

Pesquisa em Educação: diversidade e desafios

Organizadores(as)

Elio Carlos Ricardo
Ermelinda Moutinho Pataca
Flávia Ginzel
Hadassa Harumi Castelo Onisaki
Kimi Tomizaki
Larissa Jordão Pino
Livia Viana Ribeiro da Silva
Maria da Graça Jacintho Setton
Maurilane de Souza Bicas
Nuria Hanglei Cacete
Tatiana Carence Martins
Valéria Amorim Arantes de Araújo

Universidade de São Paulo

Reitor: Prof. Dr. Vahan Agopyan

Vice-Reitor: Prof. Dr. Antonio Carlos Hernandez

Faculdade de Educação

Diretor: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

Vice-Diretor: Prof. Dr. Vinicio de Macedo Santos

Organizadores(as)

Elio Carlos Ricardo

Ermelinda Moutinho Pataca

Flávia Ginzel

Hadassa Harumi Castelo Onisaki

Kimi Tomizaki

Larissa Pinho Jordão

Livia Viana Ribeiro da Silva

Maria da Graça Jacintho Setton

Maurilane de Souza Biccas

Nuria Hanglei Cacete

Tatiana Carence Martins

Valéria Amorim Arantes de Araújo

Os autores autorizam a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

P474 Pesquisa em educação: diversidade e desafios / Elio Carlos Ricardo et al. (Organizadores). São Paulo: FEUSP, 2019.
1195 p.

Vários autores

ISBN: 978-65-5013-008-4 (E-book)

DOI: 10.11606/9786550130084

1. Pesquisa educacional. 2. Educação. 3. Educação - sistemas. 4. Pós-Graduação - I. Ricardo, Elio Carlos. II. Título.

CDD 22^a ed.

37.04

Ficha elaborada por: José Aguinaldo da Silva CRB8^a: 7532

ISBN:978-65-5013-008-4

DOI:10.11606/9786550130084

Pesquisa em Educação: diversidade e desafios

Organizadores(as)

Elio Carlos Ricardo

Ermelinda Moutinho

Pataca Flávia Ginzel

Hadassa Harumi Castelo

Onisaki Kimi Tomizaki

Larissa Pinho Jordão

Livia Viana Ribeiro da Silva

Maria da Graça Jacintho

Setton Maurilane de Souza

Biccas Nuria Hanglei Cacete

Tatiana Carence Martins

Valéria Amorim Arantes de Araújo

FEUSP
São Paulo, 2019

SUMÁRIO

Pesquisa em Educação: diversidade e desafios - *Profa. Ermelinda Moutinho Pataca e Profa. Kimi Tomizaki*

Qual o papel da Pós-Graduação em Educação no Brasil atual? Reflexões sobre o nosso percurso - *Profa. Maria Isabel de Almeida*

1. CULTURA, FILOSOFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	22
<u>Alessandro Lombardi Crisostomo. Adorno e Kant: tensões e interlocuções acerca da emancipação no processo formativo.....</u>	22
<u>Alexandre Ribeiro e Silva. Entre teoria e prática: instrução pública e discussões sobre ensino agrícola no Maranhão Imperial.....</u>	31
<u>Angélica Felício da Costa e Hylio Laganá Fernandes. Representação da Mulher Cientista nos Livros Didáticos de Ciências da década de 1960 à atualidade.....</u>	42
<u>Barbara Muglia Rodrigues e Soraia Chung Saura. Travessias corporais em expressão, criação de si e autoformação.....</u>	53
<u>Breno Isaac Benedykt. Cartografando comunidades mínimas entre filosofia e cinema.....</u>	61
<u>Carlos Cesar Almeida Furquim Pereira. Cultura escolar: história, cultura material e representações nas escolas para surdos de São Paulo (1930-1960).....</u>	70
<u>Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinci. Experimentação e prudência nas pesquisas educacionais deleuzo-guattarianas.....</u>	77
<u>Daiana Priscila da Silva e Mônica Caldas Ehrenberg. Diálogos entre educação física e arte: a corporalidade como saber sistematizado na escola.....</u>	84
<u>Danielle Bezerra de Moraes. A inclusão “da mulher” no direito à educação: ferramentas para uma crítica do modelo republicano.....</u>	94
<u>Danilo Patutti. Atenção e liberdade no ensinamento de Epicteto.....</u>	101
<u>Edson da Silva Afonso. Metrética e a educação dos desejos em Platão.....</u>	107
<u>Fernanda Franchini. O cinejornal como fonte para história da infância: proposta metodológica.....</u>	113
<u>Gabriel Vicente França. Invasão e resistência: juventude e universidade em “As Meninas”, de Lygia Fagundes Telles.....</u>	122
<u>Genivaldo Paulino Monteiro. ESFERA pública e educação: técnica e crise dos pressupostos político-filosóficos da educação na contemporaneidade.....</u>	132
<u>Gustavo Hatagima. A universidade na reorientação curricular da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1992).....</u>	142

<u>Karine Biasotto. A leitura de Dewey sobre Locke: relações acerca do conceito de experiência.....</u>	<u>151</u>
<u>Luciana Silvia Evangelista e Mônica Caldas Ehrenberg. Experiência e brincadeira na educação infantil: o que os corpos narram?.....</u>	<u>159</u>
<u>Marcia P. Saraiva. “Índio não é fantasia”: as identidades indígenas atravessam o ensino na educação básica.....</u>	<u>168</u>
<u>Maria Eduarda Ferro e Diana Gonçalves Vidal. Foto Santana: educação e fotografia.....</u>	<u>177</u>
<u>Mariana Tambara. Mutum: um olhar sobre a infância pela perspectiva do cinema.....</u>	<u>191</u>
<u>Marília Flávia de Camargo. A dogmatização dos pressupostos de hipóteses da escrita na atividade da alfabetização.....</u>	<u>202</u>
<u>Rodrigo Pereira dos Anjos da Silva. A higiene na cidade de São Paulo: duas faces de uma mesma moeda.....</u>	<u>210</u>
<u>Ronnie de Almeida Alves da Silva e Soraia Chung Saura. Viola caipira: O ensino e seus pontos no imaginário popular.....</u>	<u>220</u>
<u>Rosely da Silva Matos Liberatori. Reflexões sobre o ensino de cuidado em enfermagem: contribuições da pragmática filosófica wittgensteiniana.....</u>	<u>229</u>
<u>Samira da Silva Cerqueira. Isócrates e a paideia do príncipe.....</u>	<u>236</u>
<u>Sílvia Galesso Cardoso. A mediação do professor no desenvolvimento da escrita argumentativa de alunos vestibulandos.....</u>	<u>246</u>
<u>Simony Cristina Teixeira dos Anjos. Diálogos entre antropologia e educação: espaço, alteridade e propostas educacionais nos congressos da ABA e da Anped.....</u>	<u>256</u>
<u>Sirlene Maria Giannotti e Soraia Chung Saura. Poemas do tato: ressonâncias da arte cerâmica para a educação.....</u>	<u>264</u>
<u>Suzana Lopes de Albuquerque. Métodos de ensino da leitura em solo brasileiro no século XIX: entre Castilho e Jacotot.....</u>	<u>274</u>
<u>Taís Kozlakowski Patrício. Educação e saberes neurocientíficos no Brasil: uma análise de inspiração arqueológica.....</u>	<u>284</u>
2. <u>EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.....</u>	<u>294</u>
<u>Alessandro Emilio Teruzzi. Ensino de matemática e a pedagogia de Paulo Freire: alguns pontos de contato.....</u>	<u>294</u>
<u>Arcenira Resende Lopes Targino. Química e Mineralogia na mineração do ouro no período colonial brasileiro.....</u>	<u>303</u>
<u>Eduardo Machado da Silva e Vinício de Macedo Santos e Algumas considerações teóricas a respeito das concepções e crenças dos professores da disciplina cálculo diferencial e integral nos cursos de formação de tecnólogos.....</u>	<u>313</u>

<u>Graziele Scalfi e Martha Marandino. Museus de ciências e criança: uma análise do processo de Alfabetização Científica.....</u>	<u>324</u>
<u>Maria Raidalva Nery Barreto. Etnomatemática e o diálogo entre os saberes dos alunos de EJA do território de identidade do sisal – BA.....</u>	<u>334</u>
<u>Renan Siqueira da Silva e Breno Arsioli Moura. A ciência e o cientista em Guerra dos Mundos (1953).....</u>	<u>340</u>
<u>Rodolfo Zampieri Bezzon e Alessandra Fernandes Bizerra. Espaços extraescolares segundo os professores: cenário atual, possibilidades e limites.....</u>	<u>351</u>
<u>Vanessa Gomes e Oscar João Abdounur. Sequências didáticas investigativas em Ciências da Natureza utilizando a horta escolar no Ensino Fundamental I.....</u>	<u>358</u>
3. <u>EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS: DESIGUALDADES E DIFERENÇAS</u>.....	<u>368</u>
<u>Ana Beatriz da Silva. COISA DE MULHER e CRIOLA: um estudo sobre aprendizagens decoloniais em ongs de mulheres negras.....</u>	<u>368</u>
<u>Ana Paula Carneiro Renesto. Percepções de professores de língua portuguesa sobre a formação leitora de seus alunos dos meios populares.....</u>	<u>378</u>
<u>Aneliana da Silva Prado e Leandro Rafael Pinto. Vamos falar sobre o suicídio? A importância da prevenção no ambiente escolar.....</u>	<u>386</u>
<u>Ângela Esteves Modesto. A abordagem da temática de gênero na formação em psicologia: visão de estudantes.....</u>	<u>397</u>
<u>Anna Christina de Brito Antunes. A identidade docente do professor do ensino superior: identidades profissionais em disputa.....</u>	<u>407</u>
<u>Caio Cândido Ferraro. RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NA ESCOLA: Primeiras impressões da pesquisa de campo.....</u>	<u>416</u>
<u>Cíntia Bonavina de Novaes. A educação escolar como direito: vicissitudes e possibilidades da cidadania, vistas das fronteiras da cidade.....</u>	<u>426</u>
<u>Clayton Cesar de Oliveira Borges. Práticas discursivas e governamentalidade da pedagogia cultural da educação física.....</u>	<u>433</u>
<u>Dora Serrer Rufo. A escola como fronteira: representações docentes, limites e possíveis do direito à educação.....</u>	<u>441</u>
<u>Fernando Silveira de Castro Pereira. Educação em direitos humanos e direito à educação: práticas na cidade de São Paulo.....</u>	<u>450</u>
<u>Flávia Ginzel. Para além da “miopia do presente”: experiências de participação e percursos juvenis.....</u>	<u>461</u>
<u>Gabriela Abuhab Valente. Estratégias de ação docente frente a questão religiosa: normas e prescrições.....</u>	<u>471</u>

<u>Ingrid Anelise Lopes. Trajétoria escolar de estudantes com deficiência intelectual em escola municipal paulistana.....</u>	<u>482</u>
<u>Ingrid Rodrigues Gonçalves. Arquivos pessoais, processos de digitalização e modos de vida na contemporaneidade: notas de pesquisa.....</u>	<u>494</u>
<u>Iristeu Gomes Barboza. Atuação de professores homens na educação infantil: concepções dos gestores escolares.....</u>	<u>503</u>
<u>Juliana Oliveira de Andrade. Impactos de um projeto pedagógico inovador: relações entre escola e famílias de diferentes camadas sociais.....</u>	<u>510</u>
<u>Kelly Cristina dos Santos Silva e Carla Biancha Angelucci. Marcas da medicalização na política educacional brasileira: a educação especial como situação emblemática.....</u>	<u>520</u>
<u>Luciana Stoppa dos Santos e Carla Biancha Angelucci. Participação de pessoas com deficiência intelectual em movimentos por reivindicação do direito à educação.....</u>	<u>529</u>
<u>Lucy Gabrielli Bonifácio da Silva. Quando os “outros” chegam à escola: alunos imigrantes nas escolas municipais de São Paulo.....</u>	<u>539</u>
<u>Marcel Francis D’Angió Engelberg. A invenção do inexperiente: por uma genealogia possível das relações escolares de poder.....</u>	<u>547</u>
<u>Mariele Angélica de Souza Freitas e Carla Biancha Angelucci. O protagonismo de pessoas com deficiência em movimentos sociais por reivindicação do direito à educação: revisão da literatura.....</u>	<u>555</u>
<u>Marla Andressa de Oliveira Santos. Expectativas educacionais de jovens das camadas populares e o alongamento da escolarização.....</u>	<u>567</u>
<u>Mauro Soares Cordeiro. Política educacional e direitos fundamentais: escolas públicas em quilombos de Eldorado – SP.....</u>	<u>575</u>
<u>Pâmella Silva Alves. Limites e possibilidades na vida universitária de estudantes negros nos cursos mais concorridos da UFSJ.....</u>	<u>585</u>
<u>Pedro Xavier Russo Bonetto. Cartografia das subjetividades escolares: a educação física cultural.....</u>	<u>593</u>
<u>Rachel Omoto Gabriel. Trajétórias de vida juvenis e religião como espaço de formação e socialização.....</u>	<u>601</u>
<u>Renata Montrezol Brandstatter. Definições de público-alvo da educação especial: sobre insistências, contradições e experimentações.....</u>	<u>609</u>
<u>Tatiana Carence Martins. Reprodução social e <i>habitus</i> no campo da Educação Superior: o caso do Projeto <i>Tuning</i>.....</u>	<u>619</u>
<u>Ulisses Gonçalves de Oliveira. A “ideologia de gênero” no Brasil: um estudo sobre o discurso conservador sobre gênero e sexualidade na educação”.....</u>	<u>626</u>
4. EDUCAÇÃO, LINGUAGEM PSICOLOGIA.....	635

<u>Ágatha Marine Pontes Marega. A atividade de estudo na transição para os anos finais do ensino fundamental.....</u>	<u>635</u>
<u>Ana Caroline Lopes Brandão. A Roda como propulsora: colhendo interesses das crianças e construindo situações de aprendizagem lúdicas.....</u>	<u>644</u>
<u>Ana Maria Urquiza de Oliveira. Modalidades de uso da língua no ensino de português na Educação de Jovens e Adultos.....</u>	<u>651</u>
<u>Carlos Henrique Rizzo. A autoria em textos argumentativos de alunos do ensino médio.....</u>	<u>659</u>
<u>Dafne Rodrigues Alvares de Castro. Lexicologia em foco: como articular o léxico à gramática nas aulas de Língua Portuguesa.....</u>	<u>669</u>
<u>Fabio Ferreira de Jesus e Sandra Maria Sawaya. O imaginário insurrecional dos jovens na experiência de Ocupações Secundaristas.....</u>	<u>679</u>
<u>Gabriela da Costa Rosa. Inglês como Língua Franca no contexto brasileiro: significados e ressignificações.....</u>	<u>688</u>
<u>João Paulo Grava. A alteridade adolescente e a relação professor-aluno na abordagem hermenêutica.....</u>	<u>698</u>
<u>Maraiza Oliveira Costa e Valéria Amorim Arantes de Araújo. Projetos de vida de idosos: etapa bibliográfica.....</u>	<u>706</u>
<u>Maria Celeste de Souza. Dimensões metodológicas do ensino de narrativas.....</u>	<u>715</u>
<u>Maria Cristina Bergonsini Ennsler e Elizabeth dos Santos Braga. O ensino com arte: um olhar histórico-cultural sobre a formação das crianças.....</u>	<u>724</u>
<u>Mariana Carvalho Teixeira. Caminhos de pesquisa sobre identidade docente e homossexualidade.....</u>	<u>751</u>
<u>Noemia Fumi Sakaguchi. Reflexões sobre a Língua Portuguesa Oral no Japão: crianças da comunidade brasileira no Japão.....</u>	<u>758</u>
<u>Paula Aparecida Diniz Gomides Castro Santos e Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. Internacionalização e Estratégias de Estudantes Estrangeiros na UFSJ.....</u>	<u>768</u>
<u>Renata de Oliveira Costa e Cláudia Riolfi. Estilo na escrita de crianças do ensino fundamental: humores.....</u>	<u>778</u>
<u>Ricardo Alexandre Pereira e Adriano Willian da Silva. Bullying escolar: desenvolvendo uma proposta de projeto de prevenção em turmas de ensino médio integrado.....</u>	<u>788</u>
<u>Rita de Cássia Almeida Braga. Características das atividades do Núcleo Educativo do Museu da Língua Portuguesa até 2015.....</u>	<u>796</u>
<u>Sarah Vervloet Soares. Por uma aprendizagem da escrita literária: a prática da escrita literária no ensino médio.....</u>	<u>804</u>

<u>Sérgio Luis Audi. A função do teatro em uma educação emancipadora.....</u>	<u>813</u>
<u>Vita Ichilevici. Cuidado e censura: encruzilhadas textuais do <i>politicamente correto</i> na literatura infantil.....</u>	<u>823</u>
<u>Viviane Mendes Leite. Leitura e produção escrita de história em quadrinhos: caminhos pela interdiscursividade.....</u>	<u>832</u>
5. ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO.....	841
<u>Aline Aparecida Angelo e Sonia Maria Portella Kruppa. Licenciatura em Educação do Campo: algumas questões para a formação a partir de uma pesquisa com egressos.....</u>	<u>841</u>
<u>Aurélio Ferreira da Silva. Perfil e trajetória acadêmico-profissional de egressos de cursos bacharelados interdisciplinares de universidades federais no Brasil.....</u>	<u>851</u>
<u>Francisco Rodrigues Neto e Daniela Leal. Atuação do Estado de São Paulo na inclusão de Pessoas com Deficiência nos municípios paulistas.....</u>	<u>858</u>
<u>Larissa Jordão Pino e José Marcelino de Rezende Pinto. Qual seu destino?: Ciências sem Fronteiras e a escolha das instituições de ensino superior estrangeiras.....</u>	<u>867</u>
<u>Marcelo Dante Pereira. A educação de pessoas idosas na cidade de São Paulo: Políticas Educacionais, EJA e Unatis.....</u>	<u>879</u>
<u>Raíssa de Oliveira Chappaz. Avaliação externa e currículo na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.....</u>	<u>887</u>
<u>Rita de Cássia da Cruz Silva. Por que estudar direitos educativos para migrantes e refugiados jovens e adultos na cidade de São Paulo?.....</u>	<u>898</u>
<u>Sandra Maria Glória da Silva. Evasão em cursos Pronatec FIC: justificativas apresentadas por alunos evadidos e percepção dos coordenadores adjuntos.....</u>	<u>907</u>
<u>Simone Maria Magalhães Meleán. Ações socioculturais no contexto da educação profissional e tecnológica.....</u>	<u>918</u>
<u>Vanusa Ruas Freire Viana e Rubens Barbosa de Camargo. Controles públicos e execução de programas em escolas: relações em conflitos.....</u>	<u>926</u>
<u>Wellington dos Santos França. Juventude e direito à cidade: as experiências das batalhas de rima na transformação dos espaços urbanos na cidade de Sorocaba.....</u>	<u>937</u>
6. FORMAÇÃO, CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	948
<u>Aline Patricia Campos Tolentino de Lima e Evani Andreatta Amaral Camargo. A escuta atenta das crianças sobre o brincar no cotidiano da Educação Infantil.....</u>	<u>948</u>
<u>Ana Paula de Souza Ponso. Convivência Escolar e Tempo Estendido: percepções dos sujeitos escolares.....</u>	<u>957</u>
<u>Camila Rezende Alba Cuadrado. Habitada, ocupada e invadida: escola na democracia.....</u>	<u>965</u>

<u>Carla Cristina Rodrigues, Mônica de Ávila Todaro e Cássia Beatriz Batista. O ensino de saúde do idoso no curso de medicina da UFSJ.....</u>	<u>971</u>
<u>Cássio Henrique Ribeiro Martins e Maria Isabel de Almeida. As contribuições das metodologias ativas para o ensino-aprendizagem musical.....</u>	<u>979</u>
<u>Cibelle Soares Toledo. Grupos Interativos em uma escola comunitária: a participação de pais em práticas cotidianas escolares.....</u>	<u>987</u>
<u>Claudia Dourado de Salces. Condições de trabalho e aprendizagem da docência do professor formador do ensino superior privado.....</u>	<u>996</u>
<u>Daniela Alves de Lima Barbosa e Elizabete Cristina Costa Renders. O ensino colaborativo na perspectiva de escola como comunidade: contribuições para uma educação inclusiva.....</u>	<u>1008</u>
<u>Daniele Cristina de Lima. Formação continuada do professor de sala de leitura e as implicações na prática pedagógica.....</u>	<u>1018</u>
<u>Ebenezer Takuno de Menezes. Cultura digital entre doutorandos da FEUSP que atuam no ensino superior.....</u>	<u>1028</u>
<u>Elisa Maria Machado Zamat. Perspectivas sobre a escola nas propagandas sobre a reforma do ensino médio.....</u>	<u>1041</u>
<u>Flávio Nunes dos Santos Júnior e Marcos Garcia Neira. Fissurando o currículo: por conhecimentos outros na educação física escolar.....</u>	<u>1052</u>
<u>Glaurea Nádia Borges de Oliveira e Marcos Garcia Neira. Traços de um dispositivo curricular: a formação em Educação Física na UNEB/Campus XII.....</u>	<u>1061</u>
<u>Janaina Silva. Alunos estrangeiros em São Paulo: análise de práticas pedagógicas.....</u>	<u>1072</u>
<u>Jaqueline Oliveira dos Santos. Crianças imigrantes e a história: como nos aproximar de suas narrativas sobre tempo e espaço?.....</u>	<u>1083</u>
<u>Leonam Costa Oliveira e Maria Isabel de Almeida. Reflexões discentes sobre o papel do tutor na aprendizagem baseada em problemas.....</u>	<u>1093</u>
<u>Leonardo de Carvalho Duarte e Marcos Garcia Neira. O currículo cultural da Educação Física em ação na Educação Infantil.....</u>	<u>1103</u>
<u>Marcelo Amaral Coelho e Fabio Ricardo Reis de Macedo. A Educação Patrimonial enquanto ação de desescolarização e o Madonnaro como prática de apropriação do patrimônio.....</u>	<u>1114</u>
<u>Marcelo Gasque Furtado. Liberdade na esfera acadêmica e prática docente universitária: uma proposta de estudo.....</u>	<u>1127</u>
<u>Marilda da Conceição Martins e Helena Coharik Chamlian. Professoras de escolas rurais latino-americanas.....</u>	<u>1136</u>
<u>Mauricio Braz de Carvalho e Cláudia Valentina Assumpção Galian. Conhecimento escolar e Currículo: uma análise a partir do campo da Educação Musical.....</u>	<u>1145</u>

<u>Milena Pedroso Ruella Martins. Avaliação na/da Educação Infantil: uma pesquisa a ser apresentada por narrativas de professores.....</u>	<u>1155</u>
<u>Pedro Berutti Marques. Ressignificações de narrativas históricas africanas em livros didáticos no contexto da Lei 10.639/03.....</u>	<u>1164</u>
<u>Rosângela de Araujo Medeiros. Um panorama bibliográfico de pesquisas sobre a formação do professor universitário para a cultura digital.....</u>	<u>1174</u>
<u>Tiago Rufino Fernandes e Maria Isabel de Almeida. Desenvolvimento profissional de professores da escola pública: uma análise do curso <i>Estudo do Meio</i>.....</u>	<u>1185</u>

Pesquisa em Educação: diversidade e desafios

O campo de pesquisas sobre Educação é tão plural e multifacetado como o fenômeno que assume como objeto de estudo. Assim, apoiando-se em diferentes áreas do conhecimento, tradições teóricas e abordagens metodológicas, a produção de conhecimento sobre as diversas dimensões dos fenômenos educativos é desafiada a contribuir de modo rigoroso e consistente para o avanço de uma área absolutamente estratégica para o desenvolvimento nacional e para o combate às brutais desigualdades de nosso país. Vale ressaltar que o acesso à Educação, notadamente à Educação Escolar, evidentemente combinado com oportunidades de inserção no mercado de trabalho, constitui uma das maneiras mais efetivas de se combater a transmissão das desigualdades de uma geração a outra ao longo do tempo.

Dado seu papel fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, não é ao acaso que na atual conjuntura política o sistema de ensino se tornou o epicentro de uma enorme polêmica – fundada na acusação de que professores de escolas públicas e privadas atuariam como doutrinadores propagando princípios de uma “ideologia esquerdista” e/ou de uma “ideologia de gênero”, ambas desamparadas de evidências concretas a respeito de sua existência – e corre riscos concretos de se tornar também alvo de uma política de controle e censura, que vem se materializando nos projetos “Escola Sem Partido” ainda em tramitação em vários estados e municípios, bem como no cotidiano de inúmeras instituições escolares. No mesmo sentido, o investimento em educação passou a ser explicitamente questionado e qualificado como “gasto” ou “custo”, se tornando alvo de cortes e contingenciamentos de verbas que comprometem a existência do sistema público de ensino em todos os níveis.

Neste sentido, as pesquisas em Educação constituem um corpus de conhecimentos que, para além de sua contribuição acadêmica, possui um papel social e político inquestionável. O resultado desses esforços, no interior dos quais as Universidades Públicas e os Programas de Pós-graduação em Educação possuem enorme relevância, tem permitido o desenvolvimento de um significativo conjunto de dados e análises sobre os múltiplos aspectos dos processos educacionais e a ampla divulgação desta produção ainda é um desafio para a área da Educação. Em função das contribuições teórico-metodológicas que tais pesquisas podem aportar para diferentes profissionais da

área do ensino, torna-se cada vez mais importante que tal produção possa ser divulgada de modo amplo e gratuito. Essa publicação, que é um desdobramento dos debates ocorridos no âmbito do I Encontro do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP (PPGE/FEUSP), tem como objetivo central divulgar, por meio de acesso livre, a produção dos discentes do PPGE/FEUSP, mostrando as tendências temáticas, teóricas e metodológicas dos estudos educacionais desenvolvidos no âmbito da Universidade de São Paulo. Além disso, contamos nessa publicação com a preciosa colaboração da Profa. Maria Isabel de Almeida, cujo texto “*Qual o papel da Pós-Graduação em Educação no Brasil atual? Reflexões sobre o nosso percurso*” introduz o debate que se alongará pelos demais textos que, esperamos, constitua uma contribuição importante para o campo de estudos da Educação.

Profa. Ermelinda Moutinho Pataca

Profa. Kimi Tomizaki

Qual o papel da Pós-Graduação em Educação no Brasil atual?

Reflexões sobre o nosso percurso¹

Maria Isabel de Almeida²

O tema escolhido para esse momento de Aula Inaugural das atividades de mais um semestre letivo neste ano de 2018 e também de recepção aos novos integrantes do nosso Programa de Pós-Graduação, quando acabamos de receber notícias graves a respeito do desmonte da pós-graduação e da pesquisa em nosso país, confronta a cada um de nós com as responsabilidades que o momento social exige e, mais que nunca, é preciso resistir e aprofundar a crítica ao que ocorre no contexto social e político brasileiro.

Aqui somos todos pesquisadores e é exatamente a consciência decorrente dessa identidade de pesquisadores, desse lugar social que ocupamos, que nos permite, e ao mesmo tempo nos cobra, discutirmos nesse encontro a centralidade da pesquisa, a dimensão pública do que fazemos e a busca das articulações entre o mundo acadêmico e seu entorno social.

Conhecer os passos trilhados pelos pesquisadores e pesquisadoras que fizeram a história da produção de conhecimentos educacionais em nosso país constitui-se em ponto de apoio fundamental para a compreensão de como chegamos a esse patamar e dos diferenciais que marcam a pesquisa contemporânea. Pesquisadoras desse percurso, como

¹ Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP - agosto de 2018. Meus agradecimentos à Comissão de Pós-Graduação e às Profa. Dra. Ermelinda Pataca e Profa. Dra. Kimi Tomizaki pelo convite.

² Profa. Associada sênior da FEUSP e do PPGE/FEUSP na área de concentração: Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Aparecida Joly Gouveia, Marli André e Bernadete Gatti, nos ajudam a tecer esse panorama.

1. Esboço de um balanço – de onde viemos:

A pesquisa educacional no Brasil teve seu início induzido por meio ações governamentais, que buscavam subsídios para a formulação das políticas educacionais. Foi assim que em 1938 criou-se o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), ligado ao MEC, onde a pesquisa foi entendida como recurso instrumental para a formulação e avaliação de ações oficiais no campo da educação escolar. Sobre esse período, Marli André nos diz que a pesquisa era caracterizada pela leitura psicológica do processo de educação escolar, com forte influência dos estudos da psicologia do ensino e da aprendizagem e a criação de instrumentos de avaliação psicológica e pedagógica do aluno. As ideias pedagógicas eram marcadas pelo escolanovismo que, fundamentado na pedagogia científica, na biologia e na psicologia, defendia o ensino centrado no aluno e valorizava o aprender a aprender.

Em 1956 foram criados o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional e cinco Centros Regionais de Pesquisa, ligados então ao INEP, com a responsabilidade de formar pesquisadores para a área. Não desapareceu o caráter indutivo e instrumental das políticas governamentais orientadoras da pesquisa, mas mudou-se os objetivos, que buscavam fazer o reconhecimento da sociedade brasileira e produzir dados capazes de sustentar uma política educacional voltada para o progresso econômico do país, levando em conta as diferenças regionais. Aparecida Joly Gouveia identificou as principais temáticas em estudo naquele momento: a mobilidade social, os processos de socialização regionais e comunitários, a correlação entre escolaridade e nível socioeconômico e a composição socioeconômica da clientela escolar.

O período áureo da Ditadura Militar – 1965/1970 – reorientou as pesquisas educacionais, incentivando estudos de natureza econômica que focavam a educação como investimento, os custos da educação, a escola e a demanda pela formação de profissionais de diferentes níveis, numa articulação direta com as diretrizes da macroeconomia. O predomínio do tecnicismo fundamentou estudos voltados para a eficácia e a eficiência dos processos de escolarização.

O lócus da pesquisa ainda não era a Universidade. A maior parte dos trabalhos realizados por professores universitários consistia, de acordo com Aparecida Joly Gouveia, em esforços individuais relacionados a interesses intelectuais ou acadêmicos. A pesquisa era praticamente negligenciada nos orçamentos das universidades e em geral desempenhava papel secundário na carreira do professor universitário.

Na década de 1970 ocorreu a implantação dos cursos de pós-graduação sob forma regulamentada, o que promoveu uma mudança significativa no campo das pesquisas educacionais. É o período da institucionalização da pesquisa em educação e, segundo Bernadete Gatti, foi isso que assegurou as condições do seu desenvolvimento e a formação de recursos humanos no país. O lócus da pesquisa passou a ser a Universidade e alguns centros especializados e houve uma mudança nos objetos e nos métodos da pesquisa. Gatti identificou os novos temas em estudo: currículos; avaliação de programas; caracterização de redes e recursos educativos; relações entre educação e trabalho; características de alunos, famílias e comunidade; nutrição e aprendizagem; validação e crítica de instrumentos de diagnóstico e de avaliação; estratégias de ensino – estudos que passaram a ser feitos a partir do uso de referenciais teóricos mais críticos e de instrumentos quantitativos mais sofisticados de análise. Porém, a autora aponta a permanência de problemas na qualidade dos trabalhos produzidos, como a pulverização de temas, o modismo e a fragilidade metodológica na abordagem e na análise dos problemas.

Nos anos de 1980/90 vivemos um forte crescimento das pesquisas educacionais, fruto da expansão do sistema de pós-graduação. As análises de Marli André sobre esse período mostram que os pesquisadores passaram a desenvolver investigações a respeito dos processos educacionais, muitas vezes analisando a própria experiência, produzindo estudos sobre o contexto escolar específico, onde se destacam temáticas como o currículo, as interações sociais na escola, as formas de organização do trabalho pedagógico, a aprendizagem da leitura e da escrita, a disciplina e a avaliação. Gatti considera que além da mudança de perspectiva e da variação temática, há também uma diversificação nas proposições metodológicas que colocam em questão a perspectiva tecnicista, anteriormente bastante forte. Passam a fazer parte do universo metodológico abordagens críticas como os estudos antropológicos e etnográficos, as pesquisas participantes, os estudos de caso, a pesquisa-ação e as análises de discurso, de narrativas, de histórias de vida. Amplia-se a interlocução com outras áreas de conhecimento, além da psicologia e

da sociologia, como a antropologia, a história, a linguística, a filosofia, o que torna os entendimentos a respeito da problemática educativa mais amplos e sustentados por perspectivas que vão além das especificamente disciplinares.

2. As marcas da pesquisa educacional contemporânea:

Nesse início de século XXI convivemos com um cenário marcado pela aceleração do crescimento da pós-graduação *strictu sensu*, o que se tornou possível em razão dos estímulos financeiros e institucionais disponibilizados à pesquisa, das avaliações periódicas promovidas nacionalmente pela CAPES e das exigências postas pelas instituições de ensino superior aos seus docentes. Se por um lado esse retrato é animador, por outro é preocupante. Somos hoje 104 programas de pós-graduação em educação no país. Aí se concentra a maior parte da produção de conhecimento sobre educação.

Vejamos inicialmente o que é animador nesse cenário!

Uma primeira grande característica do momento atual é a dedicação aos estudos referentes aos elementos constituintes dos sistemas públicos de educação, o que tem sido feito a partir de uma perspectiva crítica e compromissada com a qualidade social, o que expressa hoje os desafios postos para uma real democratização da educação.

Uma segunda marca é a busca empreendida por grande parte dos estudos na compreensão dos fenômenos educacionais na sua complexidade histórico-social, numa interlocução direta com as condições que permeiam o fazer educativo, o que significa levar em conta os sujeitos educadores, suas circunstâncias de trabalho e os locais onde realizam suas práticas. Dessa triangulação originam-se temas que estão presentes em um número significativo de estudos, como a vida das escolas, as salas de aula, os alunos e os professores. Ou seja, está em foco a própria dinâmica escolar e as circunstâncias político-sociais que permeiam os processos de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

Uma terceira característica das pesquisas contemporâneas tem sido o esforço em apontar possibilidades, caminhos ou pistas que possam contribuir para melhorar a qualidade da educação e do desempenho escolar, com base na análise de dados sistematizados e de experiências realizadas por setores públicos da educação. Para além

da identificação dos problemas e/ou da denúncia das condições do exercício educacional, evidencia-se o esforço com a elaboração de propostas capazes de contribuir com a melhoria do atendimento dos nossos sistemas educacionais.

Uma quarta marca desse nosso momento é a busca pela produção de estudos coletivos, produzidos por grupos de pesquisa que se multiplicam e se consolidam no seio de instituições, ou por grupos interinstitucionais, o que é reforçado por editais das agências financiadoras, onde o Pró-Docência e o Observatório da Educação são exemplos recentes. A constituição de redes de pesquisadores dispostos ao trabalho em equipe, ancorado na colaboração e na integração de perspectivas sustentadas em diversas áreas de conhecimento e em proposições teórico-metodológicas distintas é um indicativo da possibilidade de produção de pesquisas capazes de fazer frente aos complexos problemas educacionais.

Em quinto lugar, destacamos o papel das organizações de pesquisadores como a ANPED, ANPAE e as associações das áreas específicas de conhecimento, bem como a importância dos eventos existentes, como os ENDIPEs e os outros encontros de educadores, que se colocam como espaços marcadamente políticos e propiciadores das interlocuções, integrações, trocas e estímulo à produção de conhecimentos significativos, ao mesmo tempo em que fomentam a disseminação de tendências temáticas e de perspectivas teórico-metodológicas. Igualmente significativa é a ação da CAPES enquanto avaliadora da qualidade da formação de quadros e da produção na área, em que pese as críticas que justamente vêm sendo feitas aos excessos avaliativos assentados em perspectivas um tanto quantitativas, presentes nos parâmetros estabelecidos aos programas de pós-graduação.

No entanto, para além desses avanços que pontuamos, há também consideráveis fragilidades e problemas que se fazem presentes em nosso campo de atuação, e que precisam ser igualmente pontuados. Vejamos alguns deles.

Com o crescimento acentuado dos programas de PG em Educação sem os cuidados devidos com as condições de funcionamento e a incidência do sistema de avaliação CAPES, que se caracteriza como instrumento de regulação e controle, voltado essencialmente para a mensuração quantitativa, houve um enfraquecimento teórico das pesquisas em educação, especialmente com a pobreza e transmutação de conceitos que

são esvaziados de seu potencial crítico e adaptados às necessidades e interesses voltados para a adequação/acomodação das contradições.

O que vivemos ao longo do período 2001/16 (deixarei os 2 últimos anos para uma análise mais particularizada) anos caracteriza-se por uma grande tensão. Tivemos um crescimento do volume das pesquisas sem a necessária correspondência da expansão dos recursos financeiros, da infra-estrutura, do número de orientadores. Ao mesmo tempo, aumenta progressivamente as exigências quanto ao corpo docente no âmbito das instituições que, além dos encargos didáticos e da orientação, tem de responder às cobranças do controle produtivista e aos encargos administrativos. As disputas por insuficientes recursos financeiros tornam-se cada vez mais acirradas, inclusive entre as áreas de conhecimento, uma vez que os montantes disponibilizados pelas agências financiadoras não crescem na mesma proporção da demanda. Realizar a orientação de jovens pesquisadores em meio a essas circunstâncias profissionais é uma equação que se torna cada dia mais insolúvel, o que tem relação direta com a qualidade da formação e das pesquisas desenvolvidas.

Após o golpe de 2016 a situação ficou muito mais difícil: está em marcha o projeto de adequação do país aos ditames do neoliberalismo internacional. Um dos focos principais para a nova fase de acumulação é a privatização dos serviços públicos e a educação é a bola da vez! Estão sob ataque todos os níveis de educação em nosso país. Vivemos o que Boaventura de Souza Santos chama de “capitalismo universitário”, que pressupõe a total submissão da universidade aos interesses do mercado, quer seja no campo da pesquisa ou da formação, com o objetivo claro de evitar/impedir a produção de conhecimento crítico. A Emenda Constitucional 95 (chamada de PEC da morte) impôs o maior arrocho dos últimos tempos aos setores de atendimento social. Os resultados começam a aparecer: 1º de agosto de 2018 a CAPES anunciou a iminência do corte de todas as bolsas de estudo em 2019. No dia 7 de agosto foi a vez do CNPq comunicar a impossibilidade de manter os subsídios à pesquisa, à ciência e à tecnologia. Vivemos um processo de adequação da educação para torna-la compatível com o lugar que nos está reservado na reconfiguração das relações entre os países. Ela passa a ser objeto de competição, de disputa com vistas à acumulação exacerbada. Para executar esse projeto, as universidades públicas estão sendo desidratadas financeiramente por meio de estão vitimadas por cortes orçamentários e pela acusação de que são ineficientes ou corruptas.

Ao mesmo tempo, vemos crescer de modo assustador as empresas de ensino superior. O Brasil possui a maior empresa de educação do mundo, dona de um conglomerado de instituições de ensino superior e agora adentra ao segmento da educação básica. Esse é o cenário onde hoje trabalhamos todos nós!

No que toca aos pós-graduandos, o cenário não é mais ameno.

O tempo de produção da pesquisa, especialmente no mestrado, é diminuído paulatinamente, o que incide sobre a consistência da formação desses pesquisadores, futuros docentes do ensino superior e futuros orientadores.

Na maior parte dos programas de PG o número de bolsas de estudo é insuficiente para o atendimento dos que querem se dedicar exclusivamente à pesquisa. Sem falar os valores das bolsas, que são incompatíveis com a exigência de dedicação integral aos estudos e à pesquisa.

Os pós-graduandos também não estão imunes às pressões voltadas para o aumento das publicações. O número de bolsas de estudo não acompanha o crescimento das matrículas e para conseguir as poucas existentes é preciso seguir com afinco o modelo da produtividade estabelecido.

3. Ser pós-graduando/a na FEUSP

Ao ingressar na Pós-Graduação da FESUP vocês estão em busca de que? Que lugar a PG ocupa no seu projeto de vida? Quais são suas expectativas?

Imagino que as respostas a essas perguntas se articulam com a longa história do nosso PPGE:

- Foi criado em 1971,
- Tem cerca de 130 docentes orientadores e 705 alunos nesse ano
- Já produziu algo em torno de 1600 teses e 1800 dissertações.

Evidentemente, a busca pelo aprofundamento da profissionalização visando acesso à docência no ensino superior e o desejo de produzir conhecimentos acerca dos processos educativos e dos sujeitos nele envolvidos é um fator indutor da busca pela PG. Mas as condições salariais e de trabalho na educação básica também induzem à busca de alternativas que ofereçam condições mais dignas aos profissionais da educação. No

entanto, é preciso atentar para a fratura existente entre os segmentos educacionais do país – a PG em educação não está articulada com os demais níveis de ensino, especialmente com a educação básica. Mas também não se articula com o ensino superior, o que a desincompatibiliza da formação didático-pedagógica dos futuros professores para este nível de ensino.

Aqueles/as que já se encontram em meio ao seu curso, bem como os que estão chegando agora, se inteirarão de um intenso processo de convivência acadêmica. Mas também serão chamados a colaborar ativamente no aprimoramento do nosso Programa. Muitos ajustes precisam ser efetuados; a integração acadêmica precisa ser incrementada; as trocas de conhecimento e as socializações do que está sendo produzido têm de ser perseguidas a todo momento. A qualidade do Programa é fruto do trabalho conjunto entre pós-graduandos/as e seus orientadores/as.

Com a intenção de ir finalizando minhas reflexões, me permitirei fazer um aconselhamento e uma consideração final.

O aconselhamento vai na direção de afirmar que ser sujeito do próprio percurso formativo envolve a participação na dinâmica institucional. E vocês podem fazê-lo por meio da representação junto aos órgãos colegiados, da participação em grupos de pesquisa, em projetos coletivos que se articulem com seus interesses de pesquisa, na organização de eventos da FEUSP. O período de formação é sempre e também de construção/reconstrução das nossas identidades e viver a cultura institucional em todas as suas dimensões é algo extremamente positivo.

Para a consideração final, busco apoio em Bernadete Gatti para dizer que a pesquisa é uma busca intencionada, realizada com suporte metodológico, fundamentação teórica e em estreita articulação com a problemática presente no real, além de muito cuidado crítico. Exige, acima de tudo, um profundo compromisso social, que deve se manifestar desde a escolha cuidadosa do tema a ser estudado, passa pelo estudo rigoroso de suas manifestações e culmina na destinação social do conhecimento produzido. Só assim será possível continuarmos a produzir análises e proposições que desvendem os impasses históricos, causadores de injustiças e de atraso na vida pessoal de inúmeras parcelas de brasileiros e da vida do país como um todo. Só assim será possível

produzirmos conhecimentos capazes de iluminar os fenômenos sociais que nos desafiam cotidianamente.

Para finalizar:

“Na ciência, cada qual sabe que aquilo que produzirá ficará antiquado dentre de dez, vinte ou cinquenta anos. Tal é o destino, o sentido do trabalho científico e ao qual este, diferentemente de outros elementos da cultura, também eles sujeitos à mesma lei, está submetido e voltado: toda a “realização” científica significa novas “questões” e quer ser ultrapassada, envelhecer. Quem pretende dedicar-se à ciência tem de contar com isso. Sem dúvida, há trabalhos científicos que podem conservar a sua importância de modo duradouro como “instrumentos de fruição”, por causa da sua qualidade artística ou como meios de formação para o trabalho. Seja como for, importa repetir que ser cientificamente ultrapassado não é só o destino de todos nós, mas também é a toda a nossa finalidade. Não podemos trabalhar sem esperar que outros hão de ir mais longe do que nós. Este progresso, em princípio, não tem fim.”

Max Weber, A ciência como vocação

(1ª edição em 1917)

Fontes consultadas:

ANDRÉ, Marli D. A jovem pesquisa educacional brasileira. In: Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n.19, p.11-24, set./dez. 2006.

GATTI, Bernadete A. A construção da pesquisa em educação do Brasil. Editora Plano, Brasília, 2002.

GATTI, Bernadete A. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. In: Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n.19, p.25-35, set./dez. 2006.

GOUVEIA, A. Joly Pesquisa educacional no Brasil. Cadernos de Pesquisa, n. 1, p. 1-48, 1971.

GOUVEIA, A. Joly. Pesquisa em educação no Brasil: de 1970 para cá. Cadernos de Pesquisa, n.19, p. 75-7

1. CULTURA, FILOSOFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Adorno e Kant: tensões e interlocuções acerca da emancipação no processo formativo

Alessandro Lombardi Crisostomo³

Abstract

Esta pesquisa consiste em um estudo bibliográfico, baseado no recorte teórico que aborda as obras *Fundamentação da metafísica dos costumes* (2007), *Resposta à pergunta: O que é o Iluminismo?* (1989) e *Sobre a pedagogia* (1996) de Immanuel Kant, e as obras *Dialética do esclarecimento* (1985), *Teoria da semicultura* (1996) e a coletânea de conferências e debates radiofônicos *Educação e emancipação* (2003) de Theodor Adorno. Durante o estudo, são traçadas aproximações entre os autores a partir dos conceitos de liberdade, ética, emancipação e construção da individualidade. As tensões e aproximações são consideradas de modo a expor as relações entre o contexto moderno e contemporâneo. Tem-se por hipótese que a aproximação mais relevante entre os autores principais é a consequência ética postulada como finalidade máxima da educação, a saber, em Kant, o desenvolvimento dos imperativos categóricos enquanto princípios formais das ações práticas e, em Adorno, o desenvolvimento da elaboração do passado histórico, de forma a determinar negativamente o que deve ser evitado na experiência presente, o imperativo ético negativo. Tais fundamentos de natureza ética norteiam a discussão acerca da emancipação no processo formativo. Objetiva-se, contribuir para a compreensão mais ampla sobre o processo de formação em sua perspectiva emancipatória.

Palavras-chave

Educação – Emancipação – Ética – Individualidade – Liberdade.

Adorno, em debate radiofônico⁴ com Elmutt Becker⁵, inicia o diálogo considerando a emancipação enquanto requisito para o exercício da participação política na democracia. Desse modo afirma que: “A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia” (ADORNO, 2003, p. 168). Deste modo, a relação entre a emancipação

³ Contato: crisostomo@usp.br

⁴ O debate radiofônico em questão fez parte de uma série produzida pela rádio de Hessen, intitulada “Questões educacionais da atualidade”, na qual Adorno foi convidado a participar pelo menos uma vez por ano no decênio entre 1959 e 1969. O último debate com Becker foi realizado em 16 de julho de 1969 e transmitido postumamente, em 13 de agosto de 1969.

⁵ Hellmut Becker era, na ocasião, diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais da Sociedade Max Planck, em Berlim.

intelectual e o projeto moderno é inserido na qualidade de premissa ao modelo político adotado largamente pela sociedade contemporânea, qual seja, a democracia.

No início do debate, Adorno faz referência direta ao conhecido ensaio de Kant *Resposta à pergunta: O que é o iluminismo?* (KANT, 1989). Afirma que “[...] para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento”. (ADORNO, 2003, p. 168). É importante notar o vínculo com a tradição da racionalidade moderna, isso porque, tais afirmações indicam que a condição essencial da democracia seria o uso pleno da razão em toda sua amplitude, uma das marcas essenciais da modernidade. Além disso, o uso do termo "irracional", como algo a ser evitado a todo custo, também sinaliza para o projeto emancipatório moderno.

Contudo, apesar de tais sinalizações convergentes, a abordagem de Adorno sobre Kant não é histórica, isto é, Adorno não pretende analisar Kant em seu próprio contexto do século XVIII, mas faz referência aos conceitos kantianos na medida em que este pensamento pode ser trazido para a contemporaneidade. No contexto contemporâneo, o uso livre da razão não estaria mais restrito ao debate intelectual em ambiente letrado. Certamente, é presumível toda a carga de influência marxiana, a qual Adorno traz consigo. Na concepção do materialismo histórico de Marx, o movimento no campo estritamente teórico foi apontado como um dos principais erros dos intelectuais alemães do século XVIII. Tal crítica é sintetizada por Marx na famosa frase, contida na *11ª Tese sobre Feuerbach*: "Até agora os intelectuais se ocuparam de interpretar o mundo, cabe à nós transformá-lo". (MARX; ENGELS, 1996).

Curioso o fato de que o elogio da democracia e a vinculação da democracia com a emancipação ou liberdade são próprios da tradição burguesa, dos ideais burgueses, os quais a tradição marxista pretendeu superar historicamente. Daí a importância em distinguir os filósofos críticos. Em Adorno existe a clara influência das obras de Marx e autores vinculados à tradição marxista, entretanto, de modo independente, sem correspondência necessária com movimentos revolucionários. Outro ponto específico dessa assimilação crítica do marxismo é a possibilidade de articulação com outras correntes e áreas que seriam, a princípio, não convergentes, como a psicanálise freudiana, o socialismo weberiano, a filosofia nietzschiana, e mesmo, o criticismo kantiano.

Adorno vincula-se ao projeto da emancipação da racionalidade, um projeto desenvolvido na modernidade, mas vincula-se também às críticas que se voltam ao próprio modelo moderno. Mesmo a consideração histórica e social, proveniente da tradição marxiana, quando tomadas como elementos cruciais de ponderação, já está distante dos grandes sistemas racionais como o de Kant e de Hegel, devido sobretudo à distância histórica dos autores. Não por acaso, a maioria dos estudiosos de Adorno iniciam seus comentários enfatizando as dificuldades de se acompanhar o raciocínio do autor. A dificuldade intrínseca é o caráter radicalmente crítico, pelo qual não é possível vincular sua obra de forma absoluta à nenhuma tradição filosófica, seja tradicional, seja contemporânea. Como é observável pelo trecho a seguir:

[...] o que é peculiar no problema da emancipação, na medida em que esteja efetivamente centrado no complexo pedagógico, e que mesmo na literatura pedagógica não se encontre esta tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação, como seria de se pressupor — o que constitui algo verdadeiramente assustador e muito nítido. (ADORNO, 2003, p. 171).

Observe-se o uso da expressão “educação para a emancipação”, a qual se tornou comum no campo pedagógico. Adorno parece desconsiderar o texto *Sobre a Pedagogia* (KANT, 1996), ao dialogar tão somente com os conceitos desenvolvidos no ensaio *Resposta à pergunta: O que é o Iluminismo* (KANT, 1989). Kant, em seu texto sobre educação, sinaliza para a necessidade de direcionar a educação para a emancipação, muito implicada no ideal da *Bildung*⁶ alemã, em que a formação adequada seria aquela ampla, que desenvolva o máximo das potencialidades humanas, e que culmine na autonomia, ou seja, no processo em que o indivíduo seja capaz de compreender racionalmente as leis e escolher conscientemente segui-las pelo bem coletivo.

Considerar a concepção kantiana de emancipação a partir de referências contemporâneas poderia sustentar a hipótese de que Kant, a seu tempo, estaria dedicado ao questionamento das instituições da época, sejam as religiosas, políticas ou sociais. Contudo, tal inferência mostra-se problemática, na medida em que se tomam em perspectiva as demais obras do autor referentes ao tema: *Sobre a pedagogia* (KANT,

⁶ O termo alemão *Bildung* é frequentemente traduzido por “formação cultural”. Refere-se à tradição cultural alemã, desenvolvida a partir do século XVII, na qual se prescrevia a noção integral de formação, ou como afirma Antônio Joaquim Severino, a *Bildung* é o equivalente alemão para a noção de Paideia grega. (2006, p. 621).

1996), e *Fundamentação da metafísica dos costumes* (KANT, 2007). Nota-se que, no conjunto desta fase específica de Kant, não há qualquer tipo de tendência revolucionária, no sentido prático do termo, atrelado ao conceito de emancipação. Para Kant, a maioridade se daria no campo estritamente intelectual, a partir do uso público da razão em ambientes letrados. Tal inferência não inviabiliza de modo algum o cumprimento de deveres práticos, oriundos de obrigações profissionais, políticas ou religiosas. Assim, a aquisição da liberdade – processo de emancipação – não se manifestaria na prática revolucionária, mas na compreensão teórica da realidade.

Adorno por outro lado, vindo depois de Hegel e, sobretudo, depois de Marx, já não poderia ignorar a urgência, atribuída ao contexto histórico, de que a liberdade seja exercida não apenas no campo do uso público da razão, ou seja, em ambiente de letrados e sobre questões estritamente teóricas, mas no campo prático das discussões sociais e políticas. A partir de Marx – e considerando o contexto circundante ao autor⁷ - existe a evidência urgência de se pensar a dialética entre prática e teoria, isto é, o modo como a teoria interfere diretamente na prática na mesma proporção que, no sentido inverso, as ações práticas são essenciais na significação de teorias, em que se pese as ações voltadas para a transformação concreta.

Nota-se, em Adorno, a aplicação dinâmica dos conceitos, de forma que estes não se apresentam como absolutos em si, possuidores de uma essência descolada da manifestação prática, histórica, social. O conceito ganha significado, na medida em que está articulado à dialética com a prática. Tal compreensão pode ser atribuída à sua influência de Hegel e Marx, ou de Hegel pela via marxiana, porém, - como foi ressaltado em relação à Kant – as influências são combinadas de forma bastante peculiar, com combinações que não reproduzem diretamente o discurso marxiano ou hegeliano, mas utiliza deste ferramental incorporado ao contexto vivido no momento histórico do pós-guerra.

Na época de Adorno, liberdade já significava algo similar à manifestação das particularidades, na medida que a autonomia se daria na opinião própria, particular, descolada dos grandes sistemas universais. No contexto contemporâneo, a tendência à

⁷ Referência ao momento do pós-guerra, em que o mundo se dividiu em blocos políticos e econômicos divergentes, de modo que a efervescência política e cultural permitiu a abertura para interpretações diversas e conflitantes da realidade.

universalidade é identificada com a massificação que conduz a adaptação coletiva, e consequente perda da liberdade individual. Em Kant, o raciocínio se dá de forma inversa, isto é, a dimensão conceitual dos universais seria a esfera da autonomia e do uso livre da razão, enquanto que o lugar das particularidades, e a própria afirmação de particularidades - no que tange a visões de mundo ou regras éticas - representaria o estado de menoridade, de estreiteza intelectual, o qual aproximaria o humano do animal. Nessa medida, em Kant, a aproximação com a imediaticidade, própria dos animais, deveria ser abandonada em nome da mediação intelectual a partir de conceitos, da dimensão das ideias que representam a abstração em relação à experiência concreta. Certamente, este ponto entre os autores, Adorno e Kant, revela distâncias históricas e conceituais que são, aparentemente, irreconciliáveis.

Adorno chama a atenção para a perigosa fusão entre as funções sociais que exigem a adaptabilidade dos indivíduos no cumprimento de papéis padronizados, anteriormente constituídos, e a própria identidade. Na prática, isso se demonstraria pelo indivíduo que se define a partir do que exerce profissionalmente, havendo então o vácuo da identidade, e por isso – dito em termos freudianos –, o vácuo da construção do ego, ou o vácuo da individualidade e da capacidade de julgar livremente. Novamente é possível fazer a distinção entre Adorno e Kant, na medida em que, no pensamento adorniano, existe a correspondência da construção da individualidade a partir da manifestação livre das particularidades. Em Kant, também existe tal espaço de liberdade, entretanto, trata-se de um espaço público teórico, de discussão intelectual sobre temas universais, entre letrados, descolada da prática, do concreto, e por isso, das particularidades, ainda que seja igualmente distante do cumprimento de funções, assim como concebe Adorno.

Curiosamente, ao repelir a identificação dos indivíduos com papéis e fusões sociais, Adorno em certa medida, repete a distinção kantiana sobre os usos da razão, a pública – livre - e a privada - cumpridora de funções sociais -. A distinção kantiana sobre o uso público e privado da razão (KANT, 1989), já aponta para esta questão, porém, no sentido inverso da abordagem adorniana. Analisando em profundidade, tal distinção clara destes dois lugares evitaria – teoricamente – que houvesse a diluição do indivíduo pela identificação extrema aos papéis socialmente exercidos, isto é, um indivíduo esclarecido seria capaz de perceber a distinção entre a atividade ou função que exerce e sua própria individualidade intelectual. Eventualmente, poderia refletir e questionar suas funções no

ambiente destinado à esta prática, de modo que a teoria e a prática, o ideal e o concreto, a ideologia e a ação, nunca se fundiriam entre si, preservando assim, algum espaço de reflexão e reavaliação sobre a realidade.

No diálogo de Adorno e Becker, está em debate uma oposição fundamental e intrínseca à educação, qual seja, as vertentes revolucionária e reformista. Enquanto o pensamento kantiano original, ligado à tradição alemã, parece ser eminentemente reformista, isto é, valorizar e ressaltar a função conservadora da educação no sentido de preservar as conquistas históricas que foram adquiridas pela humanidade para então fazê-la avançar, a tradição marxista ligada à educação propõe transformações profundas e radicais a respeito do modo constitutivo da educação e da própria sociedade. O teor revolucionário é mais predominante em Becker, enquanto Adorno, exatamente por essa referência mais profunda das tradições do pensamento alemão, coloca dúvidas quanto à possibilidade de grandes revoluções e suspende o juízo em alguns pontos cruciais, nos quais as aporias seriam, ao menos no momento, insuperáveis. Como se nota na seguinte passagem:

A emancipação precisa ser acompanhada de uma certa firmeza do eu, da unidade combinada do eu, tal como formada no modelo do indivíduo burguês. A situação atualmente muito requisitada e, reconheço, inevitável, de se adaptar a condições em permanente mudança, em vez de formar um eu firme, relaciona-se, de uma maneira a meu ver muito problemática, com os fenômenos da fraqueza do eu conhecidos pela psicologia. (ADORNO, 2003, p. 179).

Normalmente, um autor de tradição marxista-leninista nunca faria tal afirmação, já que a superação do modelo de indivíduo burguês sempre esteve no horizonte de todo o movimento marxista revolucionário. Desse modo, a princípio, tal afirmação sugere que, de fato, Adorno não está inserido na tradição comum do marxismo, embora tenha clara influência desta. O trecho citado reafirma o valor do modelo de homem moderno, sintetizado nos termos kantianos. Contudo, tal modelo não é defendido enquanto objetivo ideal a ser perseguido, mas enquanto constatação sobre o mais adequado existente, a ser fortalecido. O argumento sinaliza que o abandono de tal modelo, seja pela adaptação extrema aos padrões e funções sociais ou seja por movimentos revolucionários pouco consistentes, seria capaz de produzir indivíduos fragilizados, manipuláveis, o que é

representado no texto pelos termos freudianos: "fraqueza do eu" em oposição à "firmeza do eu".

Adorno sustentaria, a partir da tensão dialética que se estende ao tema, a confiança no projeto emancipatório da modernidade. Em tal defesa, reflete sobre a importância de se pensar as possibilidades de emancipação na articulação de todos os campos da vida (2003, p. 182). Sugere que isto seria, acima de tudo, uma necessidade, posto que a tessitura da realidade contemporânea articula em conjunto âmbitos da vida que em outros momentos históricos talvez não estivessem tão estreitamente vinculados. Daí a preocupação de que qualquer movimento em direção à determinado objetivo formativo – por exemplo, a ideia de emancipação da consciência e, conseqüente, autonomia do indivíduo – deveria ser pensada em amplas frentes, as quais haja a articulação entre os fatores diversos da vida: o econômico, o cultural, o político, o social, o pedagógico. Em Adorno, o conceito de formação corresponde a esse amplo movimento que envolve a vida cultural como um todo, do qual a educação formal seria apenas um dos aspectos formativos, mas não o único⁸. Desse modo, revela mais uma vez sua vinculação crítica com a tradição da *Bildung* alemã, vinculação esta que já fora manifesta na elaboração do conceito de *Halbbildung*⁹.

Considerações finais

No presente estágio do estudo, foi possível notar a possibilidade e a relevância da análise articulada entre os autores principais, Kant e Adorno, no que se refere à concepção geral da educação a partir de fundamentos ético-filosóficos. Tanto Kant como Adorno sustentam suas afirmações sobre os temas da educação a partir de postulados que foram elaborados no âmbito da discussão ética sobre o modelo de homem e de sociedade.

⁸ Referência ao ensaio *Teoria da semicultura* (1996).

⁹ O termo alemão *Halbbildung* foi traduzido tanto como “semicultura” como por “semiformação”. Na tradução de Teoria da semicultura (1996), de Newton Ramos-de-Oliveira com colaboração de Bruno Pucci e Cláudia de Moura Abreu, o termo é utilizado em ambas as formas, entretanto, de acordo com o contexto indicam o que seriam aplicações diferentes do autor para o conceito. Assim, é possível notar que a escolha da tradução por “semicultura” refere-se à aplicação do termo ao contexto social amplo, ao passo que a tradução por “semiformação”, por outro lado, indica a referência do autor à esfera subjetiva do processo formativo. Sobre a questão, ver notas dos tradutores (ADORNO, 1996, p. 410).

Ao percorrer as obras de ambos, nota-se o encaminhamento de noções teóricas para a esfera prática, de modo a reconhecer a educação enquanto prática privilegiada de emancipação humana. Para tanto, os objetivos educacionais deveriam se nortear por princípios éticos. Em Kant, o objetivo ético seria a emancipação do indivíduo, de modo a desenvolver a autonomia intelectual sendo capaz de fazer uso livre de sua razão e manifestá-la no ambiente propício, a fim de colaborar com o aperfeiçoamento da humanidade. Em Adorno, o princípio ético é negativo, constituído pelo resultado da elaboração do passado histórico, de forma a identificar na estrutura concreta os fatores que, se evitados, produziram o mesmo efeito de aperfeiçoamento moral almejado por Kant e pelo Iluminismo moderno.

Trata-se de autores muito distintos, em contextos específicos, sendo inevitáveis as tensões e disjunções ao longo do estudo. Entretanto, apesar dos desafios, a pesquisa preliminar demonstra a relevância de tais articulações, sobretudo pelo efeito indireto de esclarecer aspectos sobre a teoria e prática em educação que ainda estão em atividade. O aprofundamento nos autores selecionados revela, pouco a pouco, o quanto existe de suas presenças na sociedade atual, o que confere legitimidade às iniciativas que pretendam, de algum modo, revelar aspectos destes – e, portanto, de nós mesmos – que ainda não estão totalmente claros ao entendimento.

Referências

ADORNO, T. W. O que significa elaborar o passado. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação** (1970). São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 29-50.

ADORNO, T. W. Teoria da semicultura (1959). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 17, n. 56, dez. 1996.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2007.

KANT, I. Resposta à pergunta: O que é Iluminismo. In: KANT, I. **Paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 1989. p. 11-19.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1996b.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Moraes, 1996.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

Alessandro Lombardi Crisostomo é Bacharel em Filosofia, Mestre em Educação e doutorando em Educação, inserido, como aluno, no programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP (FE-USP).

Entre teoria e prática: instrução pública e discussões sobre ensino agrícola no Maranhão Imperial

Alexandre Ribeiro e Silva¹⁰

Resumo

Este texto analisa o debate sobre teoria e prática no ensino agrícola, relacionando-o à produção de reformas da instrução pública no Maranhão Imperial. Recorrendo ao conceito de ciclo de políticas, especialmente o contexto de produção do texto, utilizamos como fonte o jornal *Publicador Maranhense*, onde eram transcritos os debates na Assembleia Provincial durante as votações dos projetos legislativos. Em 1861, discutiu-se uma proposta de reforma educacional que incluía a criação de três matérias: Elementos de Física e Química, Elementos de Zoologia, Botânica, Geologia e Mineralogia, e Agricultura e Economia Rural. Destinadas ao Liceu Maranhense, seriam estendidas à Escola Agrícola do Cutim, criada em 1859 para prestar assistência a crianças pobres e formar mão-de-obra agrícola. Os debates apresentam um conflito de concepções sobre a administração desses saberes. Um grupo considerava dispendiosa a combinação entre ensino teórico e prático e recomendava o modelo de escolas práticas. Outros deputados, favoráveis à proposta, argumentavam que somente uma população bem instruída poderia transformar a natureza e gerar riqueza, sendo necessário um curso teórico de agricultura. Tal conflito deve ser entendido no âmbito das lutas políticas e debates econômicos vivenciados naquele momento em cujo seio as reformas da instrução pública eram produzidas.

Palavras-chave

Instrução pública – Ensino agrícola – Maranhão Imperial.

Introdução

¹⁰ Contato: alexandreri@usp.br

O presente texto aborda um dos aspectos trabalhados em nossa pesquisa de mestrado sobre produção de reformas da instrução pública no Maranhão Imperial entre os anos de 1838 a 1864. Seu eixo condutor foi o Regulamento de 2 de fevereiro de 1855, uma legislação de grande relevância na história da educação maranhense. O texto, que reorganizou a instrução pública primária e secundária na Província, foi expedido pelo então Presidente Eduardo Olímpio Machado.

O estudo recorreu à perspectiva teórico-metodológica do ciclo de políticas proposta por Bowe, Ball e Gold (1992), valendo-se, também, das observações de Mainardes (2006). Nessa visão, as políticas educacionais são compreendidas a partir de três contextos ligados entre si e que, embora não formem uma sequência linear, permitem visualizar os diferentes momentos da produção de leis: influência, produção do texto e prática. O conceito permitiu realizar uma abordagem ampla do regulamento, apanhando-o desde o início de sua elaboração, passando por sua construção textual e chegando às alterações realizadas nos anos posteriores a 1855.

Conseqüentemente, a pesquisa envolveu não apenas o Regulamento de 2 de fevereiro de 1855, mas também outras legislações, por diferentes modos, a ele relacionadas. É o caso da Lei n. 611, de 23 de setembro de 1861, que promoveu uma reforma parcial ao revogar alguns de seus artigos, ao passo introduziu novas medidas. Neste texto, apresentaremos o debate em torno do ensino agrícola, um dos pontos mais polêmicos durante as discussões sobre o projeto que originou essa lei. Como fonte, utilizamos algumas edições do jornal *Publicador Maranhense*, órgão oficial onde as atas e os discursos parlamentares eram transcritos.

Debates sobre ensino agrícola na Assembleia Legislativa Provincial

A proposta de reforma do regulamento foi apresentada pela Comissão de Instrução Pública¹¹ da Assembleia Legislativa Provincial em forma de projeto de lei no dia 17 de julho de 1861. De acordo com os ritos institucionais, após ser julgado como objeto de deliberação, deveria passar por três discussões; se aprovado, seria submetido à sanção do Presidente da Província. No primeiro momento, colocava-se em pauta a chamada *utilidade pública* do projeto, não sendo permitido o envio de emendas ao texto. (MARANHÃO, 1835). Para o propósito deste artigo, interessa-nos a segunda etapa deliberativa, quando os próprios deputados que haviam apresentado o projeto enviaram diversas emendas substitutivas. Entre elas, a que alterava o artigo 1.º, da qual destacamos dois parágrafos:

§ 2.º São creadas no ditto Lycêo tres novas cadeiras, sendo a 1.ª de elementos de Physica e chimica; a 2.ª de elementos de Zoologia, de Botanica, e de Mineralogia e Geologia; e a 3.ª de Agricultura e Economia Rural; devendo o lente actual da cadeira de Historia, que se extingue, passar para a 3.ª e as duas primeiras serem providas mediante concurso publico, feito segundo programma previamente estabelecido por uma commissão nomeada pela presidencia e encarregada dos exames.

§ 3.º Os lentes das cadeiras novamente creadas perceberão os mesmos ordenados que os outros do Lycêo, e leccionarão uma ou duas vezes por semana na Escola Agricola ou na casa dos educandos artifices, segundo for determinado no regulamento feito pela presidencia, e para as viagens lhes serão consignados no mesmo regulamento os meios convenientes. (PUBLICADOR MARANHENSE, 1861, p. 1).

Iniciando o debate sobre o tema, o deputado Antonio Marques Rodrigues se propôs a analisar se, de acordo com a redação da emenda, as novas cadeiras poderiam alcançar o objetivo da comissão. Para tanto, assumia o seguinte pressuposto: “Na nossa provincia, Sr presidente, já existe o ensino practico da agricultura, e eu faço a devida justiça á nobre commissão em persuadir-me que ella não quiz se não fazer uma tentativa; não quiz se não realisar o ensino theorico agricola na nossa provincia” (PUBLICADOR

¹¹ Nesse ano foram eleitos José Belisario Henriques da Cunha, Joaquim Ferreira de Souza Jacarandá e Alexandre José de Viveiros.

MARANHENSE, 1861, p. 1). Com isso, deslocou-se o foco do ensino secundário, representado pelo Liceu Maranhense, para o profissional agrícola.

Nesse ramo, a Província contava com a chamada Escola Agrícola do Cutim¹², criada a partir do regulamento expedido em 10 de dezembro de 1858 pelo então Presidente João Lustosa da Cunha Paranaguá, cujo artigo 1.º determinou: “O Governo da Província fundará um estabelecimento de agricultura, proximo da Capital, onde serão admittidos aprendizes agricolas, aptos para receberem a *instrucção pratica e theorica da industria rural*” (MARANHÃO, 1858, p. 12, grifos nossos). Segundo Castro (2012), a iniciativa buscava contemplar crianças e jovens desvalidos e, ao mesmo tempo, formar mão-de-obra para atuar nas atividades agrícolas, extremamente importantes em uma Província cuja economia era dependente, em grande parte, da lavoura de exportação. Os fins do novo estabelecimento seriam os seguintes:

1.º Ensinar pratica e theoreticamente a mocidade da Provincia a profissão de lavrador como aprendizes agricolas.

2.º Instituir uma serie de experiencias e ensaios concernentes ao melhoramento do systema actual da nossa lavoura, creando ao mesmo tempo um centro de observações e demonstrações praticas para a instrucção dos lavradores.

3.º Transplantar para a Provincia os methodos e processos agricolas, cuja proficiencia houver sido abonada por uma esclarecida e constante experiencia dos paizes estrangeiros mais adiantados. (MARANHÃO, 1858, p. 12).

Seguindo determinação do regulamento, uma comissão foi encarregada de dirigir e organizar provisoriamente o estabelecimento. De acordo com Castro (2012), fizeram parte do grupo Luiz Miguel Quadros, Raimundo Brito Gomes de Souza, José Ricardo Jauffret, Alexandre Thephilo de Carvalho Leal e Antonio Marques Rodrigues. Uma de suas atribuições era organizar um plano para a escola, o qual foi aprovado pela Presidência em portaria de 3 de agosto de 1859. De acordo com seu capítulo 4.º, os

¹² A escola ficou conhecida pelo nome da região onde foi instalada, localizada à margem do Rio Cutim, em terreno próximo à São Luís e acessível pelo Caminho Grande, que à época era o único meio de comunicação terrestre entre a capital e o restante da ilha de São Luís (CASTRO, 2012).

empregados seriam divididos em primeira e segunda classes, sendo aquela composta por diretor, professor de primeiras letras – exercendo simultaneamente o cargo de escrivão – e chefe de trabalhos, todos nomeados pelo Presidente da Província.

O conteúdo do ensino primário a ser dado pelo professor de primeiras letras foi marcado pelo artigo 32º e consistia em “[...] leitura, escrita, arithmetica, doutrina christã, contabilidade agricola, geographia agricola do imperio, e particularmente da provincia, e principios de agricultura geral” (MARANHÃO, 1859, p. 25). Perceba-se a presença dos conteúdos basilares desse ramo do ensino – leitura, escrita, aritmética e religião, ensinados nas escolas de todo o Imério – porém com o acréscimo de saberes específicos da agricultura. Possivelmente, a parte teórica estaria a cargo dos “principios de agricultura geral”, ainda que de maneira um tanto indefinida.

Dentre as atribuições do chefe de trabalhos, destacamos a que dizia respeito diretamente ao ensino:

§ 1.º Dirigir os trabalhos ruraes, e ensinar aos aprendizes a practica dos processos agricolas pelo systema aratorio, e tambem ensinar na occasião da practica os principios theoricos da natureza da terra, qualidade e composição dos estrumes, preparação dos prados naturaes e artificiaes, crusamento das raças de animais domesticos, systema de selecção, methodos de engordar, e tudo que fôr de accordo a um bom systema cultural. (MARANHÃO, 1859, p. 25).

Dessa forma, o ensino teórico ficava inteiramente atrelado aos momentos de aprendizagem pela prática, cuja preponderância era ressaltada desde os primeiros textos legais que moldaram a instituição. Nesses termos, é compreensível que Antonio Marques Rodrigues, presente nos primeiros passos da iniciativa, afirmasse em 1861 a existência do ensino prático da agricultura na Província. Isso posto, voltemos ao seu discurso na Assembleia Provincial.

Partindo da premissa de que o ensino agrícola era dividido em teórico e prático, Marques Rodrigues busca os fundamentos de seu raciocínio em países estrangeiros. Inicialmente, faz referência ao modelo da Prússia, chamando atenção para a divisão da instrução oficial em dois graus, excluídas as escolas intermediárias. O primeiro, que seria

o ensino superior, era proporcionado pelos “institutos reais”, ou “academias reais de agricultura”, enquanto o chamado inferior era dado nas “quintas”, consistindo na aprendizagem de trabalhos manuais. Essa categoria, segundo o deputado, seria análoga à experiência maranhense realizada na escola prática de agricultura do Cutim.

Contudo, em seguida, põe de lado o exemplo germânico, com a justificativa de que naquele país o ensino era demasiadamente teórico, exigindo muito tempo, concentração de espírito e preparatórios sólidos. Assim, dirige sua referência para a França, “[...] paiz que tem a vantagem de vulgarisar, e traduzir em factos as idéas alguma cousa nebulosas da Allemanha” (PUBLICADOR MARANHENSE, 1861, p. 1).

Os franceses, de acordo com Marques Rodrigues, também contavam com estabelecimentos agrícolas de destaque, encontrando-se a mesma divisão entre ensino teórico e prático. Citando alguns exemplos, inicia por uma escola modelo fundada em 1822 em Roville; nessa instituição, havia predomínio da teoria sobre a prática, o que a levou a sucumbir em 1843. Seguiram-se outros estabelecimentos, que àquela altura ainda existiam, mas com a diferença de que as proporções do ensino teórico eram mais modestas. O sucesso, defendeu o deputado, estava ligado à boa situação financeira das nações que os sustentavam, permitindo-lhes realizar experiências que estavam além dos recursos de iniciativas individuais.

Nesses termos, argumenta que o ensino teórico e prático da agricultura gerava despesas altas, exigindo grandes investimentos por parte do governo. A partir da observação de problemas vividos mesmo nos “paizes adiantados em civilização”, Marques Rodrigues concluiu que as iniciativas tomadas no Brasil necessariamente deveriam manter-se modestas e “[...] de acordo com a índole, usos, e costumes do nosso povo” (PUBLICADOR MARANHENSE, 1861, p. 1). Nesse sentido, recorrendo à metáfora de que “seria loucura querer-se principiar um edificio pela cúpula”, aconselhava o modelo das escolas práticas, onde os jovens aprendessem os bons métodos práticos de cultura, desenvolvendo ao mesmo tempo o gosto pelo trabalho manual.

Paralelamente, haveria o problema dos jovens serem admitidos na escola sem saber ler, escrever ou contar, saberes que lhes eram oferecidos simultaneamente ao ensino prático de agricultura. O chefe de trabalhos explicava “singelamente” na prática e de forma simplificada os princípios teóricos, procedimento previsto no regulamento de 3 de

agosto de 1859. Os professores das novas cadeiras enfrentariam grandes dificuldades com os aprendizes que, por falta de conhecimentos básicos, não conseguiriam acompanhar as preleções mais complexas sobre química, física, zoologia, mineralogia, entre as outras áreas indicadas, caracterizando uma despesa inútil para a Província e um desperdício de tempo para os professores.

Por último, Marques Rodrigues fez advertências sobre o elemento financeiro implicado na pretensão da emenda. Fez cálculos relativos aos gastos com as duas idas semanais dos três professores à escola agrícola. Além dos custos de locomoção, o ensino teórico da agricultura demandava novos investimentos, como um museu de zoologia, um herbário de botânica, um laboratório de química e gabinete de física, sendo que, para os dois últimos, era necessária ainda a nomeação de um empregado que exercesse os cargos de preparador e demonstrador, respectivamente.

A réplica ao discurso de Antonio Marques Rodrigues foi dada pelo deputado José Henriques Belisario Cunha, quando este pôs-se a defender o projeto de reforma em sua terceira discussão, no dia 10 de setembro. De início, observou que, no século XIX, a agricultura era o ramo da indústria era um importante objeto de estudo, sobre o qual se escrevia constantemente. Era, também, alvo dos governos, fato evidenciado pela criação de estabelecimentos agrícolas em todos os países cujo objetivo era desenvolver a agricultura.

Belisario discordava da avaliação feita por Marques Rodrigues de que o “estado de civilização” em que o Brasil se encontrava não permitiria a obtenção dos resultados esperados a partir da realização de estudos voltados às ciências naturais. Mais ainda, apontou a falta de iniciativas relacionadas à agricultura, cujos princípios mais elementares seriam controversamente desconhecidos em um país essencialmente agrícola. Em sua avaliação, o ensino no Império concentrava-se quase exclusivamente nas faculdades de direito e medicina, o que não estaria de acordo com os princípios do *progresso*. A mudança necessária viria com a propagação de outras áreas do conhecimento.

A riqueza da nação não consistiria em um território vasto e repleto de dons naturais, mas sim na transformação da natureza por meio do trabalho e na sua aplicação aos usos e necessidades sociais. Esse processo só poderia ser conduzido por uma população “inteligente e industriosa”, sem a qual a fertilidade do solo não teria utilidade.

À vista dessa condição, uma vez que a província era exclusivamente agrícola, o projeto intentava a criação de um curso que espalhasse entre a população os conhecimentos profissionais, ou seja, teóricos, de agricultura. Assim, o ensino prático já existente na escola do Cutim seria acompanhado pela teoria proporcionada pelas novas cadeiras.

Já a dúvida sobre a efetividade do curso agrícola tendo em vista o nível de conhecimentos do público atendido na escola do Cutim era vista por Belisario como uma questão de método. O problema não estaria nos alunos, mas sim em professores que ensinavam de maneira demasiado metafísica, tornando os conteúdos incompreensíveis. Afastando-se dessa tendência, os sujeitos encarregados das novas cadeiras teriam o cuidado de adaptar suas explicações ao nível da inteligência “pouco cultivada” dos alunos, ainda mais quando os conteúdos deveriam se manter no nível das noções elementares.

Finalizando o discurso, Belisario assumia que a escola agrícola do Cutim ainda não pudera dar resultados e mostrar alguma utilidade devido à inversão na “ordem natural das coisas”, pois a escola prática de agricultura do Cutim havia sido criada antes que o ensino teórico tivesse sido estabelecido. Para reforçar seu raciocínio, apelou para o testemunho de seu colega Alexandre Novaes que, após visita à escola, reportara seu estado precário. Os instrumentos de trabalho que existiam estavam sujos e esquecidos em um quarto, enquanto carneiros importados da Europa, para fins de melhoramento de raça, viviam junto com porcos. Belisario se negava a acreditar que a instituição chegara a esse ponto de abandono e inutilidade devido à má administração, e insiste que sua criação deveria ter sido precedida pela instrução profissional, entendida enquanto teoria.

Considerações finais

É certo que algumas ideias nesse sentido já haviam sido postas em circulação, como no caso do Presidente Joaquim Franco de Sá, que em 1847 reclamava o ensino de Agrimensura, lamentando a falta de indivíduos aptos a calcularem as terras da Província e sua produtividade possível (MARANHÃO, 1847). Eduardo Olímpio Machado também apontara a necessidade de conhecimentos que permitissem o aproveitamento das

potencialidades do território (MARANHÃO, 1851), e em seu regulamento havia a intenção de implantar o ensino de ciências naturais no Liceu quando as condições físicas da instituição permitissem (MARANHÃO, 1855); a ideia, contudo, foi abandonada. Nessas condições, o projeto de reforma elaborado pela Comissão de Instrução Pública da Assembleia Provincial em 1861 não só retoma a pauta, como intenta consigná-la de maneira mais sistematizada na legislação sobre instrução pública.

Em suma, os debates parlamentares apresentam um conflito sobre como esse tipo de instrução deveria ser administrado. Um grupo considerava que a combinação entre ensino teórico e prático gerava despesas superiores à capacidade de investimento provincial, concluindo pela necessidade de priorizar o modelo de escolas práticas, onde explicações simplificadas eram oferecidas concomitantemente à realização das atividades. Outros deputados, em favor da proposta, argumentavam que somente uma população bem instruída poderia transformar a natureza e gerar riqueza, sendo necessário um curso teórico de agricultura, cuja falta impediria a Escola do Cutim de apresentar os resultados esperados.

Tal divergência deve ser entendida no âmbito das lutas políticas e debates econômicos em cujo seio as reformas da instrução pública eram produzidas. A Lei n. 611, de 23 de setembro de 1861, foi gestada em um contexto de intensos conflitos na elite política provincial que, dentre outros meios, manifestaram-se no projeto de reformar o Regulamento de 2 de fevereiro de 1855, bem como sua defesa por parte do grupo de parlamentares identificado como minoria na Assembleia. Além disso, a promoção do ensino agrícola guarda relações estreitas com os ideais de desenvolvimento econômico do período, principalmente, a melhoria do sistema agroexportador.

Referências

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

CASTRO, Cesar. O ensino agrícola no Maranhão Imperial. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 48, p. 25-39, dez. 2012.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARANHÃO. **Falla dirigida pelo exm. presidente da provincia do Maranhão, o dr. Eduardo Olimpio Machado, á Assembléa Legislativa Provincial, por ocasião de sua instalação no dia 7 de setembro de 1851.** [S. l.]: Typ. Constitucional de I.J. Ferreira, 1851. Disponível em: <<http://www.crl.edu/brazil/provincial/maranh%C3%A3o>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

MARANHÃO. Portaria de 3 de agosto de 1859 – Approva o Regulamento feito pela comissão directora da escola de aprendizes agricolas, para ser observado na mesma escola. In: **COLLECÇÃO DOS REGULAMENTOS e decisões do governo da Provincia do Maranhão (1859).** [S. l.: s. n.], 1859. Disponível em: <<http://www.cultura.ma.gov/portal/bpbl/acervo digital>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

MARANHÃO. **Regimento interno da Camara dos Deputados da Assembleia Legislativa Provincial do Maranhão (1835).** [S. l.: s. n.], 1835. Disponível em: <<http://www.cultura.ma.gov/portal/bpbl/acervo digital>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

MARANHÃO. Regulamento de 2 de fevereiro de 1855. In: CASTRO, Cesar Augusto (Org.). **Leis e regulamentos da instrução pública no Maranhão Império (1835-1889).** São Luís: Edufma, 2009.

MARANHÃO. Regulamento de 10 de dezembro de 1858, instituindo por conta do governo um estabelecimento agrícola próximo da capital. In: **COLECÇÃO DOS REGULAMENTOS e outros actos do Governo da Provincia do Maranhão (1858).** [S. l.: s. n.], 1858. Disponível em: <<http://www.cultura.ma.gov/portal/bpbl/acervo digital>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

MARANHÃO. Relatório á Assembleia Legislativa Provincial do Maranhão pelo ex.mo senhor presidente da provincia, Joaquim Franco de Sá, na sessão aberta em 3 de maio de 1847. [S. 1.]: Typ. Maranhense, 1847. Disponível em: <<http://www.crl.edu/brazil/provincial/maranh%C3%A3o>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

PUBLICADOR MARANHENSE. São Luís, 24 ago. 1861.

PUBLICADOR MARANHENSE. São Luís, 29 ago. 1861.

PUBLICADOR MARANHENSE. São Luís, 28 set. 1861.

Alexandre Ribeiro e Silva é Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), na linha de pesquisa História da Educação e Historiografia. Membro do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE).



Representação da Mulher Cientista nos Livros Didáticos de Ciências da década de 1960 à atualidade

Angélica Felício da Costa¹³
Hylio Laganá Fernandes¹

Resumo

Considerando o crescente movimento de emancipação da mulher nas últimas décadas, pretende-se investigar como o Livro Didático de Ciências tem representado as mulheres cientistas ao longo dos anos. Serão analisados Livros Didáticos de Ciências utilizados no Brasil nas décadas de 1960 à década de 2010 a fim de levantar o número de citações de mulheres e homens cientistas, estabelecendo um comparativo entre ambos, relativizando ao longo do tempo. Na coleta dos dados serão computadas as citações escritas embutidas nos textos e também as representações imagéticas; esses dados serão tabulados e analisados estatisticamente. Para as imagens será feita uma análise de iconografia. Na discussão dos dados deve ser ponderada a participação mais modesta (mas não ausência) de mulheres na Ciência até o século XX; aspectos histórico-ideológicos de cada década (com especial atenção ao movimento feminista) que influenciam a produção dos livros; assim como avanços tecnológicos, que a partir de meados dos anos 1990 facilitaram a impressão de imagens. Espera-se dessa maneira obter um panorama da representação da mulher cientista em livros didáticos nos últimos 60 anos, estabelecer correlações com momentos históricos, em especial o movimento feminista iniciado nos anos 1960 e seu impacto na produção de material didático para as escolas.

Palavras-chave

Ciência – Feminismo – Livro didático – Mulher cientista

Introdução

Segundo Vincent, Lahire e Thin (2001) historicamente a pedagogização e a escolarização são ligadas ao processo de registro através da escrita e codificação dos saberes. O aumento de conteúdos e de exemplares dos livros didáticos ocorreram no século XIX na Europa,

¹³ Contatos: angelica.felicio.costa@gmail.com; hyliolafer@gmail.com

devido a divisão e sistematização das ciências no positivismo; discussão sobre técnicas de ensino para a necessidade da expansão capitalista para o treinamento técnico, militar e industrial (SCHAFFER, 1988).

No Brasil em 1549 os Jesuítas trouxeram traduções de compêndios europeus. Eram materiais de ensino científico como matemática, astronomia, porém a base do ensino era tradicional de orientação católica (GUIMARÃES, 2010).

A partir de 1808 com a vinda da família real portuguesa ao Brasil iniciam-se produções brasileiras de literatura didática. Até esse momento a grande parte de obras vinha da Europa, sobretudo da França (SCHAFFER, 1988), e eram, portanto, livros escritos e influenciados por homens europeus intelectuais positivistas caucasianos e com poder econômico.

Em 1938 no Estado Novo foi criado Decreto-Lei nº 1.006, que iniciou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), com regras e regulamentos para controlar conteúdo dos livros didáticos; segundo Bittencourt (2004) os materiais didáticos são veículos de sistema de valores, ideologia de uma determinada sociedade em uma cultura, daí a preocupação do Estado.

Na década de 1960 aumentaram as discussões sobre a vivência do método científico através do pensamento lógico e espírito crítico sobre implicações sociais da produção científica (SÃO PAULO, 2012), estas discussões eram reflexos do contexto da corrida espacial e armamentista durante a Guerra Fria. No final da década de 1960 os livros didáticos começaram a ser produzidos com um pouco mais de cor em tons de vermelho amarronzados; segundo Belmiro (1999) de forma “tímida e insegura”. Os Livros Didáticos (LD) de ciências dessa época foram traduções de material estadunidense.

Durante o Regime Militar (1964-1985) ocorreram três pontos de mudança na produção dos LD: o primeiro na década de 1960 foi a forte influência estadunidense na produção de materiais didáticos através da parceria do Ministério da Educação (MEC) e o United States Agency International for Development (USAID); a segunda em 1971 foi a criação do PLID (Programa do Livro Didático) e o Instituto Nacional do Livro Didático (INL) passou a produzir LD com as editoras nacionais. No terceiro momento em 1980 o MEC passou a comprar livros de editoras, dessa forma o governo não produziria mais LD diretamente (GUIMARÃES, 2010).

Com o crescimento industrial no Brasil na década de 1970 foi proposta a Lei 5.692/71 que tornou o ensino nas escolas mais focado na formação técnica; o modelo humanístico/científico foi substituído por um modelo científico/tecnológico (INEP, 1982).

Em 1985 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que se originou do PLID de 1971; nesta época o governo adotou a política de reutilização do LD para a redução de gastos. O PNLD concede Livros Didáticos para Escolas Públicas brasileiras; os professores (as) da rede pública são responsáveis pela escolha trienal através da apresentação um “cardápio” de livros didáticos. O PNLD quer garantir o direito ao acesso dos bens culturais produzidos pela humanidade aos estudantes brasileiros (PORTAL FNDE, 2018).

Em 1996 O MEC passou a analisar periodicamente os LD do Ensino Fundamental I para serem publicados no “Guia do Livro Didático”; em 1998 essa análise passou a ser feita também com os LD do Ensino Fundamental II (PORTAL FNDE, 2018). O refinamento das ilustrações se apresentaram nos anos 1990 ao mesmo tempo que a avaliação dos LD proposto pelo MEC dava importância as imagens através do tópico de avaliação chamado Aspectos Visuais do Livro didático no PNLD (BELMIRO, 1999).

Em uma análise geral da representação de gênero no LD foi observado a predominância da representação masculina (MARTINS; HOFFMAN, 2007; TAUFER, 2009; DINIZ; SANTOS, 2011; BORBA, 2009) com delimitações de papéis entre homens e mulheres nos espaços físicos: mulheres em lugares fechados e homens em lugares abertos (BORBA, 2009; DINIZ; SANTOS, 2011) delimitação nas profissões: relacionando mulheres ao cuidado e homens às variadas atividades (DINIZ; SANTOS, 2011; MARTINS; HOFFMAN, 2007); coloração de vestimentas: rosa para meninas e azul para meninos; e brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas (MARTINS; HOFFMAN, 2007).

No trabalho de Pinho e Souza (2014) em Livros de Biologia e de Santo e Lopes (2017) em livros de Física foi atentado a análise de gênero de cientistas; a representação da mulher cientista não foi nula mas fica evidente a predominância de citações de homens apontando que o LD tem reproduzido uma suposta superioridade intelectual, física e moral do homem sobre a mulher na ciência moderna.

O Feminismo, movimento que questiona essa lógica, teve sua primeira onda na Inglaterra no século XIX; a Segunda onda do feminismo foi na década de 1960; assim como a primeira onda a segunda foi marcada por marchas e protestos públicos, mas também levou mais militantes feministas para dentro das escolas e universidades através de produções de livros, jornais e revistas (LOURO, 2003).

O objetivo da pesquisa proposta é focar na representatividade e representação da mulher cientista em LD de Ciências, ao longo de diferentes décadas desde 1960 até os dias atuais. É possível que os livros utilizados em sala, tal como o currículo e a cultura escolar, venham apresentado uma Ciência masculina, criada e desenvolvida por homens, que exclui, ou desencoraja, as mulheres do campo da produção científica; também é possível que os movimentos emancipatórios feministas tenham reverberado nos materiais didáticos escolares. A análise da representação da mulher cientista nos LD de ciências possibilitará a reflexão de como tais livros, influentes na prática educativa (Teixeira, 2011), tem tratado a igualdade de gênero na área de ciências, ampliando as possibilidades de escolhas profissionais para meninas seguir áreas científicas. Este trabalho visa elucidar as correlações temporais das representações de mulheres e homens cientistas nos LD.

Objetivos

Objetivo geral

Investigar a representação da mulher cientista nos LD de Ciências brasileiros desde a década de 1960 até os dias atuais.

Objetivos específicos

Quantificar e comparar as citações de mulheres cientistas com homens cientistas nos LD de ciências ao longo do tempo, tomando como referência as décadas de 1960, 1970, 1980, 1990, 2000 e 2010.

Quantificar e analisar como são representadas as figuras imagéticas de mulheres cientistas em livros didáticos de ciências de cada década desde 1960, considera-se a possibilidade de não encontrar tais figuras em LD mais antigos.

Metodologia

Através da análise documental em Livros Didáticos de Ciências quantificaremos as citações de mulheres cientistas e comparamos com o número de citações de homens cientistas. Com as citações imagéticas das mulheres cientistas aprofundamos a análise para compreender o grau de iconografia.

Partiu-se da premissa que documentos, no caso o LD, é um testemunho de atividades particulares e atividades humanas ocorridos em determinada época (CELLARD, 2014); o uso do LD é influente nas aulas e no cotidiano escolar pode levantar significados de como é levada a imagem de mulheres cientistas nas discussões escolares e nas aulas de ciências.

A primeira parte do trabalho deve levantar e comparar o número de citações de mulheres e homens cientistas de LD de ciências das décadas de 1960, 1970, 1980, 1990, 2000, 2010. Idealmente buscaremos três LD de cada década, porém como buscas preliminares mostraram que livros da década de 1970 e 1960 são mais difíceis de serem preservados e encontrados, consideramos a possibilidade de trabalhar com um número amostral variante de um a três livros por década.

Os livros escolhidos para a análise serão preferencialmente de editoras, bem avaliadas pelo PNLD; para anos anteriores à avaliação do PNLD serão buscadas as mesmas editoras, e caso não se encontre pautaremos a escolha na disponibilidade. Assim, serão feitas buscas por Livros Didáticos do Nono ano do ensino Fundamental II dos anos de 2010 e oitava, série do ensino fundamental das décadas de 1960, 1970, 1980, 1990, 2000.

A escolha por analisar a representação imagética dos livros de ciências do ensino fundamental II se deu por causa do currículo, pois nesta série além de temas na área de áreas biológicas, possui temas das áreas de Física e Química (SÃO PAULO, 2012). A ampla gama de disciplinas das ciências possibilita encontrar mais variabilidade de citação de nomes de cientistas. A faixa etária do aluno do nono ano é a fase de preparação para a o Ensino Médio e também de formação da identidade e sexualidade (MARTINS; HOFFMAN, 2007).

A análise imagética das mulheres cientistas será realizada em duas partes; a primeira baseada no grau de Iconografia de Badzinski e Hermel (2015). As imagens foram categorizadas como fotografias, desenhos figurativos, desenhos esquemáticos, desenhos

quiméricos ou esquemas; foram analisadas também a funcionalidade como sendo inoperante, informativa ou reflexiva; a relação da imagem com o texto principal se é conotativa, denotativa, sinóptica ou inexistente; se haviam Etiquetas Verbais sendo nominativa, relacional, sem texto e se o Conteúdo científico foi apresentado corretamente ou é passível ao erro. A tabela I apresenta o grau de Iconografia descrito.

Categoria e Subcategoria	Definição
Fotografia	Quando interpreta o espaço por meio de fotos.
Desenho figurativo	Valoriza a representação orgânica mostrando os objetos mediante a imitação da realidade.
Desenho esquemático	Valoriza a representação das relações sem se importar com os detalhes.
Desenho quimérico	Ilustração sem a existência real.
Funcionalidade	Função da imagem como ferramenta didática
Inoperante	A ilustração não apresenta nenhum elemento utilizável, apenas cabe observá-la.
Informativa	A ilustração elementos de representação universal.
Reflexiva	A ilustração permite que o aluno reflita sobre o conteúdo apresentado.
Relação com o Texto	Referências Mútuas entre o texto e as imagens/ auxiliares para a interpretação.
Conotativa	O texto descreve os conteúdos sem mencionar a correspondência com os elementos incluídos na ilustração. Supostamente essas relações são óbvias e o leitor pode fazê-las.
Denotativa	O texto estabelece correspondência entre os elementos contidos na ilustração e os conteúdos apresentados.
Sinóptica	O texto descreve a correspondência entre os elementos da ilustração e os conteúdos apresentados. Além disso, estabelece as condições nas quais as relações entre os elementos inclusos na ilustração representam as relações entre os conteúdos, de modo que a imagem e o texto formam uma unidade indivisível.

Inexistente	Não há relação entre a imagem e o texto.
-------------	--

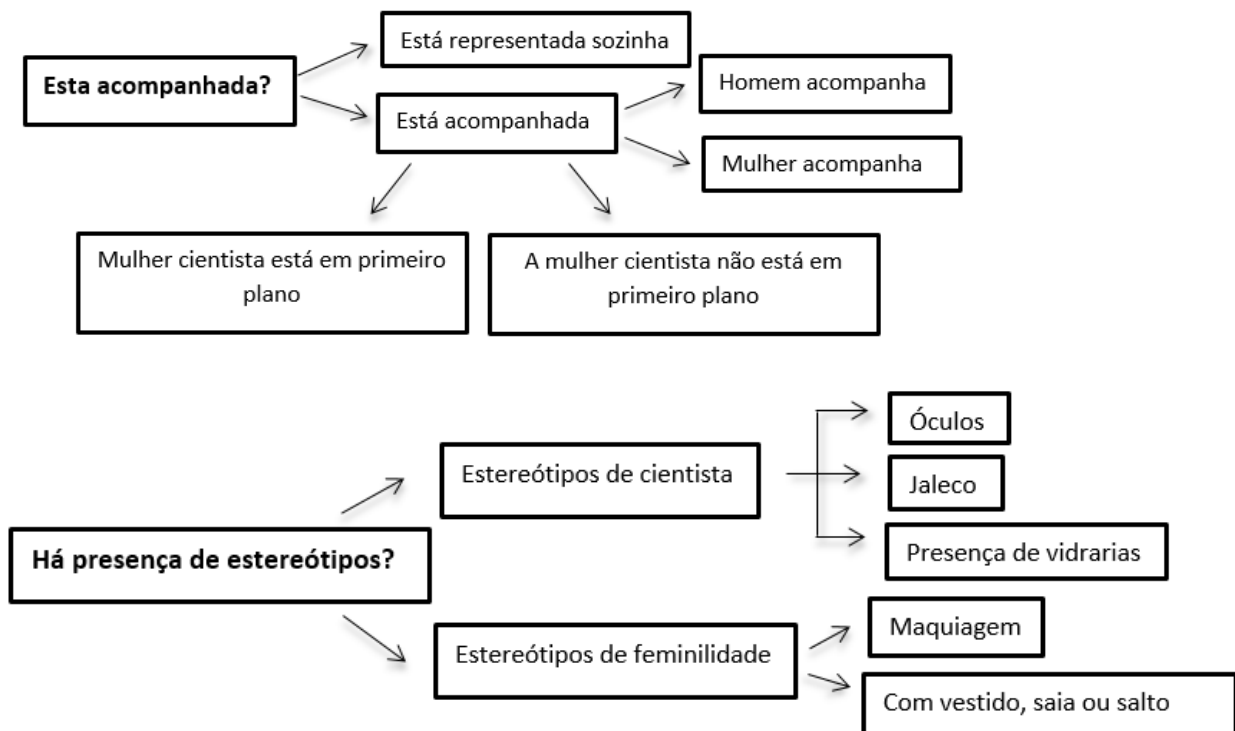
Etiquetas verbais	Textos incluídos dentro das ilustrações que auxiliam na interpretação de elementos da imagem.
Nominativa	Textos que descrevem as relações entre os elementos das ilustrações.
Relacional	Contém letras ou palavras que identificam alguns elementos da ilustração.
Sem texto	A ilustração não contém nenhum texto.
Conteúdo científico	Referências ao conteúdo específico da temática analisada.
Sem conteúdo	A ilustração não apresenta conteúdo científico.
Modelo cientificamente correto.	A ilustração apresenta conteúdo científico.
Modelo passivamente de induzir ao erro.	A ilustração apresenta erros e pode induzir ao erro através de sua interpretação.

Tabela I: Tópicos de análise do grau de iconografia.

Fonte: Adaptado de BADZINSKI; HERMEL, 2015.

A segunda parte da análise imagética buscou compreender como a mulher cientista é representada através das seguintes categorias: se possui identificação, ou se é anônima; se esta acompanhada e por quem está acompanhada; em que plano da imagem a mulher aparece; se apresenta estereótipos de cientista ou de mulher, ou ainda um híbrido dos dois.





Resultado esperado

Embora o movimento feminista tenha emergido com força nos anos 1960, levando militantes femininas para dentro da academia com produções intelectuais (LOURO, 2003), supõe-se que a repercussão à nível escolar e de material didático tenha surgido posteriormente, dada a própria dinâmica da inércia escolar.

Dessa forma a visibilidade da mulher cientista e a quebra de estereótipos da mulher submissa, pautada somente pela vaidade, tenderia a ser transformado na medida em que mais mulheres participaram de produções acadêmicas em diversas áreas como na Ciência, Tecnologia e Educação.

Espera-se observar que gradativamente e lentamente algumas histórias de mulheres cientistas possam ser destacadas e lembradas nos materiais didáticos, no sentido de superar e enfrentar os desafios, preconceito e injustiças. Estudos preliminares exploratórios apontaram citações de algumas mulheres cientistas, mas ainda há muita (in)visibilidade das contribuições das mulheres na ciência (PINHO & SOUZA, 2014).

Considerações finais

Como produto desse resultado, para que essas mulheres ganhem mais espaço, está previsto a escrita de materiais de divulgação. Para tal está se pensando na elaboração de textos e imagens para serem publicados em Jornais locais (Sorocaba, Votorantim) que previamente contatados já manifestaram interesse em publicar uma coluna mensal ou quinzenal.

As imagens e textos serão produzidos ao longo do desenvolvimento da pesquisa; espera-se encontrar mais elementos que deem subsídios aos textos, como a identificação de lacunas na história de mulheres cientistas. Os textos não serão de cunho acadêmico e sim de divulgação científica, para atingir o grande público e poder nesse âmbito transformar a visão sobre a mulher cientista.

Para a produção final quando o trabalho de pesquisa estiver finalizado e vários textos e imagens já publicados, pretende-se reunir todo o material e produzir um material de divulgação geral via digital. O material será disponibilizado para a utilização pública e destinado principalmente para escolas da rede municipal e estadual paulista.

Referencias

BADZINSKI, Caroline; HERMEL, Erica do Espírito Santo. A representação da genética e da evolução através de imagens utilizadas em livros didáticos de biologia. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, 2015.

BELMIRO, Célia Abicalil. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português: 22ª Reunião Anual da ANPEd, em Caxambu. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 72, ago. 2000.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004.

BORBA, Jociane André de. Livro didático um aliado à imposição social do gênero. In: ENCONTRO GAÚCHO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10., 2009, Ijuí. **Encontro...** Ijuí: [s. n.], 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. **Guia do livro didático anos finais do ensino fundamental**: Programa Nacional do Livro Didático. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Lei N. 1.006, 3º de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 277. Jan. 1939.

CELLARD, André. Análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2014.

DINIZ, Gabriela Almeida; SANTOS, Sandro Prado. Discutindo as relações entre os gêneros em livros didáticos de ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 8., 2011.

GUIMARÃES Fernanda Malta. **Como os professores de 6º ao 9º anos usam o livro didático de ciências**. Campinas: Unicamp, 2010. Trabalho apresentado como exigência para defesa de mestrado em Educação na área de concentração Ensino e Práticas Culturais na Unicamp.

INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. **A profissionalização do ensino na lei nº 5692/71**. Brasília, DF: INEP, 1982. Trabalho apresentado pelo INEP à XVIII Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Louro, 2003.

MARTINS, Eliecília de Fátima; HOFFMANN, Zara. Os papéis de gênero nos livros didáticos de ciências. **Ensaio**, v. 9, n. 1, 2007.

PINHO, Maria José Souza; SOUZA, Ângela Maria Freire de Lima. Gênero em coleções de livros didáticos de Biologia. **Revista Feminismos**, v. 2, n. 3, Set./dez. 2014.

PORTAL FNDE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>>. Acesso em: 25 maio 2018.

PORTAL MEC. **A escolha do livro didático**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/indexphpoptioncomcontentaviewarticleaidindexphpoptioncomcontentaviewarticleaid13658>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

SANTOS, Jucilane Alves dos; LOPES, Mirleide Dantas. Representação de gênero na ciência: um olhar sob a perspectiva étnico-racial nos livros didáticos de física. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, n. 2, suplementar, p. 58-69, set. 2017.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo do Estado de São Paulo: ciências e suas tecnologias**. São Paulo: Governo do Estado: Secretaria da Educação, 2012.

SCHAFFER, Neiva Otero. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto. **Boletim Gaúcho de Geografia**, n. 16, p. 03-16, out. 1988.

TAUFER, Isabel Cristina Brandão. **Representações de gênero no livro didático de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental**. Porto Alegre: UFRS, 2009. Trabalho de Conclusão de curso de especialização em Educação, Sexualidade, e Relações de gênero do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRS.

TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista. Significado do livro didático na cultura escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2011 [e] SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 1., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

VICENT, Guy; Lahire, Bernard; Thin, Daniel. Sobre a história e a forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

Angélica Felício da Costa é Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar- Sorocaba).

Hylío Laganá Fernandes é Docente do Programa de pós-graduação de Mestrado em Educação (PPGE - Sorocaba – UFSCar).

Travessias corporais em expressão, criação de si e autoformação

Barbara Muglia Rodrigues

Soraia Chung Saura (orientadora)

Resumo

A pesquisa investiga a autoformação da pessoa como corpo em expressão e criação de si. Dialoga com as noções de *percepção* e *intercorporeidade* em Merleau-Ponty e *imaginação material* em Bachelard, compreendendo corpo como matéria viva imaginante que se forma ao (trans)formar-se no existir em encontro com o outro e com o mundo. O processo é vivido principalmente por estudantes de pedagogia e licenciaturas da USP em experiências coletivas orientadas à ampliação da percepção de si no mundo e com o mundo, da autoexpressão e da criação gestual. Investiga-se o *movimento de imagens* do corpo em *percepção* que toca e é tocado pela *carne do mundo*, percebendo-se, tanto corporalmente, quanto subjetivamente, porque compreende seu existir material em tensão com a imanência. É nessa tensão que há possibilidade de transcendência, percepção do sensível e sua organização em linguagem. Assim, a cada forma corporal conquistada, a pessoa se (re)percebe criando movimentos que passam de gestos cotidianos a simbolizadores. Imagina-se mar, vento, floresta, bichos, flores, monstros e sombras, imagens reconhecidas e expressadas espontaneamente pelos participantes em conversas, desenhos, escritos e fotos propostos como registro e a interpretação acontece como produção de sentidos no decorrer das experiências. Presente, a dança metaforiza e potencializa a vida.

Palavras-Chave

Corpo – Expressão – Autoformação.

De travessia em travessia, crio meu existir com os movimentos de meu corpo vivo, em gesticulação. Minha carne se compõe integrada à carne do mundo, compondo-a e sendo composta por ela. Crio diferentes trajetos, rotas curvilíneas e retilíneas, construo pontes, abro e fecho portas, atravesso cidades e florestas, avenidas e rios, túneis e cavernas, lagos e montanhas, rios, mares, desertos, encontro-me com outros seres animados e inanimados, produzo e crio coisas no mundo com os toques do meu corpo,

das minhas mãos. Eu, corpo vivo, crio a mim mesmo ao me expressar trilhando caminhos, experienciando travessias e dando sentido ao meu existir.

Este artigo vem compartilhar fragmentos de uma pesquisa que investiga a autoformação da pessoa como corpo em expressão e criação de si. Para isso, faremos um breve diálogo sobre as noções de *percepção* e *intercorporeidade* na obra de Maurice Merleau-Ponty e *imaginação* na de Gaston Bachelard para compreendermos o corpo como matéria viva imaginante que se forma ao se (trans)formar no existir em encontro com o outro e com o mundo.

Cada um de nós cria seus itinerários de vida narrando principalmente os pontos em que viveram-se experiências, isto é, aquilo que Jorge Larrosa (2015, p. 18) apresenta como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Em experiência, nos tornamos

[...] território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. [...] o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos. (p. 25).

Assim sendo, compreendo toda travessia como uma experiência ou uma sequência de experiências que compõem o que chamamos de “itinerário de formação”, os quais

[...] pressupõem que não há uma só maneira de se formar [...], mas múltiplos caminhos que se abrem à nossa escolha e que propiciam uma autoformação, ou seja, a aquisição, mas também a construção, elaboração, criação de valores, pensamentos, sentimentos que nos situam no mundo, em suas múltiplas manifestações, sejam estéticas, sociais, éticas, psicológicas etc. (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012, p. 142).

Aqui, encontramos na autoformação aquela compreensão de formação da pessoa que acontece na experiência, que se passa nela mesma e que é conduzida por escolhas pessoais de trajeto realizadas no encontro com o outro e com o mundo. Ao longo de sua autoformação, a pessoa atravessa e é atravessada pelo mundo, se forma ao dar forma ao corpo que gesticula com o mundo. Ela percebe seu existir em uma razão sensível (MAFFESOLI, 1998), reunindo razão e sensibilidade, pensamento e sentimento, corpo e alma, matéria e espírito.

Com os sentidos despertados e apurando a sensibilidade, a pessoa se humaniza ao compreender e escolher cada passo de sua travessia, dando sentido ao existir e

elaborando-o narrativamente. A esse estilo de educação damos o nome de *educação de sensibilidade*, na qual, como explicam Ferreira-Santos e Almeida (2012, p. 153-154).

[...] educação é, portanto, exercício de escolha, trajetividade que se inscreve na vida e a escreve, por meio de ações, emoções, imagens, símbolos, obras, sentidos etc. Nessa perspectiva antropológica, o homem é uma trajetória, projeta seu mundo, narra a si mesmo. E nessa narrativa, escolhe o sentido simbólico de sua existência, inscreve-se no mundo por meio do trajeto antropológico, das escolhas que faz entre sua subjetividade e as intimações do mundo objetivo.

Já há alguns anos que atuo orientando pessoas em travessias corporais cujo convite à experiência se dá em propostas de ampliação da sensibilidade e da percepção corporal de si no mundo e com o mundo, das potências de autoexpressão e criação gestual.

Entre diversos, o grupo com o qual mais tive contato é formado por estudantes de pedagogia, diversas licenciaturas e outras graduações que semestralmente compuseram, entre 2012 e 2017, o núcleo de dança do Laboratório Experimental de Arte-Educação e Cultura (Lab_Arte) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE USP).

Ali, orientei encontros de formação de educadores na perspectiva da educação de sensibilidade e dos itinerários de autoformação, propondo o resgate da – amplamente abordada por Maurice Merleau-Ponty (1960, 2000, 2009, 2011) – compreensão *encarnada* de que existimos percebendo-nos, tanto corporalmente, como subjetivamente, porque compreendemos nosso existir material em sua tensão com a imanência, isto é, em *intercorporeidade*. É nessa tensão que há possibilidade de transcendência, percepção do sensível e sua organização em linguagem.

Nesse sentido, a dança sempre foi compreendida e experienciada a partir das perguntas disparadoras “Qual é a tua dança?” e “Quem é o corpo que dança?”, abarcando uma noção de corpo em gesticulação autêntica com o mundo, criada em genuína autoexpressão de imagens poéticas e criação de narrativas em imaginação.

Em seu último livro inacabado, *O visível e o invisível*, publicado em 1964, Merleau-Ponty (2009) aprofunda a noção de carne, a qual é fundamental para a apreensão da real dimensão da *intercorporeidade* como *princípio encarnado*.

A carne não é matéria, não é espírito, não é substância. Seria preciso, para designá-la, o velho termo ‘elemento’, no sentido em que era empregado para falar-se da água, do ar, da terra e do fogo, isto é, no sentido de uma coisa geral, meio caminho entre o indivíduo espaço-temporal e a ideia, espécie de princípio encarnado que importa um estilo

de ser em todos os lugares onde se encontra uma parcela sua. Nesse sentido, a carne é um ‘elemento’ do Ser. (Ibid, p. 136).

Desse modo, a noção de carne reconhecida como *elemento do Ser* fornece ao filósofo estofo e sustentação para compreender como *intercorporeidade* esse campo em que a carne do corpo toca e é tocada pela carne do mundo – e pela carne do outro – pois, como explica Coelho Junior (2003, p. 204):

Merleau-Ponty não supõe um mundo onde distâncias não existem. Não há a defesa de uma pura indiferenciação que nos remeteria à concepção da grande unidade originária, na forma do uno primordial, de onde tudo nasce e para onde tudo volta. Se ver é tocar à distância, se busco com meu corpo tocar e ser tocado é porque a distância existe, a diferença é um fato. No entanto, o que pode tornar o ver e o tocar significativos e carregados de sentidos é a simultaneidade de diferenciação e indiferenciação, esta como presença do mesmo “elemento” (carne) no corpo e no mundo.

Nesse sentido, é no entrelaçamento tocante-tocado, eu-mundo, eu-outro, que a percepção acontece. Compreendendo-a como implicada na carne, Merleau-Ponty recria a *esthesiologia* maquinária de Descartes trazendo o conceito de *esthesiologia* como “o estudo desse milagre que é um órgão dos sentidos” (MERLEAU-PONTY, 2000, p. 338) e a noção *estesia* como uma característica porosa do corpo, aquilo que permite as comunicações, as *inter-relações* corpo e mundo, corpo e outros corpos.

Desse modo, o filósofo presentifica e amplia a *percepção* como simultâneos processos de percepção e constituição do eu e do mundo. Assim sendo, eu e o mundo percebemos e somos percebidos um pelo outro em uma relação contínua, recursiva, intersubjetiva e intercorpórea, na qual somos afirmados tanto como existências indivisíveis quanto como existências tocantes e tocadas que compõem um *campo perceptivo* entre si.

Em experiência de expressão e criação gestual, a cada forma corporal conquistada, a pessoa se (re)percebe criando formas que passam de movimentos cotidianos a gestos simbolizadores os quais podem ser descritos, principalmente, através de metáforas. A seguir, acompanharemos alguns relatos e fotos de práticas (Diário de campo, 04 de março de 2015):



Figura 1: Corpo em travessia. Foto: Nádia Tobias

“Era como se eu estivesse na água, flutuando.”

“Eu me senti toda torta, mas era bom”.

“Eu era forte e fluida, tinha uma potência, eu era um animal”.

“O vento, eu era o vento. Teve até uma hora que eu achei que você tinha ligado o ventilador.”

“Naveguei, como uma canoa em mar mexido.”

“Antes de sair do lugar, eu sentia como se raízes cada vez mais fortes me prendessem ao chão.”

“Acho que posso dizer que, por um instante, eu escutei meu coração batendo.”

“Quando paramos, eu senti o coração muito forte!”



Figura 2: Corpo em travessia. Foto: Nádia Tobias

“Quando a gente estava atravessando a sala, eu me sentia como um pássaro.”



Figura 3: Corpo em travessia. Foto: Nádía Tobias

“Eu parei para olhar. Era tão bonito ver as pessoas atravessando a sala... pareciam ondas.”

“Eu era um fluxo de alguma coisa.”

“Eu era só eu mesmo.”

(Relatos de participantes registrados em diário de campo, 04 de março de 2015).

As imagens brotam dos corpos em gesticulação, em imaginação. Ao longo dos diferentes encontros, as pessoas sentem-se mar, vento, floresta, bichos, flores, monstros e sombras. Tratam-se de imagens reconhecidas e expressas espontaneamente pelos participantes em conversas, desenhos, escritos e fotos propostos como registro. Como imagens singulares e individuais, mas também recorrentes, pois reaparecem em diferentes grupos experienciando a percepção em expressão e criação, reconhecemos que essas são imagens de todos nós, humanas, coletivas e ancestrais.

Gaston Bachelard¹⁴ é um filósofo que investiga imagens recorrentes, se debruçando sobre o universo das imagens humanas. É ele quem diz que uma imagem sempre arrasta outra imagem e esse movimento das imagens é o que caracteriza a nossa *ação imaginante* (BACHELARD, 2001). O filósofo, então, oferece a sustentação necessária para compreender que tudo se dá pela mobilidade das imagens, em imaginação.

Nenhuma imagem se forma do nada. “A imagem está aí, a palavra fala, a palavra do poeta lhe fala” (BACHELARD, 2008, p. 14), os gestos falam, as experiências nos falam como imagens deglutidas. Então, algo ressoa e repercute em mim, isto é, algo percebido reverbera na percepção do existir e acaba reverberando em toda a minha existência.

¹⁴ Baseada na obra de Gaston Bachelard, precisamente, em sua face *noturna*, constituída por livros nos quais ele se debruça sobre a fenomenologia da imagem.

Nesse sentido, é interessante compartilhar que a orientação fenomenológica à pesquisa é de que a pesquisadora se deixe conduzir pelos movimentos das imagens que brotam em percepção, compreensão e busca pela comunicação e interpretação dos gestos sem dissecá-las, mas buscando o seu movimento. Dessa forma, a interpretação dos gestos criados em expressão e da autoformação dos criadores acontece como produção de sentidos pela imaginação reverberada em *intercorporeidade* no decorrer das travessias.

Até o momento, temos percebido que ampliar a percepção dessa matéria de que somos feitos, acordá-la e afirmá-la proporciona a pessoa a experiência de abertura e disponibilidade para a compreensão do próprio existir enquanto intercorporeidade, tanto do ponto de vista da singularidade individual quanto da perspectiva da ancestralidade humana e da própria humanidade.

Em presença, a dança de cada um criada em intercorporeidade germina e floresce, sendo reconhecida pelo coletivo como imagens singulares que nos tocam a todos por serem recorrentes e ancestrais. As imagens criadas e as narrativas comunicadas acerca do vivido passam a constituir o *ser* em sua vida pessoal, proporcionando à pessoa a percepção do pertencimento ao mundo e da sua gesticulação como criação de si e do próprio mundo. Assim, as travessias corporais metaforizam e potencializam o existir durante essas experiências que podem reverberar em outras travessias de outros contextos da vida daqueles as compartilharam conosco.

Nesse fluxo entre percepção e criação de imagens, as pessoas realizam suas travessias, seus itinerários de autoformação. Elas criam e recriam seus passos e gestos e, então, percebem esse si no mundo e com o mundo criador dos próprios caminhos, atravessando a própria vida pelo meio.

Observação: Como esta é uma pesquisa envolvendo pessoas, individuais ou coletivas, afirmo que tenho respeitado os procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica, bem como os princípios estabelecidos nas declarações e convenções sobre Direitos Humanos, na Constituição Federal e na legislação específica

Referências

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução Antonio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, selo Martins, 2008a.

BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento. Tradução Antonio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

COELHO JUNIOR, Nelson Ernesto. Da intersubjetividade à intercorporeidade: contribuições da filosofia fenomenológica ao estudo psicológico da alteridade. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 14, n. 1, 2003, p. 185-209.

FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. **Antropolíticas da educação**. 2. ed. São Paulo: Képos, 2014.

FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. **Aproximações ao imaginário: bússola de investigação poética**. São Paulo: Képos, 2012.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis: Vozes, 1998.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A natureza: notas: cursos no Collège de France**. Texto estabelecido e anotado por Dominique Seglard. Tradução Alvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. Tradução José Artur Gianotti e Armando Mora. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signes**. Paris: Gallimard, 1960.

Barbara Muglia Rodrigues é mestra e doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Pesquisadora membro do Laboratório Experimental de Arte-Educação e Cultura – Lab_Arte, do Grupo de Estudos PULA e do Grupo de Estudos sobre Itinerários de Formação em Educação e Cultura – GEIFEC.

Soraia Chung Saura é professora no Departamento de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano da Escola de Educação Física e Esporte da USP, orientadora nos Programas de Pós Graduação da Faculdade de Educação da USP (Cultura, Organização e Educação) e da Escola de Educação Física e Esporte da USP (Estudos Socioculturais do Movimento Humano).

Cartografando comunidades mínimas entre filosofia e cinema

Breno Isaac Benedykt¹⁵

Resumo

O tema geral de nossa pesquisa se resume a uma ideia introduzida pelo filósofo Georges Didi-Huberman, segundo à qual, cabe às imagens artísticas garantir a sobrevivência de *povos-vaga-lumes*. A partir de seu desdobramento retomamos o debate entre Jean-Luc Nancy e Maurice Blanchot, a respeito da noção filosófica de comunidade, visamos, em companhia dos cineastas Béla Tarr e Pedro Costa, conquistar, junto à filosofia de Gilles Deleuze, uma noção de comunidade à altura de novas relações sensíveis. Ora, como é sabido, ao menos desde o fim da segunda mundial, as concepções de povo e de comunidade entraram em crise, impulsionando a filosofia a pensá-las como uma problematização tensa: ética, política e estética – entendendo filosofia como um espaço de pensamento voltado às singularidades do mundo. Sem o intuito de esgotar esse complexo debate, cabe a nós introduzir algumas ferramentas teóricas oriundas dos escritos de Deleuze e Félix Guattari, os quais, por um lado, não se dedicaram a pensar num conceito de comunidade, mas, por outro lado, trançaram a possibilidade de pensar a imagem-cinema sem a prerrogativa de um entendimento representacional do mundo, aceitando-as em um ser-sensível. Trata-se, portanto, de produzir uma primeira cartográfica de comunidades possíveis entre a filosofia e a imagens-cinema.

Palavras-chave

Acontecimento – Cartografia – Cinema – Comunidade – Filosofia.

Comunidade desmedida – entre filosofia e cinema

¹⁵ Contato: breno.benedykt@usp.br

Ao nos voltarmos à questão da comunidade, uma série de problemas ganham relevo. O mais latente, diz respeito aos pressupostos que mais fundamentam a noção de comunidade em nosso presente. Entendida, frequentemente, como um atributo universal da natureza humana, na maior parte das vezes concebemos uma comunidade como sendo o lugar de convívio entre seres portadores de um conjunto de semelhanças que lhes dá unidade – p. ex. mesmos interesses, mesma genealogia, mesma identidade. Para além dessa ideia, uma comunidade também aparece como lugar nostálgico, de harmonia e conservação, o bom momento da passagem gradativa entre a sociedade, orientada por um conjunto rígido de normas e convenções de um suposto contrato social, e o estado de natureza, onde a absolutismo do *Eu=Eu* teria reinado de modo livre, isto é, sem os entraves da memória e da linguagem. Ora, esses dois modos de pensar a comunidade, a saber, como união de semelhantes ou como nostalgia da paz perpétua, coexistem em nosso pensamento e constituem duras amarras sobre a potência de uma comunidade.

Tais concepções operam uma transcendência, segundo a qual, uma comunidade só pode ser concebida como união entre indivíduos imóveis. Seguindo o modelo da filiação familiar ou da fraternidade dos mesmos, uma comunidade surge como preda frente aos efeitos degenerativos de uma sociedade dita moderna. Jean-Luc Nancy (2016, p. 38), caracterizou de modo preciso como essa ideia transcendente de comunidade “poderia muito bem ser ao mesmo tempo o mito mais antigo do Ocidente e o pensamento totalmente moderno da partilha pelo homem da vida divina” – ex. p. paraíso e comunismo. Ora, tal ideia expõe o fechamento do conceito de comunidade no interior de uma concepção moduladora de subjetividades, pois fazem da comunidade uma lembrança imemorable e impostara da condição humana, a qual opera como falta insuprível, promessa de futuro sempre adiável. Tal concepção, vale ressaltar, também penetrou os saberes antropológicos, onde a noção de comunidade é utilizada como marcador tipológico de um modo de vida pertencente aos *Outros* e, portanto, não mais a *Nós*, homens do Ocidente moderno. Trata-se, como analisou Eduardo Viveiros de Castro (2017, p. 266), de um “Grande Divisor” que codifica “o Ocidente moderno, frente às demais sociedades humanas”.

Para enfrentarmos a imagem cinematográfica de Béla Tarr e Pedro Costa precisamos ir além. Assumindo se tratar de cineastas – ou melhor, de agenciamentos cinematográficos - de grande originalidade, tanto no que diz respeito à singularidade de

suas personagens, como em relação à tessitura da ambiência onde elas acontecem e ao tipo de imagem que lhes dá existência afetiva, acreditamos que é preciso começar a tatear a construção de um conceito de comunidade à altura de tais imagens-cinema, na medida em que elas não nos falam de um outro mundo, mas, ao contrário, são imagens desse mundo.

Não se trata de descartar a ideia de comunidade tal como a vimos até aqui por meio de uma demonstração de seus erros, antes de empenhar algumas torções capazes de desmontar as máquinas que a capturam em transcendências e, com isto, restituí-lhe uma vitalidade à altura dos filmes de Béla Tarr e Pedro Costa. Não percamos de vista que, para além de seus usos mais frequentes, a ideia de comunidade resguarda, como vimos, uma posição pulsante, a saber, como experiência híbrida – mistura não totalmente submissa à maquinaria social das Estado-nação, com suas formas de subjetivação coletiva e seus processos de sujeição¹⁶ e, tampouco, o império das profundezas de um *Eu=Eu*, mais próximo, para nós, às operações do capitalismo. A comunidade, nesse sentido, resguardaria em alguma medida esse espaço-tempo de *passagem*. Ela não ocuparia nem a posição das alturas, nem a das profundezas, ela seria, em todo caso, ser-*entre* e ser-*passagem*. Aí está algo instigante que também há filmes de Béla Tarr e Pedro Costa.

Talvez também seja possível dizer que aquilo que surge como comunidade nos filmes desses diretores é tão só um acontecimento de superfície, isto é, algo que instaura a possibilidade de um ponto de vista radicalmente diferente da diferença, a qual deve deslocar nossas fronteiras perceptivas do mundo e da vida, ou melhor, são como espaço-tempo de encontros entre corpos cuja existência é anômala, quer dizer, monstruosamente variável, antes mesmo de ser uma forma anormal para as clausuras de nossa representativa a respeito do que é uma comunidade normal. Tendo isto em mente, podemos dizer que ela é invariavelmente passageira e imprópria; não pertence a ninguém e é continuamente inconstante. Ora, como nos ensinou Gilles Deleuze (2000, p 208), a diferença é um movimento “cuja amplitude transborda as próprias séries de base” e remete, “ela própria, a outras diferenças”. Vemos assim como as características de união do Mesmo ou de congregação de semelhantes, são, na realidade, metáforas de enfraquecimento de sua

¹⁶ Para um maior aprofundamento sobre essa concepção de Estado-nação, cf. Platô número 13., 7.000 a.C – *Aparelho de captura*, In: *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia 2. Vol. 5*, Gilles Deleuze & Félix Guattari, 2012.

verdadeiramente potência amorfa e incerta desde onde se proliferam comunidades das mais diversas, sem o lastro de uma normatividade externa. Não à toa, o lastro deixamos por essas comunidades, como vemos nos filmes de Pedro Costa e Béla Tarr, são lastros de comunidade *mínimas*, mas reais, as quais preenchem o mundo por meio de lembranças na imagem-cinema e em seu passado puro.

Mas, como nasce uma comunidade nas imagens? Como apreender uma comunidade a partir de filmes? Como pensá-las? Como criá-las? Qual é a condição real de uma comunidade que nos vem desde um filme? Que tipo de imagens abrem esse horizonte de pensamento e experimentação? E quais fecham? Ora, tais questões são parte daquilo que considero o próprio combustível propulsor de minha pesquisa de doutoramento; portanto, nesta apresentação ainda não posso lhes dar mais do que algumas pistas com as quais venho trabalhando. Assim, passo a expor algumas alianças filosóficas que me permitem, desde já, avançar sobre essas questões.

Primeiro, trago à baila uma reflexão de Georges Didi-Huberman (2014), haja vista que ele é um dos filósofos da atualidade que mais tem se dedicado a trabalhar as relações entre arte, pensamento e comunidade. Em seu livro, *Sobrevivência dos Vaga-Lumes*, partindo do pensamento teórico e artístico de Pier Pablo Pasolini, Didi-Huberman desenvolveu uma linda linha filosófica a respeito do escamoteamento, quando não do desaparecimento, de povos minoritários. De luz tênue, tais povos têm sido permanentemente soterrados pelo poder da noite escura, quando não pela ofuscante luz do que o autor chama de reino mercantil, prostitucional, da *tolerância* generalizada. Apostando na potência daqueles que estão dispostos a sustentar o olhar e ver o intolerável, Didi-Huberman insiste na sensibilidade da *luz* menor, a qual operaria ao modo de uma *literatura menor*, como Deleuze e Félix Guattari conceitualizaram por meio da literatura de Franz Kafka: trata-se de uma imagem portadora de “‘um forte coeficiente de desterritorialização’; ‘tudo ali é político’; ‘tudo adquire um valor coletivo’, de modo que tudo ali fala do povo e das ‘condições revolucionárias’ imanentes à sua própria marginalização” (p. 52) – singular dança desejante formadora de uma comunidade ou de um povo, dirá o filósofo mais adiante.

É assim que Didi-Huberman vê em certas imagens o lampejo de comunidades que restam sem reinar, quer dizer, que restam como imagem inevitavelmente passageira, mas

reveladora de fissuras por onde, segundo o filósofo, é possível ver uma comunidade de lampejos. Ora, se Didi-Huberman nos ajuda a avançar em nosso problema, uma vez que nos dá ferramentas para pensar e acreditar na energia revolucionária de uma comunidade que só é possível ver na imagem, por outro lado, ele também nos conduz a um limite que precisaremos ultrapassar.

Para Didi-Huberman a potência da imagem está em sua capacidade organizadora de uma experiência que lhe é externa. Nesse sentido, a imagem é inevitavelmente referencial, seja de um passado localizável, seja em nome de um levante porvir, sua radicalmente, portanto, está fundamentalmente ancorada na transmissão de algo cuja realidade não está em seu interior, mas sobretudo para além dela. Ela pode, inclusive, transmitir consigo uma emoção que nos impede de dizer *Eu* e nos faz verdadeiramente sentir o *pathos* da imagem, mas, ainda assim, ela é, para Didi-Huberman, o que nos restitui uma comunidade, mais do que aquilo que também nos integra numa comunidade outra de nós mesmos. Se a imagem para Didi-Huberman é transmissão por ser emoção, para nós, ela é emoção transmissiva por nos fazer pertencer, ainda que momentaneamente, à comunidade que atualiza.

Entramos assim numa seara complexa, uma vez que não apenas o conceito de comunidade perdeu sua constância externa à imagem, mas também a própria ideia de imagem foi deslocada. Mas avançar sobre o problema da imagem, demandaria de nós outra exposição; fiquemos por hora em torno da questão da comunidade. Como é sabido, desde o fim da segunda guerra mundial, dado os fenômenos do fascismo e do comunismo totalitário, a concepção política de povo e de comunidade tornaram-se um problema para o pensamento filosófico, sobretudo para aqueles que entendem a filosofia como um espaço de pensamento preocupado com a singularidade das existências e do pensamento. Sob o efeito de tais acontecimentos, George Bataille tornou-se um dos intelectuais mais inquietos de seu tempo, fazendo das labirínticas relações entre soberania e abundância, morte e excesso, um dos pontos nevrálgicos de seu pensamento.

Retomando os estudos de Bataille, em 1983, a convite de Jean-Christophe Bailly, Nancy (2016) escreveu um longo ensaio filosófico intitulado, *A comunidade inoperada*, o qual, provavelmente, é o primeiro escrito que fez do conceito de comunidade uma questão filosófica no sentido que lhe demos. À procura de uma geografia do pensamento para o conceito de comunidade, Nancy (2016) volta-se para o problema da escritura como

um meio capaz de torcer as ideias institucionais de comunidade e indivíduo, buscando restituir-lhe sua autenticidade, a qual lhe é incessantemente roubada ao menos desde os primórdios do cristianismo. A comunidade, de acordo com o filósofo, precisa ser pensada como ser singular, isto é, como não divisível e, ao mesmo tempo, como um jamais individual, ao modo de: *um* rosto, *uma* voz ou *uma* escritura – partilha comunicativa necessariamente plural e singular.

Irrealizável enquanto totalidade, a comunidade é entendida por Nancy (2016) como a pura exposição do ser ao *Fora*, o que ele chama de: o *ser-em-comum*. É por isto que para o autor, toda concepção de comunidade como núcleo identitário ou substancial só pode falar da negação de toda e qualquer comunidade possível. Partilha infinita de toda finitude, insiste o filósofo, a comunidade é justamente passagem inacabável, sendo o inacabamento

[...] seu “princípio” – mas no sentido onde seria preciso apreender o inacabável como um termo ativo, designando não a insuficiência ou a falta, mas a atividade de partilha, a dinâmica, se assim podemos dizer, da passagem, ininterrupta pelas rupturas singulares. Ou seja, novamente, uma atividade inoperada e inoperante. (p. 68).

É assim que Nancy (2016) pode deslizar, em companhia da Bataille, da comunidade dos amantes, partilha de uma intimidade sem *Eu*, para a comunidade literária, pois, tanto numa como na outra, aquilo que o ser comunica, segundo o filósofo, é a partilhar insaciável de um aberto *para*. É nesse momento que a atividade de nossa atualidade normativa cessa, ou ao menos, enfraquece sua operacionalidade. Eis porque a comunidade é necessariamente inoperância; ela não é nem uma perda, nem uma ruptura teleológica em relação à sociedade, e ela não contém e nem precede uma sociedade qualquer, embora, de acordo com suas palavras, “toda sociedade esteja nela implicada” (p. 75). Nesse sentido, a comunidade não precede nem deriva de qualquer estado, ela é simplesmente, podemos dizer, um encontro que nos acontece, mas sempre no limite onde o ser é sem propriedades, onde o *Eu* que me pertence está suspenso, “o que não tem mais a ver, nem com a produção, nem com o acabamento” (p. 63), mas sim com aquilo que Bataille chamou, outrora, de o rasgo do *Fora*.

Nesse ponto, Nancy (2016) também se apropria de um conceito criado por Maurice Blanchot, a saber, o conceito de inoperância. Destarte, seria importante abriremos mais uma bifurcação, quer dizer, um riacho para Blanchot (2013) e seu livro *A*

comunidade inconfessável, e outro para Giorgio Agamben e seu livro, *A comunidade que vem*. Porém, devido aos limites da presente exposição, vamos avançar apenas sobre o trabalho de Blanchot, para que aqueles que conhecem os filmes dos diretores com os quais estamos dialogando possam ao menos sentir um pouco por onde nossas análises começam a tatear.

Diante desse espaço de pensamento, aberto por Nancy, Blanchot (2013, p. 73) pode desdobrar, em companhia de um breve conto de Marguerite Duras, *A doença da morte*, um dos ensaios mais interessantes e afirmativos a respeito dos traços revolucionários de uma comunidade. Comunidade dos amantes, comunidade inconfessável, a comunidade é, segundo o pensador, a descoberta de uma solidão preenchida por um *excesso* de vida, isto é, por um absolutamente *outro*, ou no caso do conto, por um *absolutamente feminino*. Testemunha do encontro com a diferença radical, a comunidade é a marca de uma criação e, num só tempo, ela está marcada por uma violência contestadora, de tal modo que, longe da mensurabilidade de uma partilha coesa, aquilo que a comunidade partilha vive nas bordas de um inapreensível.

Marcada pelo esquecimento do mundo ordinário, a comunidade instaura, de acordo com Blanchot (2013), uma disjunção entre o tempo que passa e a descoberta do tempo da diferença, a saber, a descoberta do “tempo que não passa mais” (p. 72). Fonte de um encontro que nos arrasta para longe de um discernimento pessoal, a condição inconfessável da comunidade é, desse modo, o fato do pensamento só ser capaz de compreendê-la no momento de seu esvaecer. Efeito do acaso, a comunidade, seguindo os aforismos de Blanchot (2013), só é na medida em que se faz sentir. E, como imprópria e repugnante, a comunidade é justamente o que não sabe obedecer ao sentido normativo do que é o comum. Eternamente provisória e sempre desertada, um de seus traços mais radicais é, desse modo, a indiscernibilidade que ela instaura entre a obra e o desobramento, ao modo de uma potência que é desde sempre impoder para as normas de sua institucionalidade. Não à tona, Blanchot insiste que ela é uma experiência sem nostalgia, pois a nostalgia, como vimos, é a própria captura da comunidade num regime de sobrecootificação normativa, ao qual ela não se opõe e, no entanto, a ela resiste.

Talvez, sem perdermos o solo labiríntico de Blanchot, seja possível dizer que a comunidade funciona ao modo daquilo que Deleuze (2010) chamou outrora de falso movimento, isto é, uma aberrante derrisão do ilusório. Ou, insistindo nas palavras de Blanchot (2013, p. 73): “a impressão de jamais ter podido ser, mesmo tendo sido”.

Ora, tais colocações nos remetem diretamente àquilo que Deleuze (2010) – em diálogo com o crítico de cinema Serge Daney – chamou de uma *pedagogia da percepção*, a saber, a importância de pensar um cinema capaz de modificar a relação das imagens com as palavras, mas também capaz de criar uma nova relação do olho com o seu poder de ver: um cinema capaz de “detectar tudo o que for suscetível de desvanecer, de desaparecer [...] um cinema não mais ligado a um pensamento triunfante e coletivo, mas a um pensamento arriscado, singular, que só se apreende e se conserva no seu ‘impoder’” (p. 95).

Trata-se, portanto, de apreender uma comunidade que esteja aquém e além das noções clássicas de indivíduo, sociedade e povo, não por essas serem concepções ilusórias, mas antes por serem apenas a captura do ponto mais fraco do que pode uma comunidade.

Assim, para enfrentar os filmes de Béla Tarr e Pedro Costa, é preciso estar despojado dos termos, e penetrar, como faz sua câmera, na comunidade afecto-perceptivas entre as quais desligam ou paralisam. Nos filmes de ambos os diretores, é a pujança da imagem quem apreender nos corpos seus territórios sensíveis, inseparáveis do meio inóspito em que vivem. E, no entanto, é entre esses meios visivelmente desérticos que a câmera capta a constituição de comunidades em vias de desfazer-se, tanto extensivamente, mas sobretudo intensivamente; por vezes com invenções belas, e outras como trágicas ou delirantes.

É na cidade desertificada que os filmes de Pedro Costa encontram a fonte de suas comunidades mínimas, enquanto em Béla Tarr é no pântano devastado que a câmera descobre homens desfazendo-se em comunidade com o animal. São personagens, em sua maioria, frágeis ou até mesmo repugnantes, meio bruxos, meio escritores, meio idiotas, por vezes adictos, os quais guardam enigmas a respeito de seus vínculos com seres celestiais, animais e rizomáticos, quando não, vez ou outra, com seres de um passado cuja ancestralidade não estrutura genealogia familiar alguma. São comunidades onde os seres surgem como as bordas dessas misteriosas alianças; franjas que escapam às perigosas filiações e desfazem, por momentos, os poderes diabólicos que as sondam por todos os lados.

Enfim, podemos dizer, por ora, que em ambos os cineastas, mas de modo o diverso, é o mínimo a fonte do possível, em meio a tantas terras desoladas. E que é por mergulho na singularização dessas comunidades virtuais que descobrimos como são

reais, históricas, sociais e geográficas, ainda que seus seres sejam seres que prescindem, perderam ou ainda não conquistaram uma propriedade geográfica, histórica e social.

Referências

BLANCHOT, M. **A comunidade inconfessável**. Brasília, DF: UnB, 2013.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo. Ed. 34, 2010.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Lisboa. Relógio D'água, 2000.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. v. 5. São Paulo. Ed. 34, 2012.

DIDI-HUBERMAN, G. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Belo Horizonte. UFMG, 2014.

NANCY, J-L. **A comunidade inoperante**. Rio de Janeiro. 7Letras, 2016.

VIVEIROS DE CASTRO, E. O conceito de sociedade em antropologia. In: VIVEIROS DE CASTRO, E. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios**. São Paulo. Ed. Ubu, 2017.

Breno Isaac Bedykt é Licenciado em Pedagogia e Bacharel em Filosofia pela Universidade de São Paulo. Doutorando na área de Cultura, Filosofia e História da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bolsista FAPESP (número do processo: 2018/03080-9).

Cultura escolar: história, cultura material e representações nas escolas para surdos de São Paulo (1930-1960)

Carlos Cesar Almeida Furquim Pereira¹⁷

Resumo

O objetivo deste artigo é discutir a cultura escolar das instituições voltadas para o público surdo da cidade de São Paulo, entre as décadas de 1930 e 1960. O problema que conduz a pesquisa é demonstrar de que maneira esta cultura escolar contribuiu para a constituição de representações sobre tais escolas e sobre a educação. Neste estudo usaremos três tipos de fontes históricas, sendo elas: análise da cultura material escolar; de registros escolares; e de legislação pertinente. Objetivando com isso identificar os diversos sujeitos institucionais presentes nestes registros, suas manifestações, ambiguidades, contradições frente às reformas educacionais, bem como: o papel sociocultural e histórico de tais instituições; a sua trajetória; a maneira como a materialidade escolar foi sendo apropriada, quais foram os propósitos educacionais e não educacionais para o uso da mesma; e a maneira como mediaram relações e situações de ensino e aprendizagem no contexto da história da educação. Discutiremos desse modo, a cultura escolar de surdos fazendo o cotejamento da análise das fontes com o debate sobre a memória e os estudos da cultura material, da cultura escolar e das representações.

Palavras-chave

Cultura escolar – Cultura material escolar – Memórias – Representações – História da educação de surdos.

Na Dissertação de Mestrado, defendida em fevereiro de 2018, discutimos a constituição de uma *Cultura Escolar* das Escolas Municipais para Surdos de São Paulo, entre as décadas de 1970 e 1990, particularmente, as representações dos ex-alunos destas instituições, entendidas como elementos da referida cultura, que se desdobraram em aspectos como identidades, memórias, posicionamento político, entendimentos sobre a Educação, sobre o surdo e o ouvinte, bem como projeções para o futuro.

Na pesquisa de Doutorado, ainda em fase inicial, foi proposto ampliarmos a discussão, tendo como recorte temporal as décadas de 1930 a 1960, englobando as três escolas para surdos existentes neste período na cidade de São Paulo, a saber: a hoje

¹⁷ Contato: ccafp@usp.br

intitulada Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) Helen Keller, inaugurada em 1951, e as duas particulares, o Instituto Santa Teresinha (IST) e o Instituto Educacional São Paulo, este atualmente conhecido como Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DERDIC), inauguradas na capital paulista, respectivamente, em 1933 e 1954. A fim de investigar a constituição da cultura escolar de surdos e as transformações dela durante o recorte temporal desta pesquisa.

Também objetivamos analisar: a cultura material como elemento dessa cultura escolar; as transformações nas representações sobre as escolas para surdos de São Paulo e sobre a Educação; os desdobramentos dessas representações, como, por exemplo, as memórias constituídas nessas escolas; e como a materialidade escolar foi sendo apropriada nas referidas instituições.

Para isso, investigaremos os acervos das três instituições em estudo, levando em conta o recorte temporal de nossa pesquisa, tomando, assim, como fontes:

1) Cultura material escolar: arquitetura escolar, fotografias, mapas, globos terrestres, maquetes, equipamentos de amplificação sonora, filmadoras, máquinas fotográficas, cadernos de alunos e de professores, quadros parietais, objetos que integraram as salas de aula como mesas, cadeiras, lousas, canetas, tinteiros etc.

2) Registros escolares: livros de ponto, atas de reuniões pedagógicas, termos de visitas da supervisão, livros de ocorrências de alunos, livros de comunicados, registro de horário de formações docentes, atas de conselho da escola, atas das reuniões da associação de pais e mestres, pastas de ofício emitidas pela Escola e, diários de classes.

3) Legislação: Leis, Decretos, Pareceres, Portarias etc., referentes à educação.

Para a investigação da cultura material escolar seguiremos as orientações de Borges de Faria, de problematizar previamente os elementos dessa cultura e de criar um banco de dados (BORGES DE FARIA, 2017, p. 37). Depois disso faremos a comparação entre esses elementos mediante o que eles têm em comum, relacionando-os com as suas finalidades de criação e propósitos de uso na escola, com a forma como foram utilizados e com o que transmitiam, considerando também o seu contexto de produção, circulação e audiência (BORGES DE FARIA, 2017, p. 39).

Para a verificação dos documentos escritos seguiremos as orientações de Almeida Neto para: a) identificar os diversos sujeitos constantes nos registros, assim como “suas manifestações” e silêncios (ALMEIDA NETO, 2010, p. 152); b) averiguar os diferentes discursos e visões presentes; c) inquirir o que os sujeitos revelam das práticas escolares

(ALMEIDA NETO, 2010, p. 166); d) verificar contradições e conflitos internos nas mesmas escolas e, destas com as reformas educacionais; e) analisar os motivos e as condições de produção dos registros e dos textos normativos (ALMEIDA NETO, 2010, p. 153).

Feito isso, contextualizaremos e estabeleceremos as temporalidades dos documentos, dos sujeitos e das instituições. Promovendo em seguida, o cruzamento entre cultura material escolar e documentos escritos, a fim de mapear e analisar os elementos da cultura escolar das instituições para surdos, tomando como referencial Antonio Viñao-Frago (2007) e Dominique Julia (2001).

Dessa forma procuraremos identificar as continuidades e as mudanças, as tradições e as inovações nas escolas para surdos, implicantes na cultura escolar de tais instituições, observadas nas representações dos sujeitos sobre essas instituições, compreendidas em perspectiva histórica e inseridas na história da educação brasileira.

Existem muitos trabalhos que abordaram a história da educação dos surdos no Brasil, e ao menos três destes discutem o assunto em perspectiva história, entendendo tal escolarização como inserida na história da educação brasileira.

O primeiro, de autoria da pesquisadora Maria Aparecida Leite Soares, investigou o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), fundado em 1856, na cidade do Rio de Janeiro. Soares percebeu que desde o final do século XIX até a década de 1950, limite temporal do seu recorte de pesquisa, houve uma priorização do desenvolvimento da linguagem oral do surdo, com poucos momentos de desenvolvimento da escrita no Instituto, com o intuito de dar ao surdo alguns elementos básicos de linguagem como recurso de comunicação (SOARES, 2005, p. 62).

Solange Maria da Rocha também pesquisou a História do INES, desde a sua inauguração até o ano de 1961. A autora percebeu que houve momentos em que a linguagem escrita foi priorizada na instituição, como, por exemplo, no final do século XIX, quando esta iniciativa visava incrementar as fileiras de novos eleitores para a recém-criada República brasileira (ROCHA, 2009, p. 53), e que os propósitos educacionais, na metade do século XX, não priorizavam o ensino das disciplinas escolares para os surdos porque as condições históricas daquele momento direcionavam o destino desses sujeitos para outro caminho, o da aquisição da linguagem oral, em prol de uma inserção social dos mesmos (ROCHA, 2009, p. 73).

Outra pesquisadora, Gabriele Vieira Neves, investigou o processo histórico da educação de surdos no município de Caxias do Sul/RS, entre os anos de 1960 e 2010. Neves discutiu os propósitos educacionais da Escola de Surdos Helen Keller, como inseridos em um contexto mais amplo, de extensão desta forma de ensino pelo país nos anos 1950 e 1960 e também com o objetivo de atender as demandas sociais, econômicas e políticas da cidade, que tinham como principais preocupações, entre as décadas de 1960 e 1970, formar mão de obra para o ingresso no ascendente mercado de trabalho fabril no município, o que influenciou também a educação escolar dos surdos (NEVES, 2011, p. 103).

Cultura Escolar é especificada por Viñao-Frago como “*constituída por um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos e práticas*” (em formas de fazer e de pensar, de mentalidades e de comportamentos) depositados “*ao longo do tempo em forma de tradição*” e de regras de jogo, transmitidas de geração em geração, se instituindo e possuindo relativa autonomia para gerar como produto específico as disciplinas escolares, assim, estes elementos vão sendo repartidos pelos seus atores no íntimo das instituições escolares (VIÑAO-FRAGO, 2007, p. 87).

Para o autor, Cultura Escolar é como um sedimento caracterizado na forma de capas mescladas, no qual é possível ao historiador fazer a *arqueologia da escola*, desenterrando e separando estas camadas misturadas (VIÑAO-FRAGO, 2007, p. 87), percebendo e explicando as mudanças e continuidades ocorridas nessa cultura (VIÑAO-FRAGO, 2007, p. 93).

Na medida em que, o historiador primeiramente dá atenção aos atores envolvidos, principalmente aos professores, no que toca as suas formações, formas de seleção, “*estatuto, associativismo, composição social, gênero, idades e representações*”. Segundo, aos discursos, linguagens, conceitos e modos de comunicação utilizados, pois podem apontar os jargões trazidos por cada reforma educacional. Terceiro, aos “*aspectos organizativos e institucionais*”, dando destaque à forma como a ação educativa é organizada, como os alunos são avaliados, a divisão e a hierarquia disciplinar, a ideia de classe, os usos de espaço-tempo, “*os modos organizativos formais*”: direção, secretaria e, informais: tratamentos, atitudes. Por último, à “*cultura material da escola*”, como: espaços, mobiliário, material escolar e etc. (VIÑAO-FRAGO, 2007, p. 88).

Cultura material, por sua vez, é entendida por Ulpiano Bezerra de Meneses como o “*segmento do meio físico que é socialmente apropriado pelo homem*”, em que este

intervém, “*modela, dá forma a elementos do meio físico, segundo propósitos e normas culturais*”, abrangendo “*artefatos, estruturas, modificações da paisagem, como coisas animadas*”, e o próprio corpo, “*na medida em que ele é passível desse tipo de manipulação*” (MENESES, 1983, p. 112).

O mesmo autor descreve que a documentação material possui especificidades, como carregar uma carga representativa, por meio de figuras, imagens e iconografias, por isso que ela deve ser entendida não somente por meio do pensamento racional como também pelo “*pensamento plástico*”, pois este “*se organiza segundo formas visuais*” em um campo figurativo (MENESES, 1983, p. 111); além de dispor de um caráter de anonimato, associado à serialidade e à repetição, o que faz desse tipo de artefato um excepcional veículo para o estudo do cotidiano, do banal e da purificação do evento (MENESES, 1983, p. 112).

Dessa maneira, a cultura material “*constitui um código próprio, a ser descrito segundo sua natureza e não por redução aos códigos verbais*” (MENESES, 1983, p. 117) e, para analisá-la é preciso situá-la espacialmente “*como suporte material, físico, imediatamente concreto, da produção e reprodução da vida social*” e como produto e vetor de relações sociais (MENESES, 1983, p. 112).

Nessa perspectiva, Rosa Fátima de Souza entende que o “*recurso analítico que interpela a materialidade das práticas faz emergir necessariamente os artefatos tomados como vestígios do passado e como documento submetidos à crítica do historiador*” (SOUZA, 2007, p. 170). E os estudos da cultura escolar “*voltaram-se para a análise dos aspectos internos na escola - o espaço e a arquitetura, o currículo e as práticas escolares tornando visíveis a constituição material das escolas*” (SOUZA, 2007, p. 171).

A autora entende que é na articulação entre saberes, práticas e materiais escolares “*que se concretiza o fazer pedagógico que está no cerne da compreensão do funcionamento interno da escola e de sua função no tempo e espaço sócio-histórico*” (SOUZA, 2007, p. 180).

Como observado, a documentação material possui uma carga representativa e por isso é importante analisá-la como um conjunto de representações. Nessa perspectiva, Lutfi et al. afirma que Lefebvre entende que as representações são formadas na prática social e como processo no qual o representante se apropria da força do representado, por meio da representação. E são nestas substituições e deslocamentos do real que as representações estão presentes e ausentes ao mesmo tempo, ao passo que se multiplicam

e passam a interpretar e a interferir na prática social, deslocando e manipulando o próprio vivido (LUTFI et al., 1996, p. 89).

Além disso, as representações são ambíguas, pois ao mesmo tempo em que são verdadeiras, como respostas a problemas reais, também são falsas, na medida em que dissimulam objetos reais (LUTFI et al., 1996, p. 95). Desta maneira, o “*papel da teoria crítica das representações*” não é a destruição destas, “*pois não é possível viver e compreender uma situação sem representá-la*”, por conseguinte, a “*teoria deve expor o poder da representação no mundo contemporâneo, deslindar os mecanismos de sua produção e permanência, e ao fazê-lo, anunciar ‘um pensamento novo e ativo já em marcha’.*” (LUTFI et al., 1996, p. 96).

Antônio Simplício de Almeida Neto considera que a memória também se apresenta como uma representação que se sobrepõe às representações do período lembrado (ALMEIDA NETO, 2011, p. 47). Neste sentido, Ulpiano de Meneses evoca o trato da memória sob o crivo da História (MENESES, 1992, p. 10), o que permite o estranhamento, o distanciamento e a descontinuidade necessária entre passado e presente (MENESES, 1992, p. 12).

Sendo assim, pretendemos, por meio deste projeto, averiguar a constituição de uma cultura escolar de surdos, desde a instalação das primeiras escolas para eles na cidade de São Paulo, na década de 1930. Do mesmo modo como, de que maneira essa cultura implicou na constituição de representações sobre tais escolas e sobre a educação.

O autor deste texto é mestre em História, pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), e doutorando em Educação, pela Universidade de São Paulo (USP). Também é professor de História, na rede pública de educação básica.

Referências

ALMEIDA NETO, Antonio Simplício de. Ensino de história e cultura escolar: fontes e questões metodológicas. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 22, p. 141-167, 2010.

ALMEIDA NETO, Antonio Simplício de. **Representações utópicas no ensino de história**. São Paulo: Unifesp, 2011.

BORGES DE FARIA, Joana. **Os quadros parietais nas escolas do Sudeste brasileiro (1890-1970)**. 2017. 332f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução Gisele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 09-44, 2001.

LUTFI, Eulina Pacheco, SOCHACZEWSKI, Suzanna; JAHNEL, Teresa Cabral. As representações e o possível. In: MARTINS, José de Souza (Org.). **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. São Paulo: Hucitec, 1996.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. A cultura material no estudo das sociedades antigas. **Revista de História da USP**, São Paulo, n. 115, p. 103-117, jul./dez. 1983.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. A história, cativa da memória? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 34, p. 9-24, 1992.

NEVES, Gabriele Vieira. **Educação de surdos em Caxias do Sul de 1960 a 2010: uma história escrita por várias mãos**. 2011. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2011.

PEREIRA, Carlos Cesar Almeida Furquim. **Cultura escolar de surdos: história, memórias e representações nas escolas municipais para surdos de São Paulo (1970-1990)**. 2018. 194p. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos.

ROCHA, Solange Maria da. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)**. 2009. 160f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2009.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy. **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 163-189.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas**. Mangualde: Pedagogo, 2007.

Experimentação e prudência nas pesquisas educacionais deleuzo-guattarianas

Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinci¹⁸

Resumo

Com a aurora da modernidade, surgiram duas distintas concepções de homem e, concomitante, duas outras percepções de ciência acabaram emergindo. Uma primeira visão de ciência, marcada pelo saber clássico presente nos *Ensaio*s de Michel de Montaigne, adotou a fabulação como horizonte investigativo; enquanto a segunda, representada pelo *more geométrico* das *Meditações Metafísicas* de René Descartes, buscou acessar as certezas e verdades indubitáveis capazes de orientar-nos em nosso espaço de experiência. Ao longo da história, ambas as visões não só influenciaram modos diversos de pesquisar como adentraram em conflito os mais diversos ao longo da história. Acreditamos que a tensão instaurada entre esses distintos modos de ciência, de uma maneira ou outra, emergiriam na *Filosofia da Diferença* preconizada por Gilles Deleuze e Félix Guattari por meio do par conceitual experimentação-prudência. A emergência dessa tensão na filosofia deleuziana e deleuzo-guattariana, entre um modo mais fabulatório de operar e outro científico, acabaria ressoando também nas pesquisas educacionais brasileiras, mormente no campo das recentes discussões metodológicas empreendidas por uma leva de autores denominados de *pós-críticos*. Procuraremos, por meio da análise do par conceitual supramencionado, apresentar como tal tensão se manifesta no pensamento deleuziano e deleuzo-guattariano e suas ressonâncias para o campo educacional.

Palavras-chave

Pesquisa educacional – Experimentação – Poética da pesquisa.

“Uma coisa em todo o caso é certa: é que o homem não é o mais velho problema nem o mais constante que se tenha colocado ao saber humano. (...) O homem é uma invenção cuja recente data a arqueologia de nosso pensamento mostra facilmente”, escreveu há muito Michel Foucault no encerramento do seu *As Palavras e as Coisas* (1999, p. 536). Para o pensador francês, caso concordemos com sua linha argumentativa, esse seria um fato incontestado, bem como a sua aposta de que, muito em breve, o homem desapareceria, desvanecer-se-ia, “como, na orla do mar, um rosto de areia” (FOUCAULT, 1999, p. 536). Décadas depois, adensando a leitura apresentada por Foucault, Enrique Vila-Matas (2009) também passaria a sondar a trágica fortuna do homem, figura nascida sob o signo do esvaecimento. O desaparecimento, compreendido pelo pensador catalão como uma irrefreável sina, teria deixado marcas indeléveis nos dois principais marcos da

¹⁸ Contato: christian.vinci@usp.br

modernidade: os *Ensaaios*, de Michel de Montaigne, e as *Meditações Metafísicas*, de René Descartes¹⁹.

Montaigne, para escrever os seus *Ensaaios*, enclausurou-se em uma das mais altas torres de seu castelo em Bordeaux, isolando-se do mundo e desfrutando de uma relativa tranquilidade para poder pintar-se em palavras. Dizia não almejar “o favor do mundo” e, por esse motivo, mostrava-se em sua “maneira mais simples, natural e habitual, sem apuro e artifício” (MONTAIGNE, 2002, p. 4). Advertia, então, o seu leitor: “não é sensato que empregues teu lazer em um assunto tão frívolo e tão vão” (MONTAIGNE, 2002, p. 4). Insensatos, prosseguimos com a leitura.

Não tarda para depararmos com certas construções coloquiais, destoantes da alta erudição demonstrada pelo ensaísta e passíveis de ilustrar aquela ausência de apuro e artifício propagada pelo artista em sua apresentação. Dentre as expressões mais utilizadas por Montaigne, Vila-Matas (2009) retém a seguinte: *roubemos espaço aqui para uma história*. Para o pensador catalão, esse recurso popularesco seria um modo de inserir um relato qualquer no interior de reflexões filosóficas mais densas, ou simplesmente compartilhar uma memória pessoal. Por meio de fórmulas singelas como essa, Montaigne conferia movimento e velocidade ao seu pensar e, ademais, transmutava as mais altas sabedorias em simples prosa, singelas crônicas de uma vida. Uma reflexão, desse modo, abria espaço para alguma trivialidade que, por sua vez, permitia a erupção de uma historieta pessoal e esta, por seu turno, apontava para uma ponderação filosófica e assim seguimos, extasiados e desnorteados. No “Eu” mais profundo de Montaigne, parecia pulsar o mundo.

O retrato pintado pelo ensaísta, em uma lenta voragem, não é claro e tampouco preciso, mas docemente aberrante e em constante mudança. Os devaneios mais diversos ou os relatos mais triviais o encantavam e acabavam por conduzir sua narrativa por caminhos pouco ou nada convencionais.

¹⁹ Foucault, em sua *História da Loucura*, reconhece uma diferença fundamental entre esses dois autores, o renascentista Montaigne e o moderno Descartes, argumentando que: “Se o homem pode sempre ser louco, o pensamento, como exercício de soberania de um sujeito que se atribui o dever de perceber o verdadeiro, não pode ser insensato. Traça-se uma linha divisória que logo tornará impossível a experiência, tão familiar à Renascença, de uma Razão irrazoável, de um razoável Desatino. Entre Montaigne e Descartes algo se passou: algo que diz respeito ao advento de uma *ratio*. Mas é inquietante que a história de uma *ratio* como a do mundo ocidental se esgote no progresso de um “racionalismo”; ela se constitui em parte equivalente, ainda que mais secreta, desse movimento com o qual o Desatino mergulhou em nosso solo a fim de nele se perder, sem dúvida, mas também de nele lançar raízes” (1978, p. 54-55).

René Descartes também optou pela clausura, trancafiando-se em um lugar solitário de Ulm para escapar do frio e escrever suas principais obras. Estas, contudo, não partilham do mesmo impulso fabulatório presente nos escritos de Montaigne. Em suas *Meditações Metafísicas* (2011), por exemplo, Descartes, também se valendo da imagem do pintor, adotou uma visão mais sóbria e séria em comparação com aquela propagada pelo autor dos *Ensaio*s, acreditando que qualquer devaneio ou coloquialismo seria uma forma de se desviar do seu “Eu” e, por conseguinte, da verdade.

Enquanto Montaigne entregava-se com voragem às suas fabulações, Descartes as esconjura e busca fiar-se apenas em sóbrios elementos, matematicamente inquestionáveis. Frutos de um gênio maligno, qualquer distração – sentidos, devaneios, sonhos etc. – deve ser calada em prol do mais simples e do mais verdadeiro, do imutável e do estático. Se passamos a fabular sereias e outros seres imaginários, devemos parar e buscar nos focarmos apenas naquilo que é claro e distinto nesses entes, ainda que restem apenas simples cores nesse processo. Montaigne, entretanto, pensa o oposto, não evita os loucos devaneios de seu pensamento; entrega-se a eles com volúpia.

Na aurora da subjetividade moderna, em resumo, deparamos com duas artes do retrato, distintas e singulares. Uma, dita cartesiana, preocupou-se em captar o ser em sua pretensa essência imutável e verdadeira. Outra, ensaística, cuidou de entregar-se aos ébrios movimentos do pensar. Em ambas, o risco do desaparecimento. No primeiro caso, o desaparecer do homem estaria atrelado às ilusões impostas pelos sentidos, pelos sonhos ou por um gênio maligno qualquer; no segundo, desaparecer seria uma espécie de inevitável movimento do próprio pensamento. Para Descartes, desaparecer é um problema a ser evitado; para Montaigne, um ponto a ser atingido.

Foi Gilles Deleuze (2006) quem, certa vez, argumentou que o pensamento não opera por reconhecimento, mas por criação. Ou seja, apenas quando acessamos o impensável, aquilo que não encontra referência no mundo sensível ou das ideias, passamos realmente a pensar. A arte de Montaigne, por conseguinte, pode ser vislumbrada como um modo de ousar pensar, algo característico da forma ensaio. O que significaria isso? O pensamento, prossegue Deleuze, é de ordem intensiva, jamais extensiva – não obstante o privilégio da sensibilidade para sua produção:

O pensamento só pensa coagido e forçado, em presença daquilo que “dá a pensar”, daquilo que existe para ser pensado – e o que existe para ser pensado é do mesmo modo o impensável ou o não pensado, isto é, o fato perpétuo que “nós não pensamos ainda”. É verdade que, no

caminho que leva ao que existe para ser pensado, tudo parte da sensibilidade. Do intensivo ao pensamento, é sempre por meio de uma intensidade que o pensamento nos advém. O privilégio da sensibilidade como origem aparece nisso: o que força a sentir e aquilo que só pode ser sentido são uma mesma coisa no encontro, ao passo que as duas instâncias são distintas nos outros casos. Com efeito, o intensivo, a diferença na intensidade, é ao mesmo tempo o objeto do encontro e o objeto a que o encontro eleva a sensibilidade. (DELEUZE, 2006, p. 210).

Esses encontros, violentos, com certas intensidades constitutivas do mundo são capazes de engendrar pensamento em nós, seu surgimento se dá naquelas *regiões inferiores* nas quais Montaigne, Vila-Matas e tantos outros buscam habitar. Regiões nas quais não há método ou caminho seguro para nos guiar, apenas uma forte corrente que nos arrasta para campos ainda não configurados.

A arte cartesiana do retrato, seguindo uma vez mais Deleuze (1976, 2006, 2010), partilharia de uma concepção equivocada do que significaria pensar, sendo portadora de uma imagem dogmática de pensamento. Essa imagem estaria assentada em três pressupostos, quais sejam: 1) haveria uma relação necessária e natural entre a verdade e o pensamento; 2) desviamos-nos da verdade por conta de uma série de distrações – sentidos, sonhos, devaneios etc. –, uma vez que não somos única e exclusivamente seres pensantes; e, por fim, 3) para evitar tais distrações, bastaria um método – um artifício – capaz de nos colocar novamente em contato com a nossa natural propensão à verdade. Para os adeptos dessa imagem dogmática, pensar significaria, em resumo, o estabelecimento de relações entre fatos empíricos e verdades há muito estabelecidas, partilhadas por todos graças ao senso comum ou por encontrarem-se instituídas em um além-mundo. A dificuldade em não conseguir forjar tais relações derivaria do fato de não sermos unicamente seres pensantes, mas sujeitos dotados de sensibilidade, propensos a devanear e a sonhar acordados. Seres de fabulação, ensaístas por ocasião. Descartes, para sanar esse problema, concebe uma parcela de nós tomada como puro pensar – o *cogito* – e que, portador de um método preciso, seria capaz de acessar a verdade primeira do mundo – aquela estabelecida por um Deus portador de bondade infinita –, livrando-nos dos nossos mundanos erros e equívocos.

Para Deleuze (2006), esse sujeito cartesiano jamais conseguiria realmente pensar, uma vez que o pensamento seria antes uma criação da ordem de movimentos terríveis, apenas suportados por sujeitos larvares, do que uma verdade reconhecida por uma substância pensante completamente formada, o dito *cogito*. Pensamos em nossa

involução, ao atingirmos aquele instante indiscernível em que deixamos de portar um “Eu” ou uma consciência ou algo similar. Pensamos quando do encontro com o fluxo intensivo próprio das *regiões inferiores*.

A questão que fica, pois, é: como acessar esses movimentos terríveis? Em primeiro lugar, prossegue Deleuze, seria preciso “engendrar pensar no pensamento” (2006, p. 174). Para isso, seria necessário escapar da imagem dogmática de pensamento, aquela mesma propagada por homens como Descartes, livrando-se de seus pressupostos e criando um “fora-daqui”. Como bons pintores, precisamos começar limpando os clichês de nossas telas:

O pintor tem várias coisas na cabeça, ao seu redor ou no ateliê. Ora, tudo o que tem na cabeça ou ao seu redor já está na tela, mais ou menos virtualmente, mais ou menos atualmente, antes que ele comece o trabalho. Tudo isso está presente na tela, sob a forma de imagens, atuais ou virtuais. De tal forma que o pintor não tem de preencher uma superfície em branco, mas sim esvaziá-la, desobstruí-la, limpá-la. Portanto, ele não pinta para reproduzir na tela um objeto que funciona como modelo: ele pinta sobre imagens que já estão lá, para produzir uma tela cujo funcionamento subverta as relações do modelo com a cópia. Em suma, o que é preciso definir são todos esses “dados” que estão na tela antes que o trabalho do pintor comece. E, entre esses dados, quais são um obstáculo, quais são uma ajuda ou mesmo os efeitos de um trabalho preparatório. (DELEUZE, 2007, p. 91).

Esse trabalho, dificultoso, irá instaurar-se no coração da pesquisa educacional contemporânea, na qual um número substância de trabalhos emergiu nos últimos anos buscando operar com o pensamento de Deleuze e Deleuze-Guattari. Seguir Montaigne ajuda-nos a compreender como isso ocorre, além de auxiliar-nos a vislumbrar o embate com o modelo cartesiano que há muito inspirou os estudos da área.

Os estudos que se engajam nessa outra seara de pensamento, buscam povoar o mundo com novos estilos e outras formas de expressão. Precisamos constantemente renovar o nosso compromisso em querer povoar o mundo de novos estilos, cada vez mais. Disso decorre a importância de trabalharmos em nossas formas de expressão, objeto privilegiado das pesquisas educacionais contemporâneas, pois apenas elas podem

[...] fazer o escrito reverberar o fluxo da vida porquanto qualquer modo de escrita articula-se às escolhas teórico-políticas de quem escreve. Nesse sentido, parece ser potente trabalhar a escrita como inscrição, deixando claro por meio de nossos textos como nos apresentamos, como nos colocamos no mundo e como gostaríamos que nossos objetos

fossem apresentados em suas múltiplas conexões com outros objetos e conceitos. (MAKNAMARA, 2012, p. 167).

Nesse universo que exprimimos em nossos escritos, pode vir a pulsar aquela uma vida capaz de engendrar infinitos estilos. Para tanto, precisamos fazê-la se conectar com tantos outros escritos, com tantas outras cabeças pesquisadoras. Cada forma de expressão traduz um universo e deve servir de suporte para outras tantas traduções; esse é, afinal, o seu compromisso político. Não há problemas certos ou respostas adequadas, não há sujeitos ou objetos, tampouco verdades e mentiras, nesse universo encontramos apenas experimentações cujo objetivo último é preocupar-se apenas em

[...] fornecer novamente dados, em reabastecer o mundo com dados, em fazer circular alguma coisa, na medida do possível e por menor que seja, de tal modo que, através desses dados novos ou renovados, surjam e se propaguem questões menos cruéis, mais alegres, mais próximas da Natureza e da vida. (DELEUZE, 1985, p. 237).

Esse compromisso, passível de ser vislumbrado em Montaigne, ainda pulsa nas pesquisas desenvolvidas contemporaneamente no campo educacional e em outros tantos campos nos quais artistas buscam pintar os seus quadros com cores pouco cartesianas. Ainda podemos encontrar uma busca por uma certa felicidade, uma alegria derivada de uma potência de agir que só dá mostras em nosso pior estado involutivo. Uma involução que, para ser experimentada com prudência, parece exigir um trabalho com formas de expressão, a elaboração de um estilo. É ainda Deleuze quem nos chama a atenção para o lastro vitalista do estilo, ao afirmar que:

É que, simultaneamente, enquanto o charme dá à vida uma potência não pessoal, superior aos indivíduos, o estilo concede à escrita um fim que lhe é exterior, que extravasa o escrito. E trata-se do mesmo: a escrita não tem a sua finalidade em si própria, precisamente porque a vida não é algo pessoal. A escrita tem por exclusiva finalidade a vida, através das combinações com que joga. (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 16).

É com esse jogo que deparamos na aurora da modernidade, ao convocarmos alguns dos ensaios produzidos por Montaigne. Essa arte do retrato defendida pelo ensaísta, adepta de um “fora-daqui”, busca apenas dissolver o “Eu”, produzir um apagamento de si, em prol das potências impessoais de uma vida. Um compromisso ético firmado com a alegria.

Acreditamos que a emergência dos estudos deleuzianos e deleuzo-guattarianos em Educação deu um novo fôlego a essa antiga discussão, recuperando uma certa arte do

retrato que poderíamos denominar de ensaística, experimental ou criativa, e contrapondo-a ao cartesianismo vigente na área. Isso se deve, muito provavelmente, pelo fato de que Deleuze e Deleuze-Guattari, de algum modo, inserem-se no coração desse debate moderno. O conceito de experimentação, em sua junção com a prudência, prolongaria a nosso ver algumas linhas de forças que surgiram na aurora da modernidade e foram aqui apresentadas. Deleuze, em obras escritas ou não em parceria com Guattari, pouco discutiu os *Ensaíos* de Montaigne²⁰, mas diversas discussões deleuzianas e/ou deleuzo-guattariana retomam algum aspecto da arte do retrato montaigniana. A crítica da arte cartesiana do retrato, por sua vez, seria algo recorrente em seus escritos, uma vez que os autores enxergam em Descartes um dos modelos mais bem-acabados de certa imagem dogmática de pensamento.

Referências

- DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. Trad. de Luiz B. Orlandi. São Paulo: 34, 2012.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. de Peter Pal Pelbart. São Paulo: 34, 2007.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. de Roberto Machado e Luiz. B. Orlandi. São Paulo: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Rio de Janeiro: Taurus, 1976.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. v. 3. Trad. de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: 34, 1996.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo: capitalismo & esquizofrenia** 1. Trad. de Luiz B. Orlandi. São Paulo: 34, 2010.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Lisboa: Relógio D'Água, 2004.
- DESCARTES, René. **Meditações Metafísicas**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins, 1999.
- MONTAIGNE, Michel de. **Ensaíos**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- VILA-MATAS, Enrique. **O mal de montano**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

²⁰ A única referência à Montaigne encontra-se em *Lógica do Sentido*, no capítulo *Do Humor*. Ali, Deleuze argumenta ser necessário comparar os *Ensaíos* de Montaigne com as *Confissões* de Rousseau para, desse modo, compreender a diferença de sentidos da expressão “ironia” na idade clássica e no romantismo.

Christian F. R. G. Vinci é Doutorando em Educação pela FE-USP, desenvolvendo projeto na linha de Filosofia da Educação com bolsa FAPESP. Integrante do grupo CNPQ denominado CoPERP - Coletivo de Pesquisadores sobre Educação e Relações de Poder.

Diálogos entre educação física e arte: a corporalidade como saber sistematizado na escola

Daiana Priscila da Silva²¹
Mônica Caldas Ehrenberg¹

Resumo

No presente estudo, compreendendo a escola como espaço de cultura e relações sociais do sujeito com ele mesmo, com o outro e com o mundo, e entendendo que essas relações se dão pelo corpo, torna-se necessário compreender qual o valor atribuído à corporalidade no território escolar, considerando sua relevância como campo de conhecimento. Partimos do pressuposto que os currículos escolares de Educação Física e Arte se atentam à construção da corporalidade de forma intencional e sistematizada. Portanto, o objetivo dessa pesquisa é identificar quais discursos sobre corporalidade e práticas corporais circulam nas escolas. Visamos refletir sobre os entendimentos de corporalidade que são postos em pauta na educação formal e como eles aparecem nos currículos, em especial na Base Nacional Comum Curricular, documento oficial que regula atualmente os currículos escolares. Para tal, a metodologia escolhida é do campo das pesquisas qualitativas, conhecida como bricolagem. Ademais, é imprescindível questionar os discursos sobre corporalidade que circulam, de modo a ampliar o debate sobre o lugar do corpo na escola. Esse trabalho espera contribuir para o diálogo de um tema tão latente na contemporaneidade: o corpo como lugar de subjetividade e representação dos sujeitos no/com o mundo.

Palavras-chave

Corporalidade – Currículo de arte – Currículo de educação física – Práticas corporais.

Introdução – levantando vôo

A escola, espaço de cultura e relações sociais, lugar de tradição e reinvenção de cotidianos, discursos e possibilidades, é ambiente vivo de descobertas para todos os sujeitos que ali convivem. A presença desses sujeitos no mundo se dá pelo corpo e falar dos processos de construção das identidades e subjetividades dos sujeitos é também falar do lugar que o corpo ocupa nas trajetórias escolares.

Nesse diálogo entre corpo e escola, partindo do pressuposto da importância da corporalidade como saber estruturado pedagogicamente nos currículos escolares, esta pesquisa defende a escola como um espaço possível de transformação social pelo viés da

²¹ Contatos: daiana.silva@usp.br; monica.ce@usp.br

cultura, que é formadora e formada pelos sujeitos da sociedade, em uma relação de caráter dialético.

Entendendo que nossa sociedade atribui a essa instituição – a escola - uma função social formativa que dialoga com a transformação e conservação da cultura, é seu papel colaborar na formação de pessoas que sejam capazes de rever e reelaborar seus próprios mundos. Não defende, porém, um olhar romântico e utópico a essa instituição, e problematiza os seus limites a partir do contexto e estrutura a qual está inserida, sendo impossível dissociá-la do lugar que ocupa na contemporaneidade.

Conforme afirmam Neira e Nunes (2010), ressaltamos que a escola contemporânea tem um novo papel social ao ter se tornado acessível a diferentes grupos sociais: garantir o convívio e a apropriação do patrimônio cultural de pessoas tão diferentes se coloca como um desafio a ser alcançado pelas escolas atualmente.

Partimos do pressuposto de corpo como revelador de signos da sociedade no qual está inserido e de corporalidade como manifestação construída pela cultura. Para Soares (2011, p. 111), o corpo:

É inscrição que se move e cada gesto aprendido e internalizado revela trechos da história da sociedade a que pertence. Sua materialidade concentra e expõe códigos, práticas, instrumentos, repressões e liberdades. É sempre lido, em quadro vivo que revela regras e costumes engendrados por uma ordem social.

O corpo, como conceito complexo e estudado por diferentes áreas de conhecimento, é uma construção e, a depender da época, lugar e sociedade e discurso, pode ser visto de diferentes maneiras. Contudo, historicamente, a escola - disciplina corpos, a fim de torná-los dóceis e controlados, portanto, conhecidos (FOUCAULT, 1999). Na escola, as ações sistematizadas caminham no sentido de valorizar um certo conhecimento cognitivo em detrimento ao olhar para o desenvolvimento da corporalidade, que não só é negligenciada, mas também negada, corroborando o projeto intencional de disciplinarização já anunciada por Foucault (1999). É campo de forças em disputa.

O conceito prática corporal é fundamental para o entendimento de corporalidade. Usamos a definição de práticas corporais, segundo Neira (2014, p. 16):

Práticas corporais são os produtos da gestualidade sistematizados com características lúdicas, isto é, as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. Logo, fazem parte da cultura corporal desde as regras da

amarelinha até o desenho tático do futebol, passando pelas técnicas do balé, a história do judô e os nomes dos aparelhos de ginástica. Também compões esse repertório a noção de esporte como meio de ascensão social (...), a utilização da ginástica como aquisição de uma determinada estética corporal entre tantos outros significados em circulação.

Entende-se, portanto, assim como Silva (2014), que as práticas corporais são fenômenos sociais e constituintes das corporalidade. É considerada uma linguagem pois comunica e produz, através do corpo, a gestualidade dos sujeitos, o contexto social ao qual está inserido e possui uma qualidade de experiência que a difere de outros conceitos como exercício físico, atividade física ou mesmo técnica corporal. É um termo imbuído de significado político e social, impossível de dissociar-se desse entendimento. Estabelecendo esse diálogo, nos apoiamos em Silva (2014, p. 16) no entendimento de corporalidade:

A corporalidade pode ser compreendida como a materialidade corpórea em sua forma dinâmica de expressão humana, ao mesmo tempo, única, individual, ainda que em alguma medida, seja compartilhada por todos. Com essa compreensão observamos que é um conceito que se encontra carregado de intencionalidade como toda ação humana o é, em sua dimensão política. Tem, portanto, um conteúdo de denúncia e de anúncio.

Diante dos expostos até aqui, evidenciamos que o objetivo central deste trabalho é identificar quais discursos sobre corporalidade e práticas corporais estão presentes nos documentos oficiais, em específico na Base Nacional Comum Curricular. Visamos refletir sobre os entendimentos de corporalidade que são postos em pauta na educação formal e como tais entendimentos aparecem nos currículos, em especial na BNCC, por ser um documento oficial que regula os currículos escolares e passa a vigorar nos contextos escolares em 2019.

O currículo – a trajetória

Não é possível falar do lugar do corpo na escola sem entender o que é currículo. Um currículo interfere diretamente na formação das identidades dos sujeitos escolares – entre eles: professores, alunos e funcionários. A partir do currículo, visões de mundo são postas em pauta e disputam, a todo momento, um lugar. Todos nós temos, mesmo na vida adulta, marcas da trajetória escolar em nossos modos de viver; essas marcas, apesar das subjetividades impossíveis de enumerar, são também produtos dos currículos aos quais somos submetidos. Moreira e Silva (2013, p. 13) diz:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Como Silva (2017, p. 150) também nos alerta, o currículo é campo de lutas, uma vez que os posicionamentos em conflito buscam a hegemonia enquanto estabelecem relações de poder.

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Portanto, os discursos que construímos sobre o corpo anunciam as narrativas que nós fomos submetidos ao longo de nossa trajetória e denunciam perspectivas as quais fundamos todo o nosso entendimento de corporalidade.

Quando Neira (2009, p. 105) nos diz que: “Em cada época, o currículo configurou-se como um espaço singular, onde setores privilegiados da sociedade imprimiram suas marcas, formatando homens e mulheres para servirem e perpetuarem seus interesses” é possível entender quando o Ministério da Educação como representação do governo federal propõe a construção de uma Base Nacional Comum Curricular – a BNCC – documento que norteia currículos escolares por todo o Brasil. Problematizando os conceitos e visões de mundo que o esse documento carrega consigo, é possível identificar como a corporalidade é construída de forma intencional na escola.

Para delimitar um campo de análise, escolhemos os componentes curriculares Educação Física e Arte como objetos de estudo, pois entendemos que os dois componentes transitam e atribuem ao corpo infinitas teias de significação e expressão da identidade. Faz-se necessário o debate acerca das relações que se estabelecem entre corpo e escola e para tal, é fundamental a discussão e ampliação da perspectiva do lugar das práticas corporais na educação formal, legitimado pelos documentos oficiais, em especial analisado por este trabalho, a BNCC, mas também percebido no cotidiano escolar, em seus saberes, práticas, rituais e tudo o que envolve a dinâmica de uma escola.

Não queremos, contudo, levantar a bandeira de novos regimes de verdade, e o diálogo que aqui se propõe não é capaz de trazer respostas prontas, pelo contrário, abre a possibilidade de novas perguntas e outras visões, pois por se assumir cultural, não é definitivo. Apenas aguarda um novo jeito de significar.

O caminho metodológico – batendo asas

Entendendo a importância que esta pesquisa tem no que diz respeito à análise dos dados, que são revelados nos discursos da BNCC sobre práticas corporais e corporalidade, e tendo em vista a perspectiva cultural das relações entre os sujeitos e o conhecimento, pois a cultura é um termo que nos é caro e valioso nessa construção, o caminho escolhido para compreender os fenômenos se pauta na Bricolagem. Segundo Lévi-Strauss (1976), o conceito bricolagem foi definido como um método de expressão através da seleção e síntese de componentes selecionados de uma cultura.

De acordo com Neira e Lippi (2012), quem trabalha na perspectiva da bricolagem “apela para uma variedade de métodos, instrumentos e referências teóricas que possibilita acessar e tecer as interpretações de diversas origens”. Portanto, nos é caro nessa perspectiva, olhar o documento oficial e as práticas escolares e identificar seus discursos, anúncios, visões sobre o lugar das práticas corporais e a construção da corporalidade na educação formal.

Kincheloe (2007, p. 47) traça alguns apontamentos a este respeito que são elucidativos, em especial no caso do uso da bricolagem como abordagem metodológica:

À luz das vicissitudes do atual estado da pesquisa social, cultural, psicológica e educacional, a bricolagem serve como uma forma de apontar e organizar impulsos existentes. Neste contexto, serve para promover entendimento e comunicação, e criar estruturas que possibilitem um modo mais bem informado e rigoroso de produção de conhecimento [...]. Também é importante, contudo, entender sua construção e suas limitações no contexto da pesquisa social contemporânea.

Sendo assim, como pesquisa educacional, o caminho metodológico escolhido coloca essa pesquisa não como uma verdade incontestável, mas como mais uma possibilidade de interpretação da cultura a qual ela está inserida. A bricolagem nos

permite essa possibilidade, pois se mostra como uma maneira de realizar um processo marcado pela experimentação. Kincheloe; Berry (2007, p. 17) dizem:

A bricolagem é assim percebida em seu constante estado de desmanchamento de formas e modelos, de precariedade, no sentido de que já nasce de uma forma não concreta, adaptada, de um processo “que envolve construção, reconstrução, diagnóstico conceitual, negociação e readaptação.

A partir de um campo fértil de possibilidades, a identificação e entendimento dos discursos sobre corporalidade e práticas corporais presentes na BNCC se faz necessária. É preciso entender o que o documento diz e como o professor, em sua atuação, o entende. As correlações são vastas e dialéticas.

Assim, a escolha desse caminho metodológico não objetiva assumir um diagnóstico sobre o corpo na escola nos dias atuais, mas possibilitar a reflexão e o questionamento dos elementos que influenciam e determinam o trabalho ou o não trabalho do lugar sistematizado da corporalidade na escola. A metodologia aqui escolhida caminha no sentido de propiciar, mesmo que minimamente, um convite ao pensamento reflexivo sobre as questões referentes à corporalidade.

Resultados parciais – preparando a aterrissagem

Os resultados parciais corroboram com a hipótese estabelecida no começo da pesquisa: na terceira versão da BNCC, os componentes curriculares que sistematizam intencionalmente os conhecimentos acerca do corpo são Educação Física e Arte.

A BNCC, quando configura o componente Educação Física, o faz com a perspectiva da estruturação dos conhecimentos em práticas corporais, que no documento é denominada como unidades temáticas, a saber: Brincadeiras e jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas corporais de aventura.

Quando se refere ao componente curricular Arte, organiza-o em quatro linguagens, a saber: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Segundo o próprio documento (2016, p. 151): “A aprendizagem da arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores”. Nesse sentido, também objetiva o trabalho das práticas corporais, uma vez que o teatro e a dança fazem parte desse escopo.

Em diálogo com essa definição de Neira (2014), o objetivo do componente Educação Física, quando na escola, é analisar, significar e produzir práticas corporais, que nada mais são do que textos da cultura. Quanto a elas, se por um lado é necessário analisá-las, para a compreensão das estruturas hierárquicas e de poder que se estabelecem nelas e em relação a elas, por outro é preciso produzi-las, garantindo-lhes novos sentidos e significados. Ampliando o conceito, Neira (2014, p.19):

Práticas corporais podem ser compreendidas como meio de comunicação com o mundo, constituintes e construtoras da cultura. Cada qual é uma produção textual da linguagem corporal a ser analisada e significada [...]. Enquanto produtos culturais, precisam ser vistas, antes de qualquer coisa, como um fator de identidade cultural.

Portanto, nessa perspectiva, movimento é lido como gesto pois é através da gestualidade que as pessoas se expressam (NEIRA, 2014). O corpo é linguagem e expressa valores, emoções, sentimentos, ideologias, preconceitos e visões de mundo. Segundo o autor (2014, p. 15) “os gestos são signos culturais que constituem uma linguagem própria das práticas corporais”.

No componente curricular Arte, as práticas corporais também são conhecimentos sistematizados em, minimamente, duas de suas linguagens: a Dança e o Teatro. Tais linguagens, que acrescidas das Artes Visuais, compõem o componente curricular Arte e portanto, são objetos do conhecimento dessa disciplina.

No trabalho das práticas corporais na educação formal, é preciso analisar as relações de hierarquia e poder que permeiam-as e de que forma elas aparecem no currículo escolar. Assim como qualquer construção de currículo, a seleção de determinadas práticas corporais em detrimento de outras, legitima a presença algumas delas e marginaliza outras. Buscamos a validação do conceito justiça curricular, quando selecionamos práticas corporais, seja no currículo da Educação Física, seja no currículo da Arte.

Frente a esse panorama, entende-se que a BNCC defende o trabalho das práticas corporais de forma sistematizada pelos componentes curriculares Educação Física e Arte, portanto, corrobora para o entendimento, aprofundamento e desenvolvimento da corporalidade dos sujeitos frente aos conhecimentos mobilizados pelos currículos escolares, através de seus conteúdos e das competências estabelecidas enquanto aprendizagens.

Ademais, essa pesquisa está atrelada ao entendimento e olhar de professores dos componentes curriculares em questão que atuam nas escolas, onde esse diálogo se estabelece na prática do cotidiano escolar.

Considerações finais – o pouso

O corpo, historicamente, é objeto de estudo de diversas áreas e a elaboração de conhecimentos sobre ele passa por atribuições de sentido ao longo do tempo. No processo escolar, o estudo sobre o corpo, as práticas corporais e a corporalidade é colocado como menor em relação a outros tipos de conhecimentos, afirmando a existência de uma hierarquia entre os conhecimentos escolares.

Apesar da educação ao corpo ser imposta como um paradigma da escola moderna, como nos alerta Foucault (1999), essa disciplinarização e governança dos corpos acontece, em todos os ambientes escolares, em todos os componentes curriculares, assim como, inclusive, no seu currículo oculto. Qualquer componente curricular, mesmo quando não se preocupa sistematicamente com a corporalidade, defende uma posição sobre ela. Essa posição pode manifestar-se como negação, como negligência ou presumir o entendimento desse conhecimento como menor ou menos importante. Os discursos anunciam e denunciam o que é ou não é dito. Aqui nos debruçamos sobre as duas disciplinas supracitadas no que diz respeito aos seus discursos que são anunciados neste documento oficial. Na BNCC, o corpo é sistematizado nos componentes curriculares de Educação Física e de Arte no diálogo das unidades e das linguagens com as práticas corporais.

Com esse panorama, percebemos as tensões e possibilidades que um documento oficial como a BNCC traz à tona. A discussão sobre a corporalidade não é apenas uma discussão sobre um conceito. É um projeto ideológico posto em pauta.

Para a produção de um discurso sobre corporalidade, muitos vetores de força atuaram na disputa da significação desse conhecimento. Esse discurso influencia e legitima a prática dos professores que a ele são submetidos, portanto atua sobre uma ideia de corpo e corporalidade que poderá ser difundida sob escala nacional.

Para Foucault (1999), discurso é ação e para a produção do discurso sobre o corpo, muitos vetores de força atuaram na disputa dessa esfera de conhecimento. Esse discurso influencia e legitima a prática dos professores que a ele são submetidos, portanto atua

sobre uma ideia de corporalidade que poderá ser difundida em escala nacional, se assim a BNCC o fizer.

Afinal, qual é o corpo que a BNCC quer produzir?

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: terceira versão - versão final. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2018.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1999.

KINCHELOE, Joe. O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Tradução de Maria Celeste da Costa e Souza e Almir de Oliveira Aguiar. São Paulo: Nacional, 1976.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NEIRA, Marcos Garcia. **Práticas corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas**. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 2012.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. Pedagogia da cultura corporal: motricidade, cultura e linguagem. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Ensino de educação física**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SILVA, Ana Maria. Entre o corpo e as práticas corporais. **Revista Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1 (esp.), p. 5-20, jan./jun. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOARES, Carmem Lucia (Org.). **Corpo e história**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

Daiana Priscila da Silva é especialista em arte na Educação pela Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo (ECA-USP), mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na área de concentração Cultura, Filosofia e História da Educação.

Mônica Caldas Ehrenberg é Prof. Dra. da Faculdade de Educação (FEUSP) e Coordenadora do Grupo de estudos e pesquisas em Gesto, Expressão e Educação (GEPGEE).



A inclusão “da mulher” no direito à educação: ferramentas para uma crítica do modelo republicano

Danielle Bezerra de Morais²²

Resumo

O presente trabalho trata da relação entre o sistema educacional republicano e emancipação feminina, entre o final do Império e a reconstitucionalização da República. Rico em debates, projetos e reformas educacionais, o período foi marcado por usos constantes de ideias e de certa representação da Europa, bem como de um modelo feminino específico nos discursos intelectuais e políticos brasileiros, com a finalidade de justificar reformas sociopolíticas.

Para investigar a instrumentalização da educação de determinada população feminina na articulação entre os projetos – educacional e político – de nação, problematizando os pressupostos “ocidentocêntricos” e “normásculos” que fundamentaram a implantação do sistema educacional brasileiro, bem como os impactos sociopolíticos desse processo de tradução cultural, uma abordagem interdisciplinar é incontornável. No tocante à temática em questão, a contribuição almejada por este artigo consiste em mostrar que para se estabelecer uma análise crítica, na esteira dos estudos de gênero, subalternos e pós-coloniais, é indispensável partir de uma abordagem interdisciplinar. O diálogo entre história, direito e filosofia política guiará uma análise dos discursos, a fim de compreender, por meio de um espectro mais amplo, o processo histórico dos desdobramentos da ideologia do progresso em níveis mais profundos de subalternidade, no contexto dessa tradução cultural republicana.

O objetivo principal é sugerir ferramentas metodológicas que auxiliem o questionamento do potencial emancipador do sistema educacional republicano para as categorias subalternizadas, de uma forma geral, e para as mulheres, em particular, problematizando as benfeitorias da modernidade ocidental e operando uma descentralização do olhar (e do discurso) que possibilitará, talvez, pensar caminhos alternativos de emancipação a partir de outros modelos de pensamento e de organização sociopolítica.

Palavras-chave

Direito à educação – Emancipação das mulheres – Formação republicana brasileira – Interdisciplinaridade-crítica.

1. Considerações preliminares

²² Contato: daniellemorais@usp.br

No livro *Igualdade sob condições*, Réjane Sénac afirma que “[o] fato de as mulheres terem sido excluídas de uma ordem política definida, contudo, como a ‘coisa de todos’, não pode ser analisado como um simples mal-entendido, como o reflexo de uma época ou de atores particularmente misóginos” (SENAC, 2015, p. 51). A autora chama atenção para a necessidade de se investigar, a partir de um ponto de vista crítico, a matriz da cultura republicana.

Analisar os discursos de diferentes agentes intelectuais e políticos brasileiros, no momento da construção de uma cultura republicana nacional, pode ser uma maneira interessante de repensar a questão educacional, à condição de se adotar novas perspectivas. Tanto o momento histórico quanto o conteúdo dessas fontes tradicionalmente utilizadas podem constituir um caminho fértil para se questionar os fundamentos do modelo educacional republicano, de modo a trazer a lume alguns pontos cegos da grande narrativa da Modernidade²³.

No caso brasileiro, o período que vai das duas últimas décadas do século XIX até a reconstitucionalização da República se justifica, dentre outras razões, porque além de ter sido rico em debates, projetos e reformas educacionais, foi marcado por um recurso constante a uma certa representação da Europa (e da França, mais especificamente) e de seus ideais nos discursos de diferentes agentes intelectuais e políticos brasileiros, com a finalidade de justificar decisões políticas de grande impacto social.

Foi, precisamente, durante o processo histórico de decadência do Império, nos anos 1880, que culmina com a proclamação, consolidação e fim do primeiro regime republicano, passando pelo governo provisório pós-revolução de 1930, até a proclamação da nova constituição, em 1934, que o sistema nacional de instrução pública foi progressivamente construído (GOUVEA; SCHUELER, 2012). A educação, como se sabe, teve um papel fundamental na formação da cultura republicana brasileira, razão pela qual este período é considerado crucial para a análise em questão. Além disso, este é, também e sobretudo, o período em que o interesse pela instrução feminina se traduz na presença cada vez mais frequente e significativa “da mulher²⁴” nos discursos de autoridades estatais e de atores de vários segmentos da sociedade civil.

Insistir em falar de instrução feminina, no Brasil, pode parecer obsoleto por dois motivos: primeiro, porque a historiografia nacional vem desenvolvendo o campo da história das mulheres há algumas décadas e mostrando, a partir de novas fontes e perspectivas, a importância de se

²³ Relativamente superada, essa narrativa adota uma perspectiva progressista e universalista da história da humanidade, cujo destino consistiria em concretizar os princípios proclamados pela Modernidade ocidental.

²⁴ A escrita no singular entre aspas denota a instrumentalização de um ideal feminino nos discursos dos atores da época (homens, em sua maioria absoluta, ainda que algumas mulheres tenham utilizado o mesmo termo para reivindicar direitos), delimitando a categoria de mulheres contempladas pelo direito à educação e excluindo, ao mesmo tempo, todas as outras que não se adaptavam ao ideal feminino republicano, cujos contornos podem ser observados a partir das representações presentes nesses discursos.

revisitar uma visão “normáscula”²⁵ da construção histórica do modelo educacional, de modo a trazer as mulheres como sujeitos desse processo (DEL PRIORI, 2013; PINSKY; PEDRO, 2012). Em segundo lugar, a atualidade da problemática da educação feminina parece ter sido comprometida pelos recentes dados estatísticos que têm mostrado, desde 2014, a superação do contingente masculino pelo feminino tanto nos bancos da educação básica, quanto nos do ensino superior²⁶.

No entanto, uma vez que se problematiza o potencial emancipador²⁷ do sistema educacional, a ideia de objeto de estudo esgotado se dissipa. De fato, do ponto de vista de seu interesse social, basta confrontá-la à realidade de uma distribuição desigual dos espaços e papéis sociais, econômicos e políticos entre homens e mulheres, no cenário republicano brasileiro, desde a sua formação até os dias atuais. Quanto ao seu interesse científico, ainda que uma vasta produção teórica apresente inúmeros estudos que descrevem a formação do sistema educacional republicano, dos pontos de vista histórico e jurídico clássicos, bem como um balanço pedagógico e institucional desse modelo escolar, no geral, tenta-se explicar as razões do seu “fracasso” ou, de forma mais moderada, de sua eficácia limitada. Esse consenso sobre um suposto “fracasso” é, para muitos(as), um dos principais fatores que impedem a Modernidade ocidental de florescer em solo brasileiro. As abordagens que problematizam o modelo “ocidentalocêntrico” e “normásculo” que serve de base à cultura republicana, no entanto, são bem mais raras.

Se é preciso ter em mente que houve uma melhoria da posição socioeconômica e jurídica de grande parte das mulheres desde a instauração da República, não se pode negar que os obstáculos à concretização da emancipação feminina em todos os âmbitos da sociedade brasileira persistem. Para tentar compreender o porquê, há de se questionar, a partir dos fundamentos da modernidade, as razões pelas quais suas promessas de liberdade, igualdade e autodeterminação encontram tantas dificuldades para se cumprir, apesar da presença massiva das mulheres nas escolas.

Por isso, no contraponto de abordagens que tratam as exclusões das mulheres de espaços e papéis sociais de poder – em razão da hierarquização das relações sociais de sexo – como sendo um atraso ou sintomas de resistência à Modernidade, a pesquisa de doutorado que deu origem a este artigo pretende investigar em que medida essas “*relações de poder são* [contrariamente ao que se pensa] *constitutivas da modernidade ocidental*” (CHABAUD-RYCHTER et al., 2014, p.

²⁵ O termo remete à uma ideia de normalidade – e de norma – masculina, presente no olhar das ciências sociais. Trata-se de uma adaptação à língua portuguesa do neologismo “normâle”, utilizado na coletânea organizada por Danielle Chabaud-Rychter, Virginie Descourtues, Anne-Marie Devreux e Eleni Varikas (CHABAUD-RICHTER et al., 2014, p.).

²⁶ Dados estatísticos disponíveis em: <<http://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/>>.

²⁷ Ainda que sob a perspectiva clássica e minimalista da emancipação enquanto concretização do conjunto de direitos civis, políticos e sociais que compõem a cidadania.

17). Dito de outro modo, trata-se de questionar o potencial emancipador do modelo educacional, no tocante às categorias historicamente subalternizadas, de uma forma geral, e às mulheres, em particular.

Tal escopo não pode ser atingido por meio de uma abordagem clássica, do ponto de vista histórico e jurídico. O que nos leva ao seguinte questionamento: *que tipo de abordagem metodológica melhor englobaria a complexidade de uma análise que questione o potencial emancipador do modelo educacional privilegiado pelos agentes republicanos brasileiros?*

É necessário tentar trazer a lume os fundamentos de um direito republicano à educação e de uma educação ao direito²⁸ republicano, que « *dão forma e voz aos ideários de seu tempo (...) por meio de debates e confrontos de visões filosóficas e políticas* » (LOPES, 2004, p. 19). Para tanto, uma recapitulação histórica clássica da produção jurídica em matéria de educação ou mesmo uma explicação detalhada dos instrumentos jurídicos, por meio do arsenal conceitual do próprio direito, além de não dar conta da problemática em questão, pouco contribuiria para esse campo relativamente saturado de pesquisa. Assim, a elaboração de uma abordagem interdisciplinar e crítica parece ser o caminho mais fecundo e apto para problematizar a complexa realidade de exclusões interseccionadas nesse hiato que separa a promessa republicana de emancipação da sua concretização.

2. A interdisciplinaridade como pressuposto de criticidade

Confundir os termos *interdisciplinaridade*, *pluridisciplinaridade* e *transdisciplinaridade* e seus derivados é bastante frequente. Para evitar a confusão, a explicação, por meio de uma alegoria criada por François Ost e Michel Van de Kerchove nos parece oportuna. Num artigo que trata do interesse de se abordar a ciência jurídica a partir de uma perspectiva crítica e necessariamente interdisciplinar, os juristas utilizam metáforas oriundas de jogos de linguagens para definir as relações criadas a partir de diferentes combinações de ferramentas disciplinares. Para além da clareza com que os autores definem cada abordagem originada por essas combinações, as alegorias são interessantes porque salientam a imprescindibilidade do diálogo disciplinar às perspectivas críticas de pesquisa²⁹.

Segundo os autores, uma abordagem *multi* ou *pluridisciplinar* seria a justaposição de vários discursos disciplinares acerca de um objeto, a partir de pontos de vista específicos, o que desembocaria em objetos distintos, em razão da especificidade das disciplinas. Trazendo a definição para o “*jogo de linguagens [...] poderíamos dizer que se trata de uma simples*

²⁸ O direito é, aqui, entendido tanto no sentido objetivo, disciplinar, de respeito às obrigações verticalmente impostas pela ordem republicana, quanto no sentido subjetivo, informando aos cidadãos e às cidadãs sobre o que se pode esperar dessa ordem.

²⁹ Embora a análise se refira às pesquisas em direito, a ideia pode ser aplicada a outros campos disciplinares das ciências humanas e sociais.

coexistência de linguagens diferentes, [produzindo um tipo de] Babel científico". Já a *transdisciplinaridade* configuraria um abandono dos saberes específicos de cada disciplina, para dar à luz, a partir da integração de vários discursos disciplinares, a novos objetos e a novas metodologias. Seria o equivalente de tentar construir "*uma linguagem nova e comum, uma sorte de esperanto científico*". Por fim, a *interdisciplinaridade* implicaria em uma "*articulação de saberes que ensinaria – por meio de abordagens sucessivas, como em um diálogo –, reorganizações parciais dos campos teóricos em questão*". Voltando ao campo metafórico, seria a "*tradução de um jogo de linguagem para um outro, sem, contudo, negar as dificuldades e mesmo os limites desse exercício, como, notadamente, a necessidade de respeitar a inteligência de cada disciplina*" (OST; VAN DE KERCHOVE, 1987, p. 188).

A escolha da interdisciplinaridade para abordar a problemática deste trabalho nos parece incontornável. Adotando a metáfora dos autores, trata-se de compreender a tradução jurídica resultante da articulação dos saberes históricos e filosóficos que justificaram a escolha do modelo educacional republicano em questão. Para interrogar os fundamentos de um direito republicano à educação, bem como as tensões de uma educação republicana voltada para a supremacia do direito e a sua relação com a emancipação dos grupos subalternizados, o método utilizado na pesquisa de doutorado é o da análise dos discursos político-intelectuais do final do período oitocentista e das primeiras décadas do século XX.

Sendo o próprio objeto da ciência jurídica um discurso, a análise desses discursos – do direito e sobre o direito, no sentido amplo – parece um caminho particularmente pertinente para buscar na história e na filosofia política as ferramentas de compreensão que permitirão uma melhor análise dos seus fundamentos. Como explica Márcia Franz Amaral, "*para explicar o discurso, é preciso conhecer as condições de contribuição do grupo no qual ele funciona*" (AMARAL, 2005, p. 104).

Trazendo a perceptiva interdisciplinar para o terreno de uma crítica de gênero do modelo republicano, através de um dos seus pilares – a educação – trata-se de tentar apreender as relações sociais de poder que se interseccionam nesse modelo. Para isso, é preciso construir um diálogo entre os saberes diversos do campo das ciências humanas e sociais, capaz de criar "*passarelas*" suscetíveis de preencher os interstícios que sobrevivem às abordagens clássicas e seccionadas praticadas pelos discursos das ciências humanas e sociais (NICOLESCU, 1996).

No caso específico desta pesquisa, uma abordagem interdisciplinar se traduz na seguinte pergunta: em que medida a história, enquanto processo complexo, e os usos feitos pelos modernos de determinados conceitos da filosofia política – como liberdade, igualdade e autodeterminação, fundamentos dos regimes republicanos – delineiam os espaços e direitos de grupos subalternizados como o das mulheres?

Trata-se do “*desvendamento de um processo histórico que coloca determinados grupos em posição subalterna*” (RIBEIRO, 2017, p. 90), mas também, retomando a expressão de Charles Taylor, de “*desfazer o esquecimento*³⁰” que ainda assola o tratamento das desigualdades pelo discurso científico, as quais, longe de serem um acidente, estruturam o modelo republicano.

3. Considerações finais

Assim, aplicar o método histórico e o arsenal conceitual da filosofia política e uma concepção ampla do direito, enquanto objeto de estudo eminentemente político, à questão da emancipação feminina no cenário republicano tem-se mostrado um ângulo de análise fecundo para se compreender alguns pontos cegos dessa questão.

No campo de pesquisa em educação, é preciso salientar que o quadro institucional republicano, da forma como foi construído pela Modernidade, faz da educação, ao mesmo tempo, um pilar e uma finalidade. O exemplo mais ilustrativo dessa interdependência é a teoria da soberania popular, exercida através da representação política, que fundamenta a organização do poder político nos regimes republicanos. Como afirma a filósofa Catherine Kintzler, essa teoria, cuja base é o princípio de liberdade política dos Modernos, tanto legitima o conceito de instrução pública quanto é legitimada por ele (KINTZLER, 2015).

Nesse sentido, compreender, por exemplo, como as mulheres foram incluídas no projeto educacional republicano, ao mesmo tempo em que as portas da liberdade política lhes foram fechadas pela negação do direito de voto durante todo o primeiro período republicano brasileiro³¹, pode ser uma importante porta de entrada para se interrogar nosso sistema sociopolítico. Ou seja, é necessário questionar “*a exclusão [das mulheres] como um princípio motor, uma dinâmica*” da própria matriz republicana, definida pela historiadora Geneviève Fraisse como “*democracia exclusiva*” (FRAISSE, 1997, p. 5).

Referências

AMARAL, M. F. “Lugares de fala: um conceito para abordar o segmento popular da grande imprensa”. *Contratempo*, n. 12, p. 103-114, jan/jul, 2005.

³⁰ Como explica o historiador Samuel Hayat, ao retonar “ a expressão do filósofo Charles Taylor, trata-se de ‘desfazer o esquecimento’ (undo the forgetting) que se abate sobre a história dessas palavras [ou seja: liberdade, igualdade e autodeterminação], os conflitos passados em torno de sua definição, a identidade daqueles(as) que se confrontaram.” (HAYAT, 2014, p. 14-15).

³¹ Embora a especificação seja pertinente para o objeto de pesquisa, geograficamente situado, é importante frisar que a negação dos direitos políticos às mulheres é uma constante na história dos regimes republicanos modernos.

CHABAUD-RYCHTER et al. (Org.). **O gênero nas ciências sociais**: releituras críticas de Max Weber a Bruno Latour. Paris: La Découverte. Tradução do original de 2010 por L. Pereira. Brasília, DF: UNB/Unesp, 2014.

DEL PRIORI, M. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

GOUVEA, M. C. S.; SCHUELER, F. M. «Condições de instrução da infância: entre a universalização e a desigualdade», In: ARAÚJO, J. C. et al. (Org.). **Escola primária na Primeira República (1889-1930)**: subsídios para uma história comparada. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

FRAISSE, G. “La démocratie exclusive: um paradigme français”. **Pouvoirs**, n. 82, p. 5-16, sept. 1997.

HAYAT, S. **1848**: quand la république était révolutionnaire. Citoyenneté et représentation. Paris: Seuil, 2014.

KINTZLER, C. (2015). Condorcet l'instruction publique et la naissance du citoyen. 3^a ed. Paris: Minerve.

LOPES, J. R. L. **As palavras e a lei**: direito, ordem e justiça na história do pensamento jurídico moderno. 1. ed. São Paulo: 34, 2003.

NICOLESCU, B. **La transdisciplinarité**. Paris: Du Rocher, 1996.

OST, F.; VAN DE KERCHOVE, M. «Avant-propos: pour une épistémologie de la recherche interdisciplinaire en droit». Jalons pour une épistémologie de la recherche interdisciplinaire en droit. **RIEJ 8**, n. spé., p. 1-7, 1982.

OST, F.; VAN DE KERCHOVE, M. «Comment concevoir aujourd'hui la science du droit ?». **Déviance et Société**, v. 11, n. 2, p. 183-193, 1987.

PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (Org.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

RIBEIRO, J. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: [s. n.], 2017. (Letramento).

SENAC, R. **L'égalité sous conditions**. Paris: Presses de Sciences Po, 2015. (Académique).

Danielle Bezerra de Moraes é Doutoranda pela École Doctorale de Sciences Juridiques de l'Université Grenoble Alpes (CERDAP²), em regime de dupla titulação internacional com o Programa de Pós-Graduação em “Humanidades, direitos e outras legitimidades” (Diversitas), FFLCH-USP.

Atenção e liberdade no ensinamento de Epicteto³²

Danilo Patutti³³

Resumo

Este artigo apresenta uma introdução à educação da atenção presente no ensinamento filosófico de Epicteto de Hierápolis e a sua relação com a liberdade. A principal característica pedagógica de sua filosofia é a educação da vontade através do treinamento diário nos três tópicos da capacidade de escolha. Entretanto, há outra característica importante: o desenvolvimento da atenção. Segundo o filósofo, os seres humanos não nascem livres, mas necessitam de educação para adquirirem a liberdade e nessa educação o desenvolvimento da atenção cumpre um papel fundamental. Primeiro serão apresentados os significados de liberdade e de educação no contexto do estoicismo de Epicteto, a partir do seu conceito de capacidade de escolha. Em seguida, apresentar-se-á a relação entre a atenção e a capacidade de escolha, observando a importância da atenção no processo educativo e o seu papel na aquisição da liberdade.

Palavras-chave

Atenção – Educação – Epicteto – Filosofia antiga.

Segundo Epicteto de Hierápolis, os seres humanos não nascem livres e nem se tornam livres apenas porque crescem e envelhecem, pois, “ninguém é livre se a si mesmo não domina”³⁴. Ou seja, na sua visão o domínio de si é uma exigência imprescindível e necessária para se apossar da liberdade. Ser livre é dominar a si mesmo, é ter a capacidade de escolha sempre livre de obstáculos para se determinar a si próprio sem impedimentos. Nesse sentido, a filosofia como amor e busca pela sabedoria é uma educação do conhecimento de si e da apropriação de si mesmo, orientada pela figura ideal do sábio estoico. A meta é alcançar um modo de vida perfeito, excelente, sem vícios nem desejos insatisfeitos, pleno, sereno, feliz e sem entraves. Segundo o estoicismo, a excelência³⁵ é ensinável porque é o conhecimento da natureza do bem e do mal e, ao mesmo tempo, uma certa disposição interior³⁶ do sujeito para a apreensão das representações, através da qual lhe permite nunca se enganar sobre o valor de verdade da representação e,

³² O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

³³ Contato: patutti.danilo@gmail.com

³⁴ Fragmento 37, tradução nossa.

³⁵ *Areté*: também traduzia como virtude.

³⁶ Trata-se de uma disposição do *hegemonikon*, o qual será apresentado adiante.

consequentemente, nunca errar na escolha da ação a mais conveniente para a circunstância que se apresenta.

A figura do sábio é um ideal longínquo e praticamente inalcançável, entretanto reúne os maiores bens que um ser humano pode obter em vida e funciona como guia que orienta os passos necessários em direção à sabedoria desses bens. O primeiro passo é o estudo de nós mesmos onde imediatamente devemos assumir o princípio socrático de ignorância, pois não sabemos quem somos e nem o que nos pertence propriamente³⁷. Para Epicteto, o conhecimento de quem somos e de qual é o nosso verdadeiro bem está ligado ao conhecimento da natureza do bem e do mal. De acordo com os estoicos, a natureza do ser humano é constituída por uma tonicidade chamada *hegemonikon*, definida como uma capacidade racional e diretora. Desse modo, a natureza do ser humano é caracterizada por um poder racional de compreensão e de uso das representações exteriores, atribuindo ao que denominam *hegemonikon* o princípio diretor das escolhas dos seres humanos. O *hegemonikon* é o substrato das funções psíquicas do ser humano, pois ele consiste de oito partes ou extensões, a saber, os cinco sentidos, a função procriativa, de fala e a razão. Por um lado, os objetos externos, através dos órgãos sensoriais provocam uma alteração³⁸ no *hegemonikon*, o qual, por outro lado, através dessa alteração interpreta o objeto exterior que a causou. Desse modo, as representações são produzidas por dois processos complementares. Segundo os estoicos, esse processo de interpretação do objeto causador da alteração no *hegemonikon* é um processo de exame, de avaliação, de julgamento e de concepção. Nesse sentido, para se evitar um juízo precipitado e o erro quanto ao valor de verdade daquilo que se apresenta via os sentidos, deve-se aplicar o teorema ontológico à faculdade de julgamento. O teorema ontológico³⁹ distingue o mundo ontologicamente em dois domínios afirmando que, por um lado, dentre as coisas existentes, algumas são encargos nosso – como julgamento e a sus suspensão, a opinião, o desejo, a repulsa, o impulso e a retenção do impulso, em suma, tudo quanto seja ação nossa – e, por outro lado, dentre as coisas existentes, algumas não são encargos nosso – como o corpo, a saúde, as honras, as riquezas e as opiniões alheias, em suma, tudo quanto não seja ação nossa. Para o filósofo a essência da educação é o aprendizado da distinção entre o que é por natureza o nosso bem e o que não é o nosso bem, mas coisa alheia, indiferente e destituída de valor para nós.

Com efeito, a atividade do *hegemonikon*, a saber, o processo de concepção do objeto exterior via a alteração provocada por este e a escolha de como utilizar essa concepção, a qual, agora se tornou uma representação exterior, isto é, uma representação do objeto exterior; é uma

³⁷ *Diatribes de Epicteto* 2.6.11-14.

³⁸ Ou impressão, tal como o sinete faz na cera.

³⁹ *Enquirídio de Epicteto*, §1.

atividade autodeterminante porque suas operações são internas ao sujeito e segundo princípios próprios. Epicteto denomina o *hegemonikon* em ação como sendo uma capacidade de escolha (*proairesis*). Ou seja, quando o *hegemonikon* está em ação, ou melhor, quando o princípio racional e diretor dos seres humanos está em ação ele é entendido como uma capacidade de escolha. Segundo o filósofo, a capacidade de escolha possui três tópicos operacionais⁴⁰ sobre os quais aquele que pretende seguir o caminho da sabedoria precisa se exercitar, a saber, o assentimento e a suspensão do assentimento, o desejo e a repulsa, o impulso e a tenção do impulso. Epicteto concebe a ação humana como sendo uma ação da capacidade de escolha e ela como sendo o único verdadeiro bem dos seres humanos porque é por natureza livre de impedimentos e entraves. Por isso a liberdade consiste no uso correto da capacidade de escolha segundo a natureza, isto é, através do domínio de si, ou, através do domínio daquilo que se é por natureza e que constitui o traço principal da natureza humana, a saber, uma capacidade racional e diretiva, uma capacidade de escolha e de determinação das próprias ações. Nesse sentido, a liberdade e a escravidão são separadas apenas por uma escolha, ou melhor, por um modo de se fazer escolhas, assim, por esta razão, a educação da vontade é a principal característica pedagógica do ensinamento de Epicteto.

Dominar a si mesmo significa exercer um controle sobre a capacidade de escolha e o teorema ontológico tem a função de fornecer um princípio para esse controle, isto é, para o como se deve escolher. Todos os obstáculos que entram um viver com liberdade e serenidade decorrem de um mal-uso da capacidade de escolha ou da ausência de qualquer controle sobre ela. A escravidão e a infelicidade dos seres humanos decorrem da ignorância sobre a natureza do bem e do mal, sobre quais são os verdadeiros bens e os verdadeiros males. Pois, a maioria das pessoas vive a vida inteira se esforçando para se apropriar de “bens” que não podem ser assegurados porque não lhes pertence por natureza, e tentando fugir de “males” que são inevitáveis por natureza. Para os estoicos e nos termos de Epicteto, tudo aquilo que não está sob o nosso encargo e não é ação nossa não pode ser considerado nem um bem e nem um mal. Todos os objetos exteriores e todas as ações das outras pessoas possuem como princípio diretor de determinação algo alheio e exterior à nossa escolha, portanto devem ser considerados como indiferentes, isto é, como coisas destituídas de valor positivo e de valor negativo, como não-valores. Pois, a partir do momento em que se julga um objeto exterior como algo que possui valor, como sendo um bem, imediatamente também se desejará esse objeto e se engendrarão impulsos em sua direção, pois é da natureza humana desejar e ir atrás daquilo que concebe como um bem. E a mesma lógica inversa ocorre quando se concebe um objeto exterior como sendo um mal, pois é da natureza humana desejar evitar se deparar – esse é o significado de repulsa – e tentar fugir daquilo que lhe parece um mal. Com efeito, a natureza do bem e do mal está na escolha, nas próprias ações, no campo moral,

⁴⁰ Ou faculdades.

assim como o verdadeiro bem do ser humano está dentro de si mesmo no domínio e no uso da capacidade de escolha conforme a natureza.

[21] Então qual é o fruto desses dogmas: aquele que deve ser o mais belo e o melhor para as pessoas verdadeiramente educadas: a ataraxia, o destemor, a liberdade. [22] Sobre esses assuntos não devemos acreditar na multidão que diz “apenas os livres podem se educar”, mas sobretudo nos filósofos que dizem “apenas os educados são livres”. [23] Como assim? Desse modo: agora, o que é a liberdade senão poder viver como se quer? “-Não é outra coisa”. Então me digam, humanos, vocês querem viver em erro? “-Não queremos”. Ninguém que vive em erro é livre. [24] Vocês querem viver temendo, em lamentos e em tormentos? “-Jamais”. Ora, ninguém que vive temendo, se lamentando e em tormento é livre, mas aquele que se livrou dos lamentos, dos temores e dos tormentos, esse pelo mesmo caminho também se livrou da escravidão. [...].

[28] E tu que podes influenciar os outros, tu não tens nenhum senhor? Não tens dinheiro, uma amante, um preferido, não tens um tirano ou um amigo do tirano? Então por qual razão tu treme em relação a eles quando os encontra? [29] É por isso que digo frequentemente “se exercitem nisso e tenham isso à mão: que é preciso distinguir com relação a quais coisas se deve confiar e com relação a quais coisas se deve cuidar e que se deve confiar nas coisas alheias à escolha e se deve cuidar das coisas próprias da escolha (EPICTETO, *Diatribes de Epicteto*, 2.1.21-24, 28-29, tradução nossa).

Ora, para Epicteto, deve-se viver o teorema ontológico como um fato da realidade, caso contrário, não surtirão nenhum dos efeitos anunciados por ele, como a ataraxia, o destemor e a liberdade. No estoicismo, as paixões, que são movimentos excessivamente intensos e fora de controle no *hegemonikon*, são produzidas por desejos insatisfeitos que têm origem em falsas opiniões. A valoração das coisas exteriores implica necessariamente na produção de paixões, como a incerteza na tentativa de se apossar de um objeto, o medo de perdê-lo após a sua aquisição ou a frustração de não o ter adquirido. Desse modo, o caminho para a liberdade é um caminho de libertação das paixões, através de uma reorganização do próprio sistema de valoração e de crença sobre os objetos exteriores. Os objetos exteriores estão submetidos a uma ordem causal de acontecimentos em escala universal, portanto tentar controlá-los por menor que seja o objeto exterior é loucura. Os bens morais são os únicos bens que o ser humano pode assegurar por si mesmo de modo totalmente independente das circunstâncias, conseqüentemente, a sua ação como resposta diante dos acontecimentos é o seu único encargo. Ora, diz Epicteto, deve-se confiar nos acontecimentos exteriores porque eles realmente estão fora do nosso controle e não dependem de

nós, entretanto, com relação às nossas ações que pertencem ao domínio da nossa capacidade de escolha devemos dedicar o maior cuidado possível, sempre e em todo lugar.

O filósofo afirma frequentemente sobre a necessidade imperiosa de se ter à mão, em constante lembrança, e imediatamente à disposição, como se estivesse diante dos olhos o teorema ontológico. A distinção ontológica do mundo evidencia ao sujeito aquilo que deve e é digno de cuidado de atenção e aquilo que não é digno e deve ser confiado às mãos do outro⁴¹. Desse modo, para evitar um julgamento precipitado e uma falsa opinião sobre o valor das coisas externas é necessário um contínuo esforço de atenção ao momento presente, do qual se originam as representações das circunstâncias e no qual a capacidade de escolha opera as suas ações. Todas as representações precisam ser examinadas sob o critério do teorema antes de receberem um assentimento por parte da escolha, entretanto isso implica em uma exigência de atenção gigantesca porque o fluxo representacional é contínuo. Segundo Epicteto, a demanda de atenção para se vigiar o fluxo representacional e, ao mesmo tempo, controlar a operação da capacidade de escolha é tão grande que não é possível evitar todos os erros. Mas sim é possível evitar alguns poucos erros se se conservar continuamente o esforço de atenção nessa direção, e mesmo que ocorram precipitações no julgamento é sempre possível retornar o esforço de sustentação de atenção.

Com efeito, para o filósofo, pode-se progredir no aprendizado do uso da capacidade de escolha somente se forem desenvolvidos o hábito de ter diante dos olhos o teorema ontológico e o hábito de sustentar a atenção sobre o fluxo representacional, este agora compreendido na sua duplicidade exterior e interior, como situação externa e como operação interna da escolha. As representações possuem a característica de serem persuasivas, isto é, quando uma representação aparece ela influencia o sujeito a crer que o seu conteúdo representacional é tal como ela lhe representa. Nesse sentido, se o sujeito não está ativo, atento e vigilante no instante de surgimento da representação exterior, por tendência ele será persuadido a lhe conceder seu assentimento sem exame.

O presente artigo tentou apresentar e explicar as relações entre a educação, o domínio de si, a liberdade, a capacidade de escolha e a atenção. Contudo, cada um desses conceitos e ideias fundamentais requereriam um estudo mais amplo para serem devidamente compreendidos. Ora, feita essa consideração, a principal conclusão deste estudo é a seguinte: sendo o *hegemonikon* o substrato das funções psíquicas dos seres humanos, portanto da própria atenção, esta pode ser

⁴¹ Deus. Os estoicos concebiam o Cosmos como uma totalidade harmoniosa regida e fundada por princípios racionais oriundos do *Logos* divino. O domínio dos acontecimentos, da exterioridade e da natureza universal é o domínio de Deus.

essencialmente entendida como sendo uma mobilização do *hegemonikon*, como disposição ativa, isto é, como atividade em oposição à passividade. Pois, quando o sujeito está distraído e desatento a sua capacidade de escolha não é dirigida por si mesmo, mas pelas tendências que as próprias representações trazem consigo e provocam no sujeito no instante em que aparecem. Assim, a passividade da escolha e a submissão do princípio racional e diretor do ser humano são engendrados pela falta de atenção. A liberdade encontra-se no aprendizado do uso da capacidade de escolha associado ao aprendizado do uso e do desenvolvimento da atenção. Em outras palavras, a educação da vontade não se dá sem também uma educação do uso da atenção, pois não é possível escolher bem sem se atentar para aquilo que se está a escolher.

Referências

Epicteto. **The discourses of Epictetus as reported by Arrian**: encheirídion and fragments. v. 1-2. Books I-IV. London: Harvard University Press, 1956.

Danilo Patutti é Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, Brasil. Bacharel e licenciado em Filosofia pela USP.

Metrética e a educação dos desejos em Platão

Edson da Silva Afonso⁴²

Resumo

No diálogo *Protágoras*, Sócrates diz que, para regular nossas escolhas, é necessário uma arte que seja capaz de medir o prazer e a dor: a metrética, ou a arte da medida. Esta tornaria a aparência ineficiente ao nos mostrar a verdade, trazendo paz para nossa alma e salvando nossas vidas. Apresentada segundo o modelo da comparação matemática de grandezas e pesos diferentes, ela deveria permitir estabelecermos com objetividade e exatidão o valor relativo das ações dadas. Este trabalho tem por finalidade estudar a noção socrática de metrética no *corpus* platônico e sua relação com o “intelectualismo socrático” - ideia segundo a qual o conhecimento do que é uma virtude é condição necessária e suficiente para ser virtuoso – que parece, para muitos comentadores, subestimar a importância dos lados emotivos, desiderativo e volitivo do homem. Partindo do pressuposto de que a referida arte pode ser ensinada/aprendida, pretende-se compreender como seu emprego instrui o indivíduo contra a força enganadora da aparência e o conduz à vida virtuosa. Para tanto, analisaremos o diálogo *Protágoras* de Platão. Além disso, estudaremos os comentários a respeito tanto do caráter formativo da noção de metrética quanto do intelectualismo socrático, enfatizando obras mais recentes, como os estudos de Castelnérac.

Palavras-chave

Metrética – Educação dos desejos – Platão.

Na última parte do *Protágoras*, Sócrates e o sofista Protágoras refletem sobre a “força da ciência”. Ambos tentam refutar a posição daqueles que sustentam que a ciência pode ser escrava dos desejos. Além de negar o fenômeno da *akrasia*, o filósofo defende que ninguém persegue o mal voluntariamente, mas por ignorância. Reconhecemos aqui o problema da “impotência da vontade”. Sócrates nega a força da vontade apoiando-se em uma ciência que ele chama de “a arte da medida”, a “metrética”.

A negação da *akrasia* no *Protágoras* se encontra estreitamente relacionada ao intelectualismo socrático. Este, também conhecido como “teoria da virtude-ciência” pode ser formulado da seguinte maneira: “se sabemos o que é F (a piedade), seremos necessariamente f (piedosos).” Em outras palavras, o conhecimento do que é uma virtude é condição necessária e suficiente para ser virtuoso. A

⁴² Contato: edsonafonso@usp.br

demonstração dessa tese tem como consequência a eliminação da possibilidade de um conflito moral em nosso íntimo, pois apresenta a razão como única fonte motivadora de nossas escolhas.

Muitos comentadores, desde Aristóteles, contestam tal posição de Sócrates. Segvic (2009, p. 48) destaca duas das principais críticas feitas ao intelectualismo socrático. A primeira considera que o filósofo menospreza a importância dos aspectos emotivos, desiderativo e volitivo do homem, já que ele se preocupa apenas com o intelecto. Já a segunda não acusa Sócrates de subestimar esses aspectos da natureza humana, e sim de nos oferecer uma explicação insuficiente, porque “intelectualista”, deles. No entanto, as duas críticas apontam que os argumentos apresentados pelo filósofo parecem não levar em consideração a existência de fenômenos que são considerados corriqueiros, estando, portanto, em inconformidade com a realidade dos fatos. Vale dizer que alguns desenvolvimentos recentes nos estudos acerca do *Protágoras* tendem a amenizar o retrato quase caricato do intelectualismo socrático que se generalizou entre os estudiosos de Platão.

A palavra “*akrasia*” não aparece no *Protágoras*. Em tal diálogo, o fenômeno que é investigado por Sócrates é chamado de “ser vencido pelo prazer” (352e). De acordo com o filósofo, a multidão atribui a esse fenômeno o fato de não serem capazes de fazer o que é melhor mesmo quando se tem o conhecimento necessário para tal:

Que outra coisa, amigos, entendeis por isso [ser vencido pelos prazeres], se não for, por exemplo, como nos casos tão frequentes em vos— deixais dominar pelos prazeres da comida, da bebida ou do amor, conscientes de que são práticas nocivas, e, apesar disso, vos entregais a elas? (353c).

Sócrates demonstra preocupação com as ações realizadas voluntariamente por um indivíduo, as quais, de acordo com esse próprio indivíduo, não teriam como propósito aquilo que é o seu maior interesse. Isso ocorreria na medida em que ele escolheria, entre as diversas possibilidades de ação, uma que não aquela que lhe seria mais proveitosa. De acordo com a multidão, o que o motivaria a tomar tal decisão? O fato de ele ser vencido pelo prazer, ou seja, pela expectativa do prazer propiciado por essa outra opção.

Tais ações são consideradas nocivas pela própria multidão (359c-e). Sócrates, por isso, examina a ideia de que o prazer leva as pessoas a fazerem coisas ruins. Se se admitir

tal ideia, é necessário que se admita também que essas coisas ruins sejam, de alguma maneira, fontes de prazer. O filósofo assevera que caso perguntássemos à multidão se ela acredita que essas coisas são nocivas por causa do prazer que causam ou por conta das consequências que trazem, ela apontaria a segunda opção. O objetivo de Sócrates aqui é evidenciar que quando a multidão chama uma determinada ação de ruim isso é porque, de certa maneira, ela entende que seus malefícios são maiores que seus benefícios. Aplica-se, evidentemente, o mesmo raciocínio quando se chama algo de bom (354 a). Essas afirmações pressupõem, desse modo, que a avaliação de uma escolha leva em consideração tanto o seu efeito imediato quanto as suas futuras consequências. Cada opção de conduta contém tanto dor quanto prazer, e uma determinada opção é classificada como boa ou má de acordo com a proporção entre dor e prazer que ela contém. Sócrates assevera que se se admitirmos isso, fica claro que a multidão busca o prazer e evita a dor, e que uma ação prazerosa só poderá ser considerada ruim caso resulte em mais dor do que prazer, do mesmo modo que só será considerada boa se resultar em mais prazer do que dor.

Dado que, para Sócrates, o prazer é bom e a dor é má, então não seria possível explicar que alguém faça o mal por ser vencido pelo prazer. Na verdade, o que pode ocorrer é que alguém calcule mal e acabe escolhendo o maior mal em troca do menor bem. O que se chamou “ser vencido pelo prazer” é, na realidade, um erro de cálculo. O filósofo entende que o erro ocorre nos casos em que um dos termos, o prazer ou a dor, parece maior ou menor do que realmente é. Tal erro está relacionado à força da aparência. Ora, assim como uma coisa parece menor ou maior dependendo da distância que nos separa dela, ou um som nos chega com maior ou menor intensidade, assim também acontece com o prazer e com a dor. Sendo assim, o fato de alguém avaliar equivocadamente as opções que tem diante de si acontece porque elas não lhe parecem da maneira como realmente são, levando-o a mudar de opinião no momento em que constata seu erro. Prazer e dor parecem menores quando distantes e maiores quando próximos. Por isso, de acordo com Sócrates, para regular nossas escolhas, é necessário uma arte que seja capaz de medir o prazer e a dor: a *metretike*. Tal arte tornaria a aparência ineficiente ao nos mostrar a verdade, trazendo paz para nossa alma e salvando nossas vidas (357a-b).

O problema da ética consiste justamente em calcular de maneira correta o valor relativo dos diferentes prazeres a fim de se fazer a melhor escolha possível. É o que a ciência metríctica permite fazer. Apresentada segundo o modelo da comparação matemática de grandezas e pesos diferentes, ela deveria permitir estabelecermos com objetividade e exatidão o valor relativo das ações dadas. Assim, a falha moral pode ser compreendida como uma ignorância; “aqueles que cometem erros quanto à escolha entre os prazeres e as dores, se enganam por falta de ciência [...], e não de toda a ciência, mas da [...] ciência que é metríctica” (357d).

A argumentação de Sócrates ataca implicitamente a doutrina de Protágoras segundo a qual “o homem é a medida de todas as coisas, para as que são, ele é a medida de seu ser; para as que não são, medida do seu não ser não ser”. Como sabemos, essa doutrina é examinada diretamente não no diálogo *Protágoras*, mas no *Teeteto*, no qual o filósofo entende que o sofista, por meio da referida doutrina, afirma a realidade das aparências, ou seja, tal como cada coisa aparece para um determinado indivíduo assim ela é para este mesmo indivíduo. No diálogo *Protágoras*, Sócrates destaca a influência nociva que a força das aparências pode ter sobre nossas ações na ausência do saber. A metríctica é necessária justamente porque as aparências podem ser falsas, ou seja, porque determinada ação pode parecer boa, porém se revelar nociva para um mesmo indivíduo. Assim, nos referidos diálogos, a metríctica é apresentada como contraposta ao relativismo implicado pela doutrina de Protágoras.

Apenas a força das aparências é capaz de desviar o indivíduo da melhor ação possível. Sócrates, além de restringir a falta moral a um simples caso de ignorância ao mostrar que ela não passa de uma falha de cálculo de como buscar o prazer, apresenta um esquema da determinação de nossas escolhas que não parece dar lugar a nada de passional em nossa existência, parecendo ignorar totalmente as emoções e os sentimentos presentes em nossa vida. Castelnérac (2007, p.52) defende que o objetivo de Platão, no *Protágoras*, não é negar a possibilidade da *akrasia* – isto é, a tese de que ninguém nunca é vencido por suas paixões – e sim eliminar a consequência necessária da concepção de *akrasia*, qual seja, o conhecimento moral é inútil já que não nos previne de fazermos o que é considerado errado. Por outro lado, alguns estudiosos sugerem que o propósito do filósofo seja apenas descartar a possibilidade de pensarmos que nos encontramos numa condição de passividade na determinação de nossas ações.

Reshotko, por sua vez, entende que, para o Sócrates dos diálogos de juventude de Platão, a admissão da influência de aspectos não intelectuais em nossas ações é possível se aceitarmos que eles nos motivam somente de um modo mediado – ao afetar nossas crenças. Para a comentadora, o filósofo não acredita que as emoções e os impulsos ordinários influenciam nossas escolhas ao concorrer com e ao prevalecer sobre nosso desejo pelo bem. O intelectualismo socrático “é a afirmação de que as emoções e os impulsos ordinários influenciam nosso comportamento apenas ao influenciar nossas crenças” (RESHOTKO, 2006, p. 84).

É importante dizer, todavia, que alguns comentadores apontam um caráter ambíguo dessa arte apresentada por Sócrates. Se parece inquestionável que o conhecimento a respeito das quantidades de dor e de prazer contidos em cada opção de conduta nos possibilitaria calcular e escolher corretamente entre elas, as condições de possibilidade de tal conhecimento não são em momento algum apresentados. Os exemplos mencionados por Sócrates são bem claros, contudo é possível imaginar outros exemplos nos quais as consequências de nossas opções são praticamente imprevisíveis. Nesses casos, como avaliar corretamente as consequências de nossas escolhas? Podemos confiar na solução apontada pelo referido cálculo? Castelnérac (2007, p. 54) afirma que a existência da arte da medida não é factualmente demonstrada. Segundo ele, a *metrética* seria, no máximo, uma hipótese: “se nós tivéssemos a ciência da medida, nós estaríamos em condições de fazer as boas escolhas, mas ainda procuramos esta ciência”. Como sabemos, o Sócrates dos diálogos de juventude de Platão levará a suas últimas consequências a possibilidade de identificar uma ciência da virtude.

Ainda de acordo com o referido comentador, Platão teria dado a Sócrates a tarefa de demonstrar que a virtude não pode se apoiar em uma teoria do conhecimento inteiramente intelectualista. Sua argumentação, mostrando as falhas de uma teoria da virtude inteiramente fundada sobre o saber, tem por efeito lançar dúvida sobre as pretensões dos sofistas, dos políticos e dos poetas para formar a juventude ateniense.

Há, portanto, divergências a respeito da intenção de Sócrates quando este subestima a importância dos lados emotivos, desiderativo e volitivo do homem no *Protágoras* e em outros diálogos de juventude. Se a razão é a única fonte motivadora de nossas escolhas, então ela seria responsável também pelo erro moral? Como educar

nostros desejos racionais para que eles possam nos conduzir ao melhor? Há divergências também no que diz respeito à possibilidade de ensinar/aprender a metrética. Ele é uma ciência? Se sim, ele pode ser ensinada. Porém, como vimos, alguns estudiosos entendem que as condições de possibilidade desse saber não são em momento algum apresentados por Sócrates.

Referências

CASTELNÉRAC, B. O Sócrates de Platão e os limites do intelectualismo na ética. **Revista DoisPontos**, v. 4, n. 2, 2007.

PLATÃO. **Protágoras**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 2002.

RESHOTKO, N. **Socratic virtue**: making the best of the neither-good-nor-bad. Cambridge University Press, 2006.

SEGVIC, H. **From Protagoras to Aristotle**: essays in ancient moral philosophy. Princeton: Princeton University Press, 2009.

Edson da Silva Afonso é doutorando, desde 2017, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, sob orientação do Prof. Dr. Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio.

O cinejornal como fonte para história da infância: proposta metodológica

Fernanda Franchini
Doutoranda - FEUSP

Resumo

No Brasil dos anos 1950, o mercado de exibição seguia dominado pela presença dos filmes de enredo hollywoodianos e europeus. No entanto, os cinejornais brasileiros também compunham as programações das salas de cinema, representando a maior parcela da produção cinematográfica nacional. Desde o final da década de 1930, leis obrigavam a exibição dos chamados “complementos nacionais” (filmes de curta duração produzidos no país) antes dos filmes estrangeiros. A maior parte dos registros locais formavam “notícias”, “fatos”, “acontecimentos” e “atualidades” reunidos no formato típico dos jornais cinematográficos com assuntos fragmentados e apresentação dinâmica. Tendo em vista a noção de cotidiano presente nesses filmes, entendemos que constituem-se como documentos históricos para analisarmos os modos de narrar a(s) infância(s) no espaço urbano. Tomando como recorte a infância pobre na cidade de São Paulo no período de abertura política e intensa urbanização e industrialização, localizamos o *Bandeirante da Tela*. Cinejornal produzido em São Paulo e distribuído para salas da Cinelândia Paulistana, dos bairros e de outras cidades brasileiras (1949-1955). A realização de suas edições se dava pela ação de sujeitos por trás e diante das câmeras: empresários, cinegrafistas, montadores, narrador e outros técnicos, além das pessoas que aparecem nas imagens. O objetivo deste trabalho é apresentar os caminhos percorridos para investigar a produção e circulação do cinejornal, buscando levantar os principais aspectos de sua materialidade e potencialidades como fonte histórica.

Palavras-chave

Cinejornal – Infância – História.

1. Fonte histórica: Cinejornal

Percorrendo as páginas de jornais impressos de São Paulo dos anos 1950 localizamos os anúncios das salas de cinema da cidade com diversos títulos de filmes de enredo, principalmente estrangeiros⁴³. Com um olhar mais atento às informações desses documentos verificamos também referências a documentários e cinejornais produzidos nacionalmente que eram exibidos nas mesmas sessões sendo denominados de “complementos nacionais”.

De acordo com Bernardet (2009, p. 22), esses complementos formavam a base da exibição de produções nacionais nas salas de cinema já que entre os filmes de longa-

⁴³ Jornais consultados na Hemeroteca Digital Brasileira e Acervo Estadão.

metragem os números eram muito inferiores em relação aos estrangeiros. Apesar de um sensível aumento com a instalação de novas companhias produtoras no período em questão, há ainda uma grande desproporção entre os gêneros⁴⁴.

Na pesquisa, buscamos estudar as narrativas em som e imagem sobre a infância pobre em São Paulo nos anos de intenso crescimento urbano-industrial e de construção de um imaginário sobre a cidade no marco de seus quatrocentos anos⁴⁵. Desse modo, selecionamos como fonte o jornal cinematográfico *Bandeirante da Tela* produzido em São Paulo entre os anos de 1949 a 1955.

O formato desse cinejornal correspondia a um padrão internacional no qual as edições continham segmentos de diferentes assuntos reunidos por uma estrutura fragmentada e dinâmica. Com o uso de termos como “notícias”, “fatos”, “flagrantes” e “atualidades” os segmentos representam narrativas sobre os espaços urbanos e relações sociais no cotidiano, principalmente da cidade de São Paulo. De modo geral, os assuntos tratavam de eventos cívicos, crônicas sociais, desfile de modas, performances artísticas, apresentação e visita de celebridades, inauguração de obras públicas, atividades em escolas e hospitais, atividades comerciais e industriais, acidentes e desastres, eventos assistencialistas e beneficentes.

No conjunto dessas narrativas ganhavam destaque nas imagens o político Adhemar de Barros, sua esposa Leonor Mendes de Barros e os correligionários do Partido Social Progressista (PSP) indicando que os usos definiam-se pela propaganda política⁴⁶. No entanto, apareciam também muitos sujeitos anônimos, dos quais destacamos as crianças “assistidas” (em instituições como parques infantis, creches, maternidades e hospitais) ou “desprotegidas” em situações diversas (convivendo por exemplo, com a falta de saneamento básico). Para sustentar a análise dessas edições determinamos como proposta metodológica buscar investigar a fonte nos principais aspectos de sua

⁴⁴ Os dados apresentados por Bernardet (2009) foram retirados do jornal Cine Repórter: 1941 (460/4), 1942 (409/1), 1943 (362/6), 1953 (578/34), 1954 (490/21).

⁴⁵ Imagem da cidade-progresso (“cidade que mais cresce”) que tem como cartão postal o Monumento às Bandeiras em frente ao Parque do Ibirapuera ou os prédios em crescimento que marcam o processo de verticalização.

⁴⁶ Archangelo (2007, p. 15) conclui que “em meio aos assuntos indexados em todos os números catalogados, cerca de um terço⁴⁶ diz respeito a Adhemar de Barros e os correligionários do seu partido”. A incidência desse político e de pessoas próximas a ele em diversos eventos políticos e sociais, a exaltação de ações identificadas a essas figuras evidenciam que o *Bandeirante da Tela* não pode ser entendido fora da chave da propaganda política.

materialidade. Desse modo, o objetivo desta apresentação é tratar do estudo sobre produção e distribuição do cinejornal.

2. Produção e distribuição do *Bandeirante da Tela*

Nos jornais impressos também possível localizar artigos e notas que permitiram levantar a estrutura administrativa da empresa produtora, assim como os nomes das pessoas envolvidas na produção e circulação dos filmes. A Divulgação Cinematográfica Bandeirante (DCB) era uma empresa privada que começou a produzir o *Bandeirante da Tela* em 1949. Além da produção de cinejornais, a DCB se ocupava de etapas de preparação de filmes de enredo, com o aluguel de estúdio, gravação e outros trabalhos de laboratório⁴⁷.

Uma fotografia da comemoração do centésimo cinejornal é um raro registro da equipe envolvida na produção, distribuição e divulgação. No documento, podemos notar o automóvel com a representação de um bandeirante, mesma imagem que aparece na abertura das edições e um tripé com uma câmera, no lado oposto. A legenda destaca a presença dos diretores Benedito Sartini e Luiz Del Picchia e de Hermantino Coelho que comandava o Serviço de Divulgação Cinematográfica (SDC) responsável pela distribuição dos cinejornais para as salas de exibição. Entre as pessoas não identificadas, há duas mulheres ao lado do tripé, o que nos permite considerar a participação feminina nas atividades da produtora⁴⁸.

⁴⁷ “O Cinema brasileiro apresenta sua ‘caçula’ a Divulgação Cinematográfica Bandeirantes”, p.6-7, P&B. Hemeroteca Digital Brasileira.

⁴⁸ Idem.

“A equipe da Divulgação Cinematográfica Bandeirante, realizadora dos jornais diários que mantém o Brasil informado do que se passa em São Paulo, promoveu no dia 30 último e por iniciativa do seu diretor, Benedito Sartini, a festa do seu 100º filme desde a fundação daquela produtora. Vemos no clichê, seus principais diretores, Benedito Sartini e Luis[z] Del Picchia, assim como nosso colega Hermantino Coelho, diretor de distribuição, representantes de circuitos exibidores, da imprensa em amigos, poucos momentos antes do almoço no Gigetto”. Fonte: Jornal de Notícias, São Paulo, 01 jan.1950. “O Cinema brasileiro apresenta sua ‘caçula’ a Divulgação Cinematográfica Bandeirantes”, p. 6, P&B. Hemeroteca Digital Brasileira.

Fotografia I



Sartini já havia trabalhado como repórter-fotográfico no *Correio Paulistano* pelo menos desde 1940, exercendo a mesma função em outros periódicos do Rio de Janeiro, do Sul do país, além do Uruguai e Argentina. Em 1941, foi nomeado pelo então interventor federal, Adhemar de Barros, para reportagem-fotográfica⁴⁹ da diretoria do Departamento de Propaganda e Publicidade (“incorporado ao Departamento Estadual de Imprensa e Propaganda”)⁵⁰.

Ao assumir a DCB, Sartini convidou o antigo companheiro de trabalho⁵¹. De acordo com outro artigo de jornal, Luiz Del Picchia pertencia à uma família que “ocupa[va] lugar destacado na fase dos pioneiros do filme de longa metragem em nosso país”. O primeiro diretor do antigo DEIP-SP foi Menotti Del Picchia, de mesmo sobrenome do companheiro de trabalho de Benedito Sartini. A base filmográfica da Cinemateca Brasileira contém filmes que possui créditos aos nomes de José Del Picchia, Menotti Del Picchia, Luís Del Picchia, Victor Del Picchia e Luiz (Ribeiro) Del Picchia⁵².

⁴⁹ Em decorrência do falecimento de Landislau Roman.

⁵⁰ *Correio Paulistano*, “Benedicto Sartini”, 4 de abril de 1940, p. 6. Hemeroteca Digital Brasileira.

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² Na Filmografia da Cinemateca Brasileira é possível constatar que os primeiros realizaram filmes de enredo desde os anos 1920, em produções nas quais participaram Luiz de Barros e outras das companhias Independência, Helios Filmes, Iris Filmes, Selecta e São Paulo Ideal. Simis (2008, p.85) diz que “os Del Picchia” criaram a “Independência Omnia Film” para fazer filmes direcionados à Exposição Internacional do Centenário da Independência do Brasil, em seguida, essa firma foi responsável por produzir “os 48 números do jornal Sol e Sombra (1923-1925)”. Filmografia Brasileira/Cinemateca Brasileira.

O nome de Luiz (Ribeiro) Del Picchia consta na ficha de um documentário do DEIP e em duas edições do cinejornal *Bandeirante da Tela*⁵³.

Uma escritura pública formaliza a transformação da sociedade limitada (LTDA) para sociedade anônima (SA). Não foram localizados documentos do primeiro período, mas é possível verificar que os sócios da sociedade limitada eram Benedito Sartini e José Soares de Souza, identificados como “industriais”. Com a alteração dos termos, houve o aumento do capital social⁵⁴ e a admissão de sete novos sócios, entre os quais possuía o mais expressivo montante de ações Adhemar de Barros Filho⁵⁵.

Ele começou como diretor da sociedade, mas deixa o cargo no mesmo momento em que inicia uma denúncia de compra “sem concorrência” dos materiais do DEIP⁵⁶. Benedito Sartini e Luiz Del Picchia também foram acionistas, ambos já tinham trabalhado no DEIP (renomeado como Departamento Estadual de Informações - DEI). Outro nome entre os acionistas é Marino Netto que era o narrador e também um dos técnicos na realização da montagem do cinejornal. Marino já tinha experiência com outro meio de comunicação, era uma voz conhecida do público por ser locutor na Rádio Bandeirantes, emissora que era de propriedade de Adhemar de Barros.

Os termos utilizados nos títulos dos segmentos indicam uma tendência em buscar imediatismo e dinamismo. Sobre a noção de imediatismo, cabe salientar que os cinejornais normalmente apresentavam certo atraso com relação ao que era apresentado no rádio ou no jornal impresso. No entanto, exibir os acontecimentos o mais rápido possível certamente era algo a ser perseguido por todos os produtores desse gênero. Quanto mais próximo da data do evento, mais valorizadas eram as imagens. Acerca do dinamismo, podemos dizer que uma característica básica nesse gênero de filme é a fragmentação e variedade de assuntos que compõem as edições. Esses filmes eram marcados por um estilo de montagem particular baseado na combinação de imagens e na gravação de narração sonora, uma espécie de locução interpretativa das cenas.

⁵³ Crédito de montagem em Dois Córregos (1944), direção em *Bandeirante da Tela S/N* (1950) e direção de fotografia em *Bandeirante da Tela S/N* (1951). Filmografia Brasileira/ Cinemateca Brasileira.

⁵⁴ Aumento de Cr\$ 500.000,00 (quinhentos mil cruzeiros) para Cr\$ 10.000.000,00 (dez milhões de cruzeiros).

⁵⁵ Os sócios acionistas com seus respectivos capitais em ação: Benedito Sartini (Cr\$ 1.500.000,00), José Soares de Souza (Cr\$ 280.000,00), Manoel Figueiredo Ferraz (Cr\$ 50.000,00), Adhemar de Barros Filho (Cr\$ 6.650.000,00), Raul Laranjeira (Cr\$ 50.000,00), Plínio Ricca Colaz (Cr\$ 50.000,00), Arlindo Maia Lello (Cr\$ 1.300.000,00), Rosário Marino Netto (Cr\$ 50.000,00) e Luiz Ribeiro Del Picchia (Cr\$ 100.000,00).

⁵⁶ Denúncias feitas pelo deputado Cid Franco.

A narração é um dos elementos que caracterizavam a estrutura dos jornais cinematográficos. O narrador indicava pontos específicos da imagem, antecipava o que era para ser mostrado, dava ênfase a certos pontos e deixava passar outros. O tom da voz aliado à escolha das palavras (seja no uso de adjetivos e em diversas expressões de uso comum no período) busca imprimir sensações e incluir pré-julgamentos do que é mostrado na tela. Marino Netto usava dos recursos de linguagem adquiridos em sua experiência como locutor de rádio. Nesse sentido, as relações entre os dois meios de comunicação constituíam-se pela interpretação dos eventos. A importância da narração na estrutura desses filmes é comprovada quando se assiste a uma edição sem o som preservado⁵⁷. A compreensão das imagens segue outro ritmo, ou seja, a ausência da enunciação do narrador por um lado limita o alcance do conteúdo das imagens e por outro dá a perceber o quanto a voz tende a mediar a interpretação dos eventos.

O principal entrave no estudo desse gênero específico de filme está na falta de registros⁵⁸ que tragam informações sobre quem estava por trás da produção e/ou como era produzido. Todavia, a localização de notas de jornais e revistas impressos⁵⁹ permitiu que levantássemos alguns indícios. Uma nota de maio de 1952, na revista *A Cena Muda*, por exemplo, informa o nome de um cinegrafista que havia trabalhado na DCB. Pedro Torres já tinha passado pelas Companhias *Atlântida* e *Vera Cruz* e dedicava-se na DCB a filmar as “reportagens”. Tanto os filmes quanto as fichas filmográficas⁶⁰ não possuem informações sobre cinegrafistas e outros técnicos que trabalharam na produção do cinejornal. Desse modo, não há como saber se a DCB possuía uma equipe técnica fixa. Outra nota, de fevereiro de 1953 no *Diário de Pernambuco*, trata da procura de um cinegrafista na cidade de Recife. O documento indica que as filmagens realizadas fora de São Paulo deveriam ser feitas por um cinegrafista local. Conclui-se que o profissional selecionado recebesse pelo serviço temporário ou que a DCB comprasse o(s) filme(s) encomendado(s)⁶¹.

A distribuição era feita pelo Serviço de Divulgação Cinematográfica de Hermantino Coelho. Hermantino Coelho trabalhou como gerente na União

⁵⁷ As bandas de som nem sempre são preservadas juntamente com toda a película.

⁵⁸ Seja na produção e/ou na preservação desses registros.

⁵⁹ Trabalho facilitado pelos recursos de busca dos acervos digitais: Hemeroteca Digital Brasileira, Acervo da Folha e Acervo Estadão.

⁶⁰ Filmografia Brasileira. Cinemateca Brasileira.

⁶¹ Mesmo possuindo majoritariamente imagens da capital paulista e outras cidades do mesmo estado, também são localizados nas edições registros de outras localidades do país e do exterior.

Cinematográfica Brasileira (UCB) em São Paulo⁶², principal distribuidora de filmes produzidos no país, e como funcionário do Serviço de Fiscalização de Exibição de Complementos Nacionais. Fundou sua própria distribuidora em 1949⁶³.

Sobre a circulação dos filmes nas salas de cinema de São Paulo, ao acompanhar os anúncios⁶⁴ concluímos que o cinejornal foi exibido nos cinemas da chamada Cinelândia Paulistana como o Marabá (Av. Ipiranga) e Ritz (S. João e Consolação) e também de bairros como Rialto (Brás), São José (Belém), Moderno (Mooca), Phenix (Vila Mariana), Hollywood (Santana), Radar (Santo Amaro), Sammarone (Ipiranga), Recreio (Lapa), Tropical (Lapa). No geral, essas salas pertenciam ou relacionavam-se com o circuito administrado por Paulo Barreto de Sá Pinto proprietário da Empresa Paulista Cinematográfica⁶⁵ que abrangia um público diverso em termos socioeconômico, de gênero e etário.

O período de produção do cinejornal coincide com a ascensão e queda de Adhemar de Barros na política⁶⁶ (ARCHANGELO, 2007, p. 74). Entre os documentos localizados na Junta Comercial do Estado de São Paulo, há a ata da assembleia de 8 de setembro de 1956, que traz a ocorrência de um incêndio no ano anterior. Trata-se de uma nova informação a acrescentar ao histórico da DCB que pode explicar também o encerramento da produção cinejornal⁶⁷.

⁶² Com sede na cidade do Rio de Janeiro.

⁶³ Assim como fez Osvaldo Massini que saiu da UCB para fundar a Cinedistri (MIRANDA; RAMOS, 2000, p. 175). A cinedistri passou a distribuir em São Paulo, os cinejornais *Esporte em Marcha*, *A Marcha da Vida e Atualidades em Revista*, além de outros filmes da *Cinédia S.A.*, *Milton Rodrigues* e *Cine Produções Fenelon*. Vide anúncio no Cine Repórter, 3 jan. 1953, p. 2. Hemeroteca Digital Brasileira.

⁶⁴ *Jornal de Notícias*, *Mundo Esportivo*, *O Estado de São Paulo* e *Correio Paulistano*. Hemeroteca Digital Brasileira.

⁶⁵ O cinejornal circulou também por outras capitais brasileiras. Paulo Sá Pinto comandava também salas de cinema em Curitiba e Porto Alegre que faziam parte do circuito da *Cinematográfica Sul*. Isso explica os anúncios com referência ao *Bandeirante da Tela* nos cinemas *Marabá*, *Avenida* e *Ritz* na capital paranaense. Manaus foi outra capital a ter exibições desse cinejornal em sessões no *Ideal* (bairro de São Raimundo) e *Vitória* (bairro dos Educandos). Vide anúncios localizados em edições dos seguintes jornais: *O Dia* (Curitiba, PR), *A Tarde* (Curitiba, PR), *Mundo Esportivo* (São Paulo, SP) e *Jornal do Comércio* (Manaus, AM). Hemeroteca Digital Brasileira.

⁶⁶ Ele já havia perdido as duas eleições, estadual (1954) e presidencial (1955), e também foi acusado de “improbidade administrativa”. A sua saída do país pode explicar o fim da produção do cinejornal. No início de março de 1956, foi expedido um mandado de prisão ao ex-governador pelo Tribunal de Justiça de São Paulo, em processo movido pelo então, governador Jânio Quadros. Adhemar foge para a Bolívia e para o Paraguai até que, em maio de 1956, lhe é concedido um *habeas corpus*. Neste mesmo período, em que circulavam os escândalos envolvendo o nome do político, cessaram a produção e circulação do cinejornal veículo que tanto focalizava a sua imagem e de outros membros do PSP (BARRO apud ARCHANGELO, 2007, p. 74).

⁶⁷ De acordo com o documento: o fogo teria danificado máquinas, aparelhos e utensílios”, atingido “a parte mais moderna”. Junta Comercial do Estado de São Paulo. Ata da Assembleia Geral Ordinária. 8 set. 1956. Documentos arquivados da Divulgação Cinematográfica Bandeirante SA.

3. Considerações finais

Em meio a instalação de outras companhias cinematográficas dedicadas aos filmes de enredo na promessa de industrialização da produção nacional a partir de São Paulo⁶⁸, a DCB era anunciada como uma produtora dedicada à produção de cinejornais. Não coube a este trabalho tratar dos mitos que envolvem essa produção em escala industrial, mas os documentos indicam que os cinejornais ocupavam um lugar expressivo nas salas da Cinelândia e das áreas centrais de diversos bairros de São Paulo nas mesmas sessões dos filmes estrangeiros que continuavam a dominar o mercado.

A produção desse gênero específico de filme ou dessa mídia audiovisual seguia a uma tradição oriunda das décadas anteriores na promoção das elites e sujeitos da política. Adhemar de Barros sabia que o rádio e o cinema eram meios a contribuir para construção de sua imagem pública. Não é à toa que técnicos envolvidos com a produção de cinema oficial do Estado foram então chamados a trabalhar na empresa privada.

Todavia, as edições do *Bandeirante da Tela* não só dão ênfase as ações e propostas dos políticos do PSP como constroem uma imagem da cidade na chegada de seus quatrocentos anos com todas as contradições e problemas inerentes ao espaço urbano em intensa expansão. As notícias acompanham os momentos de eleição, incluindo a exposição dos problemas para criticar os opositores em exercício administrativo. Em alguns momentos as campanhas são mais nítidas, em outros segue-se o fluxo da construção dos “fatos” e “acontecimentos” diversos. O cotidiano se inscreve nesses emaranhados e nas astúcias de muitos sujeitos por trás e diante das imagens que nem sempre agiram de acordo com uma ordem pré-estabelecida nas intenções políticas. Neste caso, os gestos, olhares e expressões das crianças nas imagens são considerados nas análises.

Conhecer os processos de produção e distribuição e os agentes envolvidos permite criar elementos para análise dos filmes na continuação do trabalho de pesquisa. Mesmo sendo difícil traçar todos os caminhos e redes que envolveram esses processos, os indícios sustentam em grande parte o estudo das narrativas. Nesta parte do trabalho, concluímos também que ao analisar uma imagem não podemos desconsiderar que os processos que

⁶⁸ De acordo com Catani (2002, p. 19), nesse período foram fundadas as companhias *Vera Cruz*, *Maristela* e *Multifilmes*, “três empreendimentos de vulto, sustentado por grupos industriais paulistas”.

envolveram a produção e a exibição dos filmes certamente não aconteceram sem negociações, contestações e concessões de todas as partes envolvidas.

Referências

ARCHANGELO, Rodrigo. **Um bandeirante nas telas de São Paulo: o discurso adhemarista em cinejornais (1947-1956)**. 2007. (Mestrado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BERNARDET, Jean-Claude. **Cinema brasileiro: proposta para uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CATANI, Afrânio Mendes. **A sombra da outra: a cinematográfica Maristela e o cinema industrial paulista nos Anos 50**. São Paulo: Panorama, 2002.

MIRANDA, Luiz Felipe A. de; Ramos, Fernão Pessoa (Org.). **Enciclopédia do cinema brasileiro**. São Paulo: Senac, 2000.

SIMIS, Anita. **Estado e cinema no Brasil**. São Paulo: Unesp, 2015.

Invasão e resistência: juventude e universidade em “As Meninas”, de Lygia Fagundes Telles

Gabriel Vicente França⁶⁹

Resumo

Este trabalho de história da educação apresenta uma interpretação sobre universidade e juventude no final dos anos 1960 a partir da leitura do romance “As Meninas”, de Lygia Fagundes Telles. Presume-se que, ao ficcionalizar três estudantes universitárias em plena Ditadura Militar, a autora forneceu pistas para a discussão sobre os projetos de formação em curso no período. Entendeu-se assim a literatura como objeto revelador de tensões existentes na sociedade (CHARTIER, SEVCENKO), e a linguagem como material histórico para a discussão (BAKHTIN, VOLOCHINOV). As três protagonistas deste romance representam um projeto de juventude que via na universidade papel central para a ascensão social (CUNHA), ao mesmo tempo em que questionavam o ordenamento universitário: eram mulheres que desafiavam os papéis pré-estabelecidos ao invadirem espaços até então majoritariamente masculinos. Concomitantemente, mobilizavam táticas (CERTEAU) para elaborar projetos de resistência, em que seus dilemas apareciam caracterizados em projeções de futuro. Desta forma, essa análise permite entrever alguns elementos do debate ideológico de então, incorporados nas elaborações discursivas do texto literário, tendo a universidade sido interpretada como local de possibilidades e de construções ideológicas no período estudado.

Palavras-chave

História da universidade e da juventude – Literatura e história da educação – Lygia Fagundes Telles.

⁶⁹ Contato: gvfranca@gmail.com

Este trabalho procura reunir parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado em História da Educação que tem como objeto diferentes discursos sobre a juventude universitária no Brasil durante os anos de Ditadura Militar, a partir da leitura do romance “As Meninas”, de Lygia Fagundes Telles (TELLES, 2009). Desde o início da pesquisa, no segundo semestre de 2016, temos utilizado o texto literário como fonte, de modo a produzir uma nova interpretação acerca da história da universidade e da juventude do período. Assim, procuramos nos associar aos movimentos de renovação documental que têm impacto na historiografia da educação do país, em particular com o aporte conceitual de Roger Chartier (1990, 1991), balizando-nos, pelos marcos da História Cultural.

Lygia de Azevedo Fagundes nasceu em 19 de abril de 1923, na cidade de São Paulo, quarta filha de Durval de Azevedo Fagundes, bacharel em direito, e de Maria do Rosário Silva Jardim de Moura, dona de casa com pendores culinários e musicais. Estudou no Instituto de Educação Caetano de Campos, cursou direito e fez Educação Física na Universidade de São Paulo (USP). Casou-se com o jurista Goffredo Telles Junior, com quem teve um filho e de quem herdou o sobrenome “Telles”, e também com cineasta Paulo Emílio Sales Gomes, ambos professores da USP e eminentes intelectuais de seus campos de trabalho. Foi procuradora do Instituto de Previdência do Estado de São Paulo, e esteve à frente da Cinemateca Brasileira após o falecimento de Paulo Emílio.

Publicou mais de 20 volumes de contos e 4 romances. É membro da Academia Paulista de Letras e da Academia Brasileira de Letras, recebeu prêmios de diversas instituições e por obras variadas, merecendo destaque o Prêmio Camões, de 2005, e o Troféu Jabuti pelo Conjunto da Obra, em 2016. Sua última publicação com textos inéditos, “Conspiração de Nuvens”, data de 2007. A autora, que pode ser considerada a mais importante escritora brasileira viva, não mais escreve e faz raras aparições públicas.

O romance “As Meninas” foi lançado em dezembro de 1973 pela José Olympio Editora e foi um grande sucesso comercial. Nos quarenta e cinco anos que separam sua primeira edição do tempo presente, foi editado por diferentes casas editoriais, sendo atualmente publicado pela editora Companhia das Letras, e figura como um dos marcos mais importantes da obra da autora.

Com a utilização de técnica literária que mescla pontos-de-vista e narradores, ora sendo escrito em primeira pessoa, ora em terceira, o texto apresenta os conflitos

vivenciados por três estudantes que moram no Pensionato Nossa Senhora de Fátima, na cidade de São Paulo. Lorena é filha de uma família endinheirada que caminha rapidamente para a falência. Sua imagem tipifica a jovem burguesa do interior que se mudou para São Paulo para estudar. Sua trajetória familiar aponta o declínio de uma sociedade enraizada na economia brasileira da primeira metade do século XX e que precisa se adaptar às vicissitudes do processo de industrialização que se intensifica no país no momento em que se passa o romance. A garota cursa Direito, mas a faculdade está em greve. Vive em permanente conflito com sua sexualidade, pois é virgem e quer ter sua primeira noite com o amante que é casado e tem uma família com muitos filhos.

Lia, chamada por Lião pelas outras meninas, é estudante de ciências sociais, mas trancou o curso para se juntar a um grupo clandestino de luta armada contra a Ditadura Militar. Seu namorado, Miguel, está preso e ela é responsável por manter o “aparelho”, imóvel no qual acontecem as reuniões de seu grupo político, por dar cursos de formação e coligir material publicado em jornais. Aparece pouco no pensionato, sempre envolta com alguma questão mais importante. Tem uma relação muito difícil com Ana Clara, a quem enxerga como uma pessoa doente em função do uso de drogas e é um dos alvos da mania de limpeza e arrumação de Lorena, a quem sempre recorre quando precisa de dinheiro ou de um carro para as ações da organização clandestina. Através de suas ações e de suas contradições são apresentadas imagens a respeito de uma militante estudantil da época, que optou por largar o curso em função da guerrilha armada.

Já Ana Clara, chamada de Ana Turva pelas amigas, está prometida em casamento para um homem rico, mas precisa ser virgem para consolidar as bodas, o que é um problema a ser resolvido por meio de uma vaginoplastia. Vive com o traficante Max, de quem engravidou e com quem compartilha horas sem fim de consumo de drogas. Linda como uma modelo de revista, sua condição física deteriora-se a cada página do romance, ao lembrar de todos os casos de violência sexual por que passou enquanto criança e adolescente e à medida que se aproxima a data de seu casamento. Estudante de psicologia, a personagem tipifica a transição social por meio da obtenção de um diploma de nível superior.

Optamos por fazer uma leitura interdisciplinar do romance, que se apropriou de conceitos da teoria literária, da história e também da filosofia da linguagem, tendo sido

possível apontar uma interpretação matizada por duas ideias centrais: a primeira, a de **invasão**, que se caracteriza pela entrada de personagens, discursos e diferentes estratos populacionais na universidade, no texto e no campo literários; a segunda, de **resistência**, como forma de compreender os movimentos efetuados por todos esses atores frente às adversidades da vida que se observavam então, tanto do ponto de vista da literatura, quanto da vida social.

Para tanto, temos entendido a literatura não como um retrato ou como uma explicação da realidade; uma abordagem desta natureza incorreria no erro de reduzir a criação artística de modo a transformá-la em um documento monológico. Preferimos entendê-la como uma porta de entrada e um olhar privilegiado para as tensões constituintes da sociedade (CHARTIER, 1991; SEVCENKO, 2003). Isto é: optamos por um movimento consciente e orientado, de modo a enxergar como essas tensões se apresentaram no texto literário, bem como a obra atuou nas lutas de representações que se estabeleciam no período.

Articulamos então dois movimentos. O primeiro referiu-se ao livro, à sua circulação e à recepção que teve ao longo dos anos. Tratamos de investigar a variação editorial em torno da obra, como a crítica literária recepcionou o romance, e como a autora se colocou frente à obra. O segundo teve como objeto de estudo o texto literário em si, tomando a linguagem nele presente como matéria histórica, a partir da ideia de que o romance é um “[...] heterodiscurso social artisticamente organizado” (BAKHTIN, 2015, p. 29), isto é, que no texto encontram-se diversas vozes e unidades estilísticas heterogêneas. Neste sentido, tomamos como ponto de partida a compreensão de que o texto literário do romance “As Meninas” tem em sua estrutura composicional uma série de discursos construídos socialmente, sendo possível identificar nas páginas do livro um conjunto de construções ideológicas que revelam indícios significativos para a história da juventude universitária no Brasil na virada dos anos 1960 para 1970.

Lorena, Lia e Ana Clara acabam por ser três personagens ficcionais que representam um processo de transformação na universidade do país, em que a instituição universitária assumia papel central nos projetos de ascensão social da classe média e que era palco de intensas disputas políticas e culturais que caracterizaram aquele período (CUNHA, 1988).

Para o trabalho que aqui apresentamos, optamos por tratar de um aspecto que emergiu a partir da leitura e do tratamento do texto literário: a universidade como o ponto de encontro de uma **juventude** que vinha se constituindo historicamente enquanto **universitária**, campo de forças em que as três personagens eram obrigadas a inventar seu cotidiano (CERTEAU, 2014), à medida que projetavam seu futuro por meio de sua formação profissional, política e afetiva.

Marx, Beauvoir e São Marcos: polifonia e tensão ideológica

Tomamos aqui trechos de uma longa cena em que Lia e Lorena, duas personagens que representam posicionamentos políticos distintos e opostos dialogam na segurança do Pensionato Nossa Senhora de Fátima. Elas recorrentemente debatem os assuntos mais diversos enquanto tratam de suas vidas pessoais. A narração é feita em primeira pessoa por Lorena e o tema que nos interessa se desenrola em meio a uma lembrança, enquanto a ação do tempo presente se dá em outro plano, que não aparece aqui transcrito.

“Levo para a cama minha caixa com petrechos de unhas, tenho esta caixa sempre ao alcance. Assim que intuo as conversas líquidas e incertas, vou pegando minha lixa e tesourinha para não perder tempo” (TELLES, 2009, p. 116), diz Lorena sobre as conversas que mantém com Lia.

Até as unhas do pé cheguei a fazer outra noite enquanto Lião curtia Simone de Beauvoir. De Simone de Beauvoir para o sexo, foi um passo, porque o primeiro sexo, porque o terceiro sexo, porque o segundo. Como fatalmente acontece, partimos para o próprio. Então o sangue de *Herr Karl Marx* pairou sobre todas as coisas. Apertou meu braço com tanta força que até gemi: “Não vai me dizer que continua virgem, putz!”. Suspirei. Vou, querida, vou. [...] A culpa era de M.N., claro. “Burguês incompetente!”. (TELLES, 2009, pp. 116-7. *Itálico no original por se tratar de palavra em língua estrangeira.*)

Nas linhas acima transcritas aparece de forma bastante explícita a postura que cada personagem tem com relação à sexualidade de forma oposta: Lia traz para a discussão o livro de Simone de Beauvoir, “O Segundo Sexo”, e se demora no assunto, a ponto de ser possível que Lorena fizesse inclusive as unhas do pé. Mas, ainda que

aparentasse um certo desprezo pelo que a amiga falava, Lorena acaba por se envolver com o assunto até que “fatalmente” as duas partem para um ato sexual.

O trecho não deixa claro o que acontece entre as duas, mas dá destaque a uma interrupção causada pela força excessiva usada por Lia ao segurar Lorena. Neste caso, a personagem que narra faz menção às escolhas políticas da amiga, ao citar Karl Marx, mas também a uma descrição feita anteriormente sobre sua amiga, filha de uma baiana com um alemão que fora nazista antes de se mudar para o Brasil. Isso se apresenta na utilização do substantivo alemão Herr, que significa “senhor”, com o qual Lorena se utiliza para referir-se ao pai de Lia. Desta forma, o ato sexual é interrompido por um dos componentes que, do ponto-de-vista de Lorena, são característicos da personalidade de Lia, a origem alemã, tanto por parte de sua ascendência, quanto por parte de sua ideologia.

O elemento que mobiliza tal atitude é a virgindade de Lorena, que se explica por Lia a partir de uma leitura caricatamente ideologizada. M.N., o homem casado e mais velho com quem Lorena estabelece um amor platônico, seria um “burguês incompetente”, que não consegue sequer cumprir com suas obrigações de homem no ordenamento cultural que Lia atribui à amiga.

Esse trecho, além de demonstrar diversos fios ideológicos que compõem o discurso de ambas as personagens, acaba por revelar uma das contradições da personagem Lia: no momento que atribui a M.N. a competência de encerrar a virgindade de Lorena, acaba por colocar sua amiga numa posição de mulher que não é a que ela defende para si e para a sociedade como um todo. Em outras palavras, Lia justifica a condição de Lorena com um discurso do qual ela diverge em suas ações cotidianas.

Para se livrar do incômodo causado pelo questionamento feito por Lia, Lorena se utiliza da seguinte jogada:

Só restava uma saída sutil: não todos os dias que se encontra um Guevara, eu disse e seu olhar se amenizou. Á águia nazista virou pomba, coqueiro, *coqueiro de Itapuã, coqueiro!* (...) A mãe, Dona Diú, sorriu na rede: “quando tudo me parece perdido, quando nem Miguel consegue me levantar, penso em Che e me vem a certeza de que vou resistir. Penso às vezes, Lena, penso que ele tinha que morrer para que eu nascesse de novo.” Concordei. Mas ficaria uma vara se lhe desse a

fonte do renascimento, Evangelho de São Marcos? (TELLES, 2009, p. 117, grifos do original).

No excerto acima, novamente uma composição polifônica se estrutura. Em primeiro lugar, Lorena refere-se a Ernesto Che Guevara, que tinha sido recém assassinado pelo exército boliviano em outubro de 1969. Ele, que ocupava papel central na constituição militante de Lia, seria capaz até mesmo de acabar com a virgindade de Lorena, no engenhoso discurso construído que pretendia envolver a amiga no debate, mudando as posições, pois ao invés de Lia continuar a questionar a amiga, passaria a se solidarizar com ela.

O golpe surte efeito, como fica retratado na oposição criada na narrativa, em que Lorena coloca o pai de Lia, referido pela “água nazista” que tomara seus braços à força, em um lado, e sua mãe, dona Diú, em outro. Para efetivar tal polarização, ela se utiliza de uma citação da música “Coqueiro de Itapoã”, de Dorival Caymmi, e reforça a imagem ao citá-la nominalmente, “deitada na rede”, pois Lia pôs-se a falar como ela. Dessa forma, a agressiva e “alemã” Lia que fica indignada pelo fato de a amiga ainda ser virgem se transforma na pacata e melodiosa “baiana” encantada pelos ideais revolucionários de Che Guevara.

Surge, então, a ideia de morte como sacrifício necessário para a salvação alheia. Lia diz que “ele tinha que morrer para que eu nascesse de novo”, ao tratar de Che Guevara, o que enseja um contra-golpe muito astuto de Lorena, que, mesmo sem se dirigir à sua amiga, deixa claro que enxerga nela uma nova contradição: não seria tal ideia fruto do Evangelho de São Marcos?

Apresentam-se concentrados no trecho citado alguns aspectos que nos auxiliam a pensar a história da universidade e da juventude durante a ditadura. Em primeiro lugar, ao apresentar os argumentos de Lia e Lorena em um mesmo debate, Lygia Fagundes Telles lança luzes à composição multifacetada, ambígua e plural da juventude que se constituía como universitária então, tornando impossível uma descrição muitas vezes esquemática que procura atribuir a esse estrato social uma característica totalizante. Não estamos tratando de uma juventude “rebelde” ou “revolucionária”, nem mesmo “conservadora”; a obra permite ver que há pontos de contato entre os discursos

ideológicos distintos entre si. O diálogo repleto de referências constrói um panorama rico acerca do horizonte ideológico que essas duas personagens tinham à frente.

Em segundo, a existência de um lugar em que as personagens pudessem se encontrar a salvo do campo de forças da sociedade, podendo fazer circular livremente suas vozes, sem o medo da censura ou da perseguição, possibilitava a relação entre essas pessoas distintas. Em *A Invenção do Cotidiano*, Certeau trata da oposição entre um espaço polemológico, de lutas entre os fortes e os fracos em que as vozes nunca se podem fazer ouvir, e um espaço em que este campo de forças não esteja presente, isto é, um não-lugar, um utópico (CERTEAU, 2014, p. 72), em que as ideias podem correr sem amarras. Na construção ficcional de *As Meninas*, os utópicos são recorrentes, e sua construção é parte fundamental das táticas empreendidas pelas personagens. O pensionato — aqui entendido como parte estruturante da vida universitária dessas personagens — é o mais presente na narrativa, possibilitando uma interpretação quanto ao papel que a universidade ocupava também do ponto de vista da resistência das personagens: era espaço de circulação de ideias, ainda que estas precisassem ser tratadas em muitos casos somente na vida privada.

Finalmente, Lygia optou por apresentar três jovens mulheres como as vozes da juventude que ficcionalizou. Essa escolha não é fortuita — está intimamente relacionada com toda a história da prosa lygiana, em que mulheres são as protagonistas — e revela uma característica muito pouco presente na discussão que se faz sobre a juventude universitária do período. No trecho citado, é através das vozes de Lia e Lorena que emerge o debate ideológico e teórico, o que representa uma invasão por parte das mulheres de um terreno que era anteriormente quase que totalmente masculino.

Desta forma, em “*As Meninas*”, Lygia Fagundes Telles acabou por revelar tensões quanto ao espaço da formação nos projetos da juventude que se estabelecia. Ao retratar três mulheres universitárias, deu relevo a esse aspecto, colocando em xeque o ordenamento dos papéis previstos para as mulheres no final dos anos 1960. Não se tratava só de ter acesso à universidade: uma estudante de direito, carreira associada à constituição do Estado brasileiro (ADORNO, 1988) que também fora escolha profissional da autora; uma estudante de ciências sociais, curso que se pretende a explicar a sociedade; e outra de psicologia, com seu empenho em entender os sujeitos.

Ao dar a suas meninas essas carreiras, Lygia tornou pública uma questão central: explicar os sujeitos, e construir e interpretar a sociedade não eram mais exclusividade masculina. A leitura do romance nos mostra que a historiografia da universidade precisa contemplar também essas vozes, que não só revelam as tensões existentes no período, como projetam o debate acerca da posição da mulher no mundo do trabalho e da importância da formação para a transformação que se efetivava na sociedade de então.

Referências

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder**: o bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitich. **Teoria do romance I**: a estilística. São Paulo: 34, 2015.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, v. 11, n. 5, p. 173-191, 1991.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão**: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

TELLES, Lygia Fagundes. **As meninas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico. São Paulo: 34, 2017.

Gabriel Vicente França é pedagogo e cursa mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

ESFERA pública e educação: técnica e crise dos pressupostos político-filosóficos da educação na contemporaneidade

Genivaldo Paulino Monteiro⁷⁰

Resumo

A presente pesquisa objetiva discutir as implicações da técnica nos pressupostos político-filosóficos da educação, partindo do seguinte argumento: as mudanças tecnológicas vêm colocando em questão as noções de política e ser humano, introduzindo novos dilemas para os fundamentos da educação. Na política, essas mudanças estão afetando ideias, tais como: cidadania, democracia e emancipação. A esfera pública, como categoria que melhor expressa esta condição, tornou-se tema central no debate contemporâneo acerca da tensão atual entre técnica e política. Embora de origem remota, a esfera pública exige hoje uma análise renovada pela especificidade da condição tecnológica em que se encontra, afetando, sobremaneira, os pressupostos político-filosóficos da educação. A proposta metodológica concentra-se no estudo bibliográfico, partindo da contribuição de Jürgen Habermas e Hannah Arendt acerca da relação entre: técnica, política e educação. Até o presente momento, pode-se observar: a reflexão sobre os pressupostos político-filosóficos da educação negligenciou a dimensão técnica na relação entre educação e política; as teorias que vaticinam a crise do ‘humanismo’ e ‘antropocentrismo’ colocam em questão os pressupostos antropológicos e políticos que alicerçam boa parte das teorias da educação. Ao final deste estudo, pretende-se: argumentar em favor de uma reflexão sobre a técnica no âmbito da Filosofia da Educação.

Palavras-chave

Educação – Esfera pública – Política – Técnica.

Abstract

The present research aims to discuss the implications of the technique in the political-philosophical assumptions of education, starting from the following argument: technological changes are calling into question the notions of politics and human being, introducing new dilemmas for the aspects of education. In politics, these changes are affecting ideas, such as: citizenship, democracy and emancipation. The public sphere, as the category that best expresses this condition, has become a central theme in the contemporary debate about the current tension between technique and politics. Although of a remote origin, the public sphere today requires a renewed analysis, due to the specificity of the technological condition in which it is found, affecting, in particular, the political-philosophical presuppositions of education. The methodological proposal focuses on the bibliographical study, starting from the contribution of Jürgen Habermas and Hannah Arendt on the relation between: technique, politics and education. Up to the present moment, one can observe: Reflection on the political-philosophical

⁷⁰ Contato: gpmonteirousp@gmail.com, genivaldomonteiro@usp.br

presuppositions of education neglected the technical dimension in the relation between education and politics; the theories that predict the crisis of 'humanism' and 'anthropocentrism' call into question the anthropological and political presuppositions that underpin much of the theories of education. At the end of this study, we intend to: argue in defense of a reflection on the technique in the Philosophy of Education.

Keywords

Education – Public sphere – Politics – Technique.

Introdução

O presente estudo trata da relação atual entre educação e política a partir de um enfoque específico na sua dimensão técnica. Ele surge em meio à nova condição tecnológica e suas implicações sociais e culturais. Pois, apesar das críticas desenvolvidas pela Escola de Frankfurt acerca da *indústria cultural*, da *tecnicização do mundo* e *instrumentalização da razão*, a questão da técnica emerge no debate contemporâneo com maior vigor enigmático para os diferentes campos do conhecimento, a exemplo da política e educação.

Isto porque, segundo Martins e Garcia (2003), as transformações tecnológicas ocorridas a partir do século XX propiciaram uma crise sem precedentes nos pressupostos epistemológicos das ciências sociais, da política e filosofia. A educação, como campo do saber que abriga a histórica reflexão e debate sobre os aportes e pressupostos da educabilidade humana, não estaria isenta desta crise. Pelo contrário, como condição antropológica inescapável, hoje ela se confronta com uma concepção de ser humano inserido em práticas (sociais, políticas e culturais) cada vez mais mediadas pelas tecnologias.

Nas sociedades contemporâneas, o entrelaçamento entre técnica e política chegou ao nível mais intenso, modificando os conceitos de *ação política* e esfera pública, “[...] produzindo outros regimes de partilha e visibilidade” (PRADO, 2014, p. 13). A educação, cujo sentido histórico sempre esteve vinculado à elaboração e acesso aos saberes fundamentais e necessários à formação para participação social, partilha, hoje, com a política a experiência da crise dos princípios e ideias que compõem, desde longas datas, seus pressupostos político-filosóficos: democracia, autonomia, cidadania, liberdade, emancipação.

Como categoria que melhor expressa a tensão atual entre técnica e política, é na esfera pública que os sintomas da crise desses princípios e pressupostos parecem claramente se manifestar. Isto porque, como bem mostrou Habermas (2003), a tradição política ocidental é herdeira de dois grandes modelos de esfera pública que se encontram hoje em flagrante transformação: a que nasce na Grécia Antiga, com a *polis*; e a que surge nos séculos XVII e XVIII, na Inglaterra e França.

Tanto no primeiro como no segundo modelo, o vínculo entre política e educação se fez presente. Pois, vem de Platão a ideia de que a educação assume importância política, cuja função era estabelecer um modelo de formação humana como parte da constituição e possibilidade de um novo *ethos* para vida pública. Assim, da República platônica à *humanitas* romana, o pensamento político produziu (direta ou indiretamente) uma teoria pedagógica com vistas a estabelecer conteúdos, princípios e objetivos para a formação cívica e cidadã.

A segunda manifestação mais enfática dessa concepção pode ser vista no Iluminismo do século XVIII, em especial, no pensamento educacional do Marquês de Condorcet. A urgência da criação e organização de uma escola que atendesse às necessidades políticas do ideal republicano de educação estava fundada, naquele período, numa filosofia da história que propugnava, como elemento necessário para o progresso da humanidade, a universalização do ensino (CONDORCET, 1993).

Esta preocupação atendia às exigências decorrentes do renascimento cultural nas sociedades ocidentais, tendo como uma das principais características o desenvolvimento do gosto pelo debate e o surgimento da opinião pública (HABERMAS, 2003). Por outro lado, o papel da crítica e da razão como vias de participação política, a invenção do gosto e do *público-leitor* somaram ao ideário pedagógico valores caros ao pensamento educativo contemporâneo: a escola como espaço pré-político assume a responsabilidade de propiciar a autonomia e emancipação dos indivíduos, como requisitos para atuação na vida pública. É nesse sentido que a escolarização, segundo Boto, torna-se uma “[...] estratégia institucional dirigida a conferir solidez ao território da política” (2017, p. 379).

Com o declínio da esfera pública, analisado nas obras de Habermas e Arendt, desfez-se o vínculo entre política e educação. Segundo Arendt (1997), a crise que solapou a esfera pública, como campo da ação política, concorreu para uma segunda crise de caráter educacional. A mesma pode ser situada no momento em que as teorias e reformas

pedagógicas, em particular nos EUA, atribuíram à escola o *status* de esfera pública, forçando a educação a ocupar o lugar da política.

Mas, é em Habermas, mais enfaticamente, que a análise sobre a técnica se desdobra, em primeiro lugar, no plano da política de um modo em geral (2011), acusando a sua subordinação à racionalidade tecnológica, transformando-se num modo de dominação *na forma de e através da* tecnologia. Já no âmbito da esfera pública, em particular (HABERMAS, 2003), a crise se manifestou através da *mercadorização e massificação da opinião pública*, assim como a mediação da própria esfera pública, a partir do século XIX.

As consequências dessa mudança, seguindo Habermas, destinou a política a um progressivo esvaziamento do sentido dos seus princípios e as ideias que alimentam, outrossim, o pensamento pedagógico desde então: “Neste universo, a tecnologia proporciona igualmente a grande racionalização da falta de liberdade do homem e demonstra a impossibilidade técnica de ser autônomo, de determinar pessoalmente a sua vida” (HABERMAS, 2011, p. 49). Já para Galimbert, a crença na possibilidade de realização da autonomia e da liberdade na *era da técnica* deixa de ser, cada vez mais, uma questão de domínio humano, destituindo-se de caráter moral e ético, uma vez que passamos a viver, segundo o autor, inseridos na técnica, sem capacidade de escolhas (GALIMBERT, 2006).

Ao chegarmos no século XXI, a liberdade e a autonomia de que nos falam Habermas e Galimbert ainda permanecem como dilemas para política em decorrência da crescente presença da técnica na vida humana. Diante desta condição, a esfera pública contemporânea vem se reconfigurando: a partir dos novos atores e arranjos sociais; de emergentes espacialidades e temporalidades que fazem declinar a cisão entre público e privado; e redefinem, por conseguinte, os conceitos de ação e participação política. Já para educação, tal cenário vem afetando os ideais políticos e sociais de formação, redefinindo as concepções de ensino e aprendizagem, implodindo as fronteiras entre as diferentes esferas (política, família, escola), colocando em questão o próprio sentido do ato educativo.

Ao considerar a relevância temática que a relação entre técnica e política assume no debate contemporâneo, o presente estudo parte do argumento de que a ausência de uma reflexão sobre a especificidade e natureza das influências tecnológicas no âmbito da

esfera pública compromete, sobremaneira, a capacidade de uma análise sobre suas consequências políticas e educacionais. Partindo dessa observação, o presente trabalho propõe apresentar algumas considerações acerca das transformações da esfera pública contemporânea, com ênfase na dimensão técnica, e suas possíveis implicações nos pressupostos político-filosóficos da educação. Trata-se de indagar, de modo geral, sobre a condição atual da relação entre educação e política a partir das implicações tecnológicas na contemporaneidade.

Métodos

Seguindo a designação de Severino (2016), a pesquisa em questão constitui-se de natureza *bibliográfica*, uma vez que a mesma se utiliza “de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registradas” (SEVERINO, 2016, p. 131). Para tanto, o presente estudo parte da análise das principais obras e fontes que abordam os temas centrais da pesquisa: esfera pública, educação, tecnologia e política, através de uma tripla incursão filosófica nos âmbitos da: técnica, política e educação.

Desta forma, o plano de leitura e análise das fontes principais deste estudo concentra-se no pensamento de Hannah Arendt e Jürgen Habermas, no que concerne ao conceito e análise da “esfera pública”, a partir das suas respectivas obras: *A condição humana* (2018) e *Mudança estrutural da esfera pública* (2003). Tais obras fornecem um amplo histórico do fenômeno político, desde a Grécia Antiga, enfatizando as transformações por que passou a esfera pública, assim como suas implicações em outros campos da vida humana, como é o caso da educação.

Embora o foco do debate desta pesquisa parta das influências tecnológicas no âmbito da esfera pública, a mesma reconhece as possíveis limitações desta tarefa, visto que não há, de modo específico, uma *filosofia da técnica* consolidada nas obras de Arendt e de Habermas. Ciente desse limite, o presente estudo busca levantar elementos elucidativos, além das referidas fontes, que contribuam para o debate sobre os pressupostos político-filosóficos da educação na contemporaneidade, a partir de outros autores de renome e relevância filosófica.

Mais especificamente em Arendt, este trabalho procura explorar as contribuições valiosas das reflexões educacionais da autora, contidas em obras como *Entre o passado*

e o futuro (1997) e o ensaio *Reflexões sobre Little Rock*, publicado no livro *Responsabilidade e Julgamento* (2004). No que concerne ao pensamento habermasiano sobre a educação, este será analisado a partir de diferentes obras de Habermas e da contribuição de autores comentadores e estudiosos das implicações educacionais no pensamento desse autor, visto não haver uma teoria educacional intencionada e explícita nos escritos do filósofo alemão.

No intuito de atualizar o debate sobre as implicações tecnológicas na esfera pública e suas consequências políticas e educacionais, o presente estudo pauta-se nas contribuições das análises contemporâneas de outros pensadores sobre o tema desta pesquisa, considerando assim a tríade: tecnologia, política e educação. Autores como Martin Heidegger, Hans Jonas, Peter Slöterdijk, Hermínio Martins, entre outros, serão considerados no âmbito da reflexão sobre a técnica e a política.

Resultados

Na década de 1990, duas principais vertentes do pensamento político-pedagógico povoaram o debate educacional daquela época: A primeira, bastante influenciada pelo pensamento de Paulo Freire, concebia o ato educativo como *ato político* por natureza, atribuindo à ação pedagógica relevância emancipadora; a segunda, inflamada pelo pensamento denominado *Pós-moderno* da época, questionava o potencial *emancipador* da educação (em especial, escolar), inspirada particularmente pelas ideias de Jean-François Lyotard e Michel Foucault.

Como consequência dessa condição, a denúncia *pós-moderna* das *metanarrativas*, somada à denominada “crise de paradigmas” nas ciências humanas, ambas de larga inspiração *lyotardiana*, se não inauguraram, agravaram a desconfiança sobre a instituição escolar, já deflagradas na década de 1970, por autores como P. Bourdieu, J-C Passeron, I. Illich, entre outros.

Ora concebida como *emancipadora* ora acusada de *reprodutora* das desigualdades sociais e da *dominação cultural*, após sucessivos ataques, a educação imergiu numa longa crise do seu significado social e político a partir do século XX, estendendo-se até os dias atuais (ARENDDT, 1997).

Em meio a este cenário de descrença institucional e ascendente crítica pedagógica, o sentido social e, sobretudo, político da educação escolar tornou-se um dos principais

interesses dessa pesquisa, alimentada a partir das seguintes questões: 1. A escola ainda teria algum papel ou contribuição na formação das qualidades e virtudes públicas? 2. Caso tenha, quais as ideias e pressupostos político-filosóficos capazes de restituir o significado político da educação, no século XXI?

Diante da crise que acometeu tanto a política como a educação no século XX, diferentes vertentes do pensamento político, a exemplo do *Republicanismo* e *Comunitarismo*, defenderam a revitalização do debate e a importância da esfera pública como categoria vital para pensar a política do século XXI. Seja pela pluralidade dos sujeitos e espaços que emergem na cena política contemporânea, descentralizando o espaço decisório e do debate para além dos partidos e parlamentos; seja pela grande extensão e progressiva presença das tecnologias da comunicação na dinâmica das relações sociais, a esfera pública contemporânea ressurgiu como ideia receptiva aos novos contextos e ideias políticos e educacionais.

Por esta razão, Habermas e sua monumental obra sobre a *Mudança estrutural da esfera pública*, passam a servir de balizas e ponto de partida na retomada deste tema, em diferentes áreas: sociologia, direito, política, filosofia, educação. Entretanto, para o presente estudo, faz-se necessário apresentar alguns elementos da crítica desse autor sobre a questão da técnica, cuja inserção e expansão no âmbito da esfera pública propiciou seu próprio declínio e sua despolitização. Vejamos:

Em *Técnica e ciência como 'ideologia'*, Habermas (2011) retoma os principais argumentos de autores como Max Weber e Herbert Marcuse a respeito do problema da técnica. Para tanto, Habermas (2011) parte inicialmente do conceito weberiano de racionalidade. Racionalidade que, para o autor, indica a ampliação das *esferas de decisão social*, pondo em questão as antigas instituições e espaços legitimados para estes fins (Igreja, família etc.).

Sua crítica endereçada a este conceito de racionalidade fundamenta-se, sobretudo, nos argumentos de Marcuse. Segundo o mesmo, Weber não teria dado conta de explicar, no interior do conceito, o que possibilita a própria dominação. Habermas aproxima-se de Marcuse, tanto na crítica a Weber como na sua explicação, ao defender que a dominação corresponde à ampliação da presença tecnológica nas diversas esferas da vida humana, assim como a sua onipresença como lógica e dinâmica da própria sociedade.

As consequências políticas dessa expansão e onipresença da técnica, segundo Habermas, são: a) a transformação da natureza, provocada tanto pela técnica como pela

ciência, tem implicações humanas e, por conseguinte, sociais; b) a onipresença e expansão tecnológica produz, material e simbolicamente, uma *totalidade histórica* e uma concepção de mundo; c) a técnica e as ciências produzem *sistemas de ação* racional e teleológica, servindo de modelo de ação para o campo da política.

Sobre a última consequência, é importante observar que o caráter teleológico de uma ação transferida do homem para máquina é dissolvido e substituído pela pretensa neutralidade da técnica. A consequência política dessa *permuta*, embora discutida por Marcuse, é recuperada com mais ênfase por Habermas, ou seja: “[...] na medida em que há exclusão das questões práticas, fica também sem funções a opinião política” (2011, p. 71).

No plano da subjetividade, Habermas alerta para um duplo impacto da dissolução da dimensão teleológica da ação: o primeiro diz respeito ao esvaziamento do sentido da *ação racional dirigida aos fins* no campo das ciências humanas, portanto, do esbatimento da dimensão política da atividade científica ou, no dizer de Marcuse, na sua *neutralização teleológica*; o segundo, esse vazio residirá também na consciência dos próprios homens (*coisificados*), do qual decorre o déficit moral e ético (HABERMAS, 2011).

Do ponto de vista tanto da política como da educação, a condição acima mencionada produz como umas das implicações: o abandono da ênfase tanto no conteúdo político como ético, enquanto horizonte da formação. Em detrimento desses temas de relevância curricular e pedagógica, passa-se a evidenciar um mundo *codificado* técnica e cientificamente. Mais ainda, trata-se, no âmbito da formação, de assegurar como conteúdo e habilidade da aprendizagem o próprio *domínio do destino social* e individual, através do vasto conjunto de informações de natureza técnica (HABERMAS, 2011). Essas consequências servem também para se pensar a condição atual da esfera pública, na sua tendência cada vez mais tecnicada e como horizonte dos pressupostos políticos da formação humana.

Considerações finais

Esta breve exposição do tema, problema, objetivos e resultados da presente pesquisa, procurou mostrar uma via possível para o debate acerca da relação entre educação e política, através de algumas implicações da técnica no âmbito da esfera pública. A partir de uma reflexão que conjuga a Filosofia Política e a ideia de formação

humana, intentou-se apresentar a relevância do estudo sobre a dimensão da técnica no âmbito da Filosofia da Educação. Já no que concerne à questão da esfera pública, a partir do pensamento *habermasiano*, tal como vimos, é inconcebível pensa-la fora da dupla manifestação da técnica como *meio* e como *racionalidade*, questão que nos lança para a constante interrogação sobre sua futura configuração e, por conseguinte, da política e da educação. Outra via possível de reflexão sobre esta condição encontra-se, segundo esta pesquisa, nas reflexões de Hannah Arendt sobre a crise da política e da educação. Questões estas que comporão as fontes teóricas nas análises do referido estudo.

Referências

- ARENDR, Hannah. **A condição humana**. 13. ed. Rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.
- ARENDR, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- ARENDR, Hannah. **Responsabilidade e Julgamento**. Trad. Rosana Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- BOTO, Carlota. **Instrução pública e processo civilizador**. São Paulo: Unesp, 2017.
- CONDORCET, Jean-Antonio-Nicolas de Caritat Marquis. **Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano**. Campinas: Unicamp, 1993.
- GALIMBERT, Umberto. **Psiche e tecnhe: o homem na idade da técnica**. Tradução de José Maria de Almeida. São Paulo: Paulus, 2006.
- HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**. Tradução de Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- HABERMAS, Jürgen. O espaço público, 30 anos depois. **Caderno de Filosofia e Ciências Humanas**, v. 7, n. 12, p. 1-21, abr. 1999.
- HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como 'ideologia'**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: 70, 2011.
- MARTINS, Hermínio; GARCIA, José Luís (Org.). **Dilemas da civilização tecnológica**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2003.
- PRADO, José Luiz Aidar. Que mutações? Quais acontecimentos? In: SOUSA, Mauro Wilton; CORRÊA, Elizabeth Saad. **Mutações no espaço público contemporâneo**. São Paulo: Paulus, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. Revista e Atualizada. São Paulo: Cortez, 2016.

Genivaldo Paulino Monteiro é graduado em Pedagogia pela UFPE e mestre em educação pela mesma instituição. Atualmente é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP.

A universidade na reorientação curricular da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1992)

Gustavo Hatagima⁷¹

Resumo

Este trabalho tem como objetivo desenvolver uma análise sobre a relação entre a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) e a Universidade de São Paulo (USP) durante a Reorientação Curricular, reforma implementada entre 1989 e 1992 (Gestão Luíza Erundina), encabeçada pelo educador Paulo Freire. O Estágio de Formação do Educador em Serviço (EFES) consistiu em um projeto de extensão e pesquisa coordenado pela Profa. Dra. Lígia Chiappini Moraes Leite, do Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, atravessou as décadas de 1980 e 1990 e fez parte do grupo de assessoria SME-SP/USP, na área de Língua Portuguesa, preservando um significativo conjunto documental das atividades realizadas naquele período. Por meio desses documentos, encontramos elementos que nos possibilitam compreender as diferentes culturas escolares presentes nesse período, mobilizando as concepções de Dominique Julia (2001) e Antonio Viñao-Frago (1996, 1998, 2000). Nossa hipótese é que, apesar das intenções de mudança permitidas e desejadas no período, essa relação foi permeada por tensões e conflitos de interesses que afetaram o desenvolvimento da reforma. Nossa primeira análise revela-nos diferentes interesses e hierarquias presentes dentro do conjunto de sujeitos que constituem a cultura dos reformadores.

Palavras-chave

História da educação – Cultura escolar – História do currículo – Reforma curricular – Pesquisa e extensão universitária.

⁷¹ Contato: gustavo.hatagima@usp.br

A passagem das décadas de 1980 e 1990, no Brasil, foi marcada conjunturalmente pela a crise inflacionária – e, por conseguinte, pelos diversos planos econômicos que procuraram superá-la – e a reorganização da democracia: desde o período de abertura, ainda durante a Ditadura Militar; passando pelo ressurgimento dos movimentos sociais, pela reestruturação e criação de novos partidos políticos, pela Campanha das Diretas até as primeiras eleições diretas em duas décadas (FICO, 2016). Ao observarmos o campo da educação, em especial as propostas de reforma educacional ora planejadas, ora implementadas, verificamos, de acordo com Antonio Flavio Barbosa Moreira (2000), que essas décadas foram atravessadas por algumas propostas curriculares, em diferentes Estados e Municípios, que buscaram implementar a democratização da escola, a melhoria da qualidade de ensino e a participação da comunidade escolar.

Nesse contexto de expectativas e de instabilidade, as eleições municipais de 1988 em São Paulo trouxeram um resultado inusitado: pela primeira vez foi eleita uma mulher, nordestina, para ocupar o cargo, Luiza Erundina, do Partido dos Trabalhadores (PT). Tendo como pauta a transformação da realidade dos serviços públicos do município, ela colocou à frente da Secretaria Municipal de Educação (SME-SP) Paulo Freire, educador experiente e internacionalmente reconhecido – cargo que ocuparia até 1991, quando deixa a Secretaria e Mario Sérgio Cortella assume o cargo, dando continuidade aos projetos e às políticas já vigentes (LEITE; MIRANDA; EVARISTO, 1994).

Neste texto, nosso interesse recai sobre uma das ações implementadas na SME-SP, a *Reorientação Curricular*, e como foram estabelecidas as relações entre Universidade e Educação Básica entre 1989 e 1992. Apresentamos, assim, uma reflexão sobre a relação entre a SME-SP e a Universidade de São Paulo (USP). Isso porque um dos grupos de assessoria, o Estágio de Formação do Educador em Serviço (EFES), ligado à área de Língua Portuguesa, estava sediado nessa instituição e preservou um significativo conjunto documental sobre as diversas atividades realizadas naquele período. Tendo participado, além da elaboração do currículo de Português, de diversas reuniões de trabalho, o EFES deixou um arquivo que nos auxilia a compreender os interesses em jogo e as disputas entre os diversos atores envolvidos nesse processo de reforma. Procuramos, a partir desses documentos, indícios de como, no estabelecimento da *Reorientação Curricular*, tensões e conflitos ocorreram não exclusivamente no espaço escolar, mas também na relação entre a Secretaria e os grupos de assessoria universitária. Convém

destacar que nossa pesquisa ainda está em processo, sendo este texto um exercício de reflexão e análise – que leva em conta um trabalho por nós apresentado no último Encontro Regional da ANPUH-SP, procurando ampliá-lo.

O EFES foi um complexo e longo projeto de extensão e pesquisa coordenado por Lígia Chiappini Moraes Leite, professora do Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, e foi ativo entre 1984 e 1997. O grupo reuniu professores universitários, professores da Educação Básica, estudantes de pós-graduação e de graduação preocupados com o ensino de Língua Portuguesa e suas literaturas. Essa heterogeneidade remonta à sua gênese que, no entanto, data de uma experiência anterior: o Grupo de Formação Permanente, instituído no interior da Associação de Professores de Língua e Literatura (APLL) e ativo entre 1979 e 1981. À época, esse grupo visava a integrar a Universidade com o então Segundo Grau, baseando-se em uma troca mútua de experiências, vivências e conhecimentos entre professores universitários e secundários (LEITE, 1986, p. 315). Em 1984, o projeto foi oficialmente instituído, sendo participante do *Programa de Integração da Universidade com o Ensino de 1º Grau*, do MEC/SESu. Os objetivos, os projetos e as preocupações remontam às práticas vividas na APLL e perduram por toda a década de 1980. Dois livros publicados por Lígia Chiappini e pela equipe EFES nesse período, *Reinventando o diálogo* (1987) e *Quando o professor resolve* (1989), ilustram e expõem o trabalho realizado. Entre 1989 e 1992, com a entrada de Luiza Erundina na Prefeitura de São Paulo, tendo Paulo Freire como seu Secretário da Educação, o EFES integrou o grupo de assessores da USP no *Programa de Reorientação Curricular* da SME-SP. Ainda em 1992, há o início do projeto intitulado *A circulação do texto na escola*, cujo objetivo consistia em retornar tanto às escolas que aderiram ao projeto *Ação Pedagógica pela Via da Interdisciplinaridade*, paralelo à *Reorientação Curricular* da SME-SP, quanto também em observar outras escolas que não participaram do citado programa, incluindo aí escolas estaduais e uma particular, a fim de verificar o trabalho pedagógico realizado com o texto, na produção escrita, na leitura e na relação com as outras mídias, como jornais e histórias em quadrinhos. O grupo encerra suas atividades em 1997, quando ocorre a publicação da coleção de livros *Aprender e Ensinar com Textos*, que se refere ao projeto *A circulação do texto na escola*.

A *Reorientação Curricular* foi uma reforma que abrangeu diversos aspectos do trabalho pedagógico e administrativo, pautando-se, segundo Leite, Miranda e Evaristo (1994, p. 24-25), em uma concepção pedagógica construtivista e interacionista e tendo como fundamentos a democratização do saber e a valorização da experiência dos alunos e do trabalho docente, entre outros aspectos. Para concretizar essa ação, foi estabelecida uma relação próxima com diversas universidades paulistas no esforço de reestruturar a escola pública municipal, a partir de convênios firmados entre a prefeitura e essas instituições de ensino superior e a instituição de grupos de assessoria que reuniram professores de diversas áreas e interessados pela educação pública e pela proposta da SME-SP.

Interpretamos nossas fontes sob a ótica das concepções de Dominique Julia (2001) e Antonio Viñao-Frago (1996, 1998, 2000) sobre o conceito de *cultura escolar*, na medida em que compreendemos a escola como um espaço plural, marcada historicamente por relações complexas, continuidades, mudanças e resistências, entre os modos de pensar e de agir dos diferentes atores que a habitam, como, por exemplo, alunos e professores, e formada igualmente na intersecção de um conjunto de teorias, normas e práticas. Consideramos, pautados em Viñao-Frago (1996, p. 23), que cada grupo de atores envolvidos e presentes na escola constitui uma cultura específica, na medida em que implicam diferentes ritos, estratégias, modos de ver e de agir. Por essa razão, utilizamos o conceito no plural, ponto essencial na medida em que essa proposta de reforma curricular da SME-SP, além de envolver as universidades de maneira mais próxima e ativa, procurava dar voz à comunidade escolar e aos professores. O plural, nessa circunstância, procura abarcar a heterogeneidade da Rede Municipal e, em último caso, do próprio EFES. Neste trabalho, procuramos reconhecer as características da cultura dos reformadores na intersecção com outro grupo, com uma cultura distinta, os professores universitários. Para Viñao-Frago (2000, p. 10) a cultura escolar administrativa, ou cultura dos reformadores, seria aquela relacionada aos gestores e supervisores, fundamentados pelas normas, leis, propostas e orientações, meios esses de legitimação de poder e que configuraria a hierarquia entre os diversos órgãos de gestão.

Ao nosso ver, uma das características da cultura dos reformadores da *Reorientação Curricular* foi evidenciada no artigo “A reconstrução da escola (a Educação Municipal em São Paulo de 1989 a 1991)”, de Mario Sergio Cortella (1992): a busca pela

instituição do diálogo e a abertura à pluralidade de vozes que constituíam a Rede Municipal de São Paulo (CORTELLA, 1992, p. 55). Ou seja, esses reformadores buscaram descentralizar a gestão e conferir às escolas maior autonomia, mas a preocupação maior seria “construir uma escola onde o educador seja sujeito de sua ação, capaz de refletir e alterar programas e métodos, capaz de compreender sua comunidade e os processos de transformação de sua realidade” (CORTELLA, 1992, p. 55).

Mais do que uma participação momentânea, esse texto nos revela uma intenção e uma expectativa maior em relação aos professores. Não à toa a formação dos professores era parte fundamental da diretriz *A nova qualidade de ensino* (CORTELLA, 1992, p. 58). Faziam parte dela o *Programa de Formação Permanente*, a *Reorientação Curricular* e a *Ação Pedagógica pela Via da Interdisciplinaridade*. No artigo do ex-secretário, a relação da SME-SP com as universidades fica evidente e efetiva nesse trabalho de formação:

Esse programa [de Formação Permanente] foi concretizado através de múltiplas modalidades de formação permanente: seminários, encontros, palestras, oficinas, cursos, assessorias das universidades (USP, UNICAMP, UNESP, PUCSP) em diferentes áreas do conhecimento e trabalho coletivo nas escolas. No entanto, a modalidade privilegiada foram os Grupos de Formação Permanente; esses grupos foram organizados nas escolas, NAE's ou Centrais, com assessoria e presença das universidades, em todas as áreas. A participação dos educadores foi voluntária e a periodicidade variou sempre entre semanal, quinzenal e mensal. (CORTELLA, 1992, p. 59).

Destacamos que, nesse artigo, ao falar da estrutura da *Reorientação Curricular*, Cortella não cita diretamente o trabalho de assessoria curricular das universidades. Ou seja, uma leitura desse texto isoladamente indicaria que a participação delas teria sido apenas no *Programa de Formação Permanente*, ação pontual e circunscrita dentro da reforma. No entanto, a quantidade de documentos do Acervo EFES sobre as discussões em torno dos currículos das áreas revela o oposto: os professores participantes do convênio USP/SME-SP estavam totalmente engajados nessa reforma como um todo. O cruzamento dessas fontes revela uma fratura entre a USP e a SME-SP. Observemos um trecho do texto “Uma proposta para recuperação da escola pública”, do Grupo de

Assessores USP/SME, onde eles afirmam ser de responsabilidade do sistema educacional a seguinte ação para se obter a transformação da escola:

[estabelecer a] articulação com Universidades e Institutos de Pesquisa para definição de uma assessoria que não se limite a consultoria eventual e a oferta indiscriminada de cursos, mas demande um trabalho de investigação e acompanhamento conjunto dos pesquisadores com os educadores da escola pública, no enfrentamento dos problemas que o cotidiano escolar propõe ao pensamento e à prática. (GRUPO, 1991, p. 6).

A partir dessas fontes, percebemos que ambos os grupos não estavam em pleno acordo quanto à configuração da relação entre Educação Básica e Universidade. Esse seria um primeiro ponto de tensão entre esses diferentes grupos que, por sua vez, evidencia os diferentes interesses e as hierarquias presentes dentro do conjunto de sujeitos que constituem a cultura dos reformadores. Ainda assim, os autores do texto afirmam que o trabalho desenvolvido na *Reorientação Curricular*, no diálogo entre os muitos atores que estão envolvidos na educação pública municipal e envolvendo também a Universidade, “trata-se de um esforço inédito no país (raríssimo, mesmo, a nível mundial) de superar as ações pontuais, fragmentárias e paliativas em educação, para implantar um programa de longo alcance, no tempo e no espaço” (GRUPO, 1991, p. 1).

Nesse texto consta um ponto essencial, através do qual se pode perceber os interesses dos autores, que é a garantia de uma presença maior de grupos universitários de assessoria, que viriam subsidiar a reflexão, a formação e a prática. Há, portanto, um desejo de que essa relação se torne cada vez mais estreita, mas não apenas, pois podemos compreender uma intenção de que ela fosse institucionalizada.

Em nossa interpretação ainda parcial, compreendemos que esse ritmo acelerado se originou tanto em questões sociais do período (a democratização do Brasil) quanto em questões políticas (a transição entre governos e as diferenças adotadas nas políticas públicas). E, nesse caso, é necessário diferenciar *reformas* de *mudanças*, sendo a *Reorientação Curricular* um período de reforma curricular que procurou acelerar algumas mudanças que já vinham ganhando corpo desde o começo dos anos 1980 (MOREIRA, 2000; SOARES, 2004), como uma revisão teórica dos pressupostos de

ensino, a descentralização e a instituição de instrumentos de participação, tanto de professores, quanto da comunidade escolar, para a democratização do ensino público no município de São Paulo. Interpretação essa pautada na indicação de Viñao-Frago:

La primera lección que ofrece una visión histórica de las reformas y cambios escolares es el contraste entre estos últimos – que, por lo general, tienen lugar de un modo lento y casi imperceptible – y el impaciente y ruidoso clamor de los reformadores con sus calendarios irrealizables y sus persistentes y fallidas pretensiones de ‘reinventar’ la escuela. Los ritmos del cambio son, pues, lentos pero no uniformes. También hay cambios de ritmo. Épocas o períodos en los que el ritmo de los cambios se intensifica o se ralentiza. (VIÑAO-FRAGO, 2000, p. 5).

Essa percepção aguçada da escola pública e as inúmeras ações efetivas para transformá-la seriam características da cultura desses reformadores, além da abertura ao diálogo com os professores, mesmo com as tensões e contradições internas exploradas neste texto, e a organização e instituição de ferramentas de participação. De todo modo, podemos constatar que, mesmo nessa perspectiva, a proposta de construir algo *novo*, *rompendo* com o estabelecido e com as práticas e, por conseguinte, as culturas, as culturas dos reformadores e dos professores puderam estar mais próximas, mas ainda mantêm entre si tempos e características distintas que evidenciam a complexidade de uma rede de escolas públicas.

Fontes

CORTELLA, M. S. A reconstrução da escola (a Educação Municipal em São Paulo de 1989 a 1991). **Em Aberto**, Brasília, v. 11, n. 53, p. 54-63, jan./mar. 1992.

GRUPO de assessores USP/SME-SP. **Uma proposta para recuperação da escola pública**. São Paulo: [s. n.], 1991.

Referências

FICO, Carlos. **História do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Contexto, 2016.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. Introdução. In: LEITE, Ligia Chiappini Moraes, MARTINS, Maria Helena, SOUZA, Maria Lúcia Zoega de (org.). **Reinventando o diálogo: ciências e humanidades na formação dos professores**. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 11-25.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. O papel da universidade brasileira nas escolas públicas: uma experiência alternativa. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 1, n. 12, p. 313-322, jan./dez. 1986.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes; MIRANDA, José Luiz; EVARISTO, Marcela Cristina. Interdisciplinaridade na escola pública: a experiência paulista na gestão Paulo Freire e a participação da universidade. In: FAUNDEZ, Antonio (Org.). **Educação, desenvolvimento e cultura: contradições teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 1993. p. 13-45.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 109-138, dez. 2000.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 155-177.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio. In: JORNADA ESTATALES FORUM EUROPEO DE ADMINISTRADORES DE LA EDUCACIÓN, 8., 1996, Murcia. **Jornada...** Murcia: [s. n.], 1996. p. 17-29.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 116-134, jul./dez. 2000.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN DE HISTORIA CONTEMPORANEA. Culturas y civilizaciones, 3., 1998, Valladolid. **Congreso...** Valladolid: [s. n.], 1998. p. 167-183.

Autoria

Gustavo Hatagima é em Pedagogia (2015) pela Universidade de São Paulo, onde atualmente faz o Mestrado em Educação. Trabalha como professor da Rede Municipal de Jundiaí.



A leitura de Dewey sobre Locke: relações acerca do conceito de experiência

Karine Biasotto⁷²

Resumo

A proposta de pesquisa ora apresentada está em fase inicial no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tem por objetivo investigar a ascendência do pensamento pedagógico e filosófico de John Locke sobre as reflexões educacionais de John Dewey especialmente no que diz respeito a concepção de experiência. Assim intenciona-se compreender as origens históricas e filosóficas do referido conceito, que está relacionado à origem do conhecimento para ambos autores. Pretende-se, então, averiguar de que forma esses filósofos se aproximam e no que eles divergem apesar da distância temporal que os afasta. Para isso, a proposta teórica e metodológica é pensar Dewey na posição de leitor de Locke, considerando que ele realiza uma construção própria por meio dessa leitura originada do lugar social que ocupa e fazendo uso de estratégias e táticas. Portanto será realizada uma pesquisa bibliográfica, utilizando obras dos dois intelectuais a fim de compreender o que eles julgam ser a experiência.

Palavras-chave

Experiência – John Dewey – John Locke.

Essa proposta de tese tem o intento de estudar a presença do pensamento moderno em Dewey⁷³ por meio da análise de conceitos como os de empirismo e experiência retomando seu relato sobre os filósofos do período moderno. Para isso, optou-se por retornar a compreensão de empirismo, de modo especial o pensamento elaborado por

⁷² Contato: karinebiasotto@usp.br

⁷³ Dewey nasceu em 1859, em Burlington, Vermont, nos Estados Unidos. Estudou na Universidade de Vermont, onde bacharelou-se em Artes em 1879, e posteriormente estudou na Universidade Johns Hopkins, onde realizou o doutorado em Filosofia (1884). Após esse período lecionou na Universidade de Michigan (1884-1894), na Universidade de Chicago (1894-1904), onde fundou e dirigiu a Escola Laboratório da Universidade de Chicago, e por fim, na Universidade de Columbia (1904-1930). Realizou viagens pelo mundo (China, Japão, México, Turquia, Rússia, Inglaterra e França), o que proporcionou que suas teorias ficassem conhecidas em diversos lugares. Após sua aposentadoria, Dewey permaneceu um intelectual ativo. Produziu textos e os publicou até sua morte, em 1952, segundo as informações trazidas por Amaral (2007).

John Locke⁷⁴ pelo fato de esse autor ser conhecido como fundador de tal modo de pensar e por ter realizado reflexões sobre a origem do conhecimento, assim como Dewey. Entende-se que, no papel de leitor, o referido autor reconstrói o texto de acordo com o lugar social que ocupa.

Portanto, esta pesquisa propõe como reflexão para o campo da educação a busca por um melhor entendimento sobre a origem e a função do conhecimento na perspectiva de Dewey. É importante considerar também, a atualidade do pensamento deste autor, pois ainda que ele tenha vivido em meados do século XIX e XX a ideia de educar para a democracia, da importância da pluralidade e da solidariedade, por exemplo, são discutidas em documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica.

O fato de ter vivido por quase um século, fez com que a obra de Dewey acompanhasse o curso da história norte-americana. Cambi (1999) destaca que para além da discussão relacionada ao campo pedagógico, exemplificada em *Meu credo pedagógico* (1897), *A escola e a sociedade* (1899), *Como pensamos* (1910) e *Democracia e educação* (1916); no período entre as duas guerras mundiais Dewey evidencia seu pensamento teórico e político com a finalidade de enfrentar a crise pós-bélica com as obras *Reconstrução em filosofia* (1920), *Experiência e natureza* (1925), *A procura da certeza* (1929), *A arte como experiência* (1924) e *Uma fé comum* (1924); assim como no plano político discutiu o *New Deal* por meio dos livros *Individualismo velho e novo* (1930), *Liberalismo e ação social* (1935) e *Liberdade e cultura* (1939).

No que diz respeito ao campo da educação, para Dewey, trata-se da reconstrução e reorganização da experiência. Esta se constitui de modo ativo, em meio as relações humanas, e, a partir delas se constrói o conhecimento. O intercâmbio desse, entre as associações humanas é o que faz perpetuar a vida em sociedade e cria vínculos entre diferentes gerações. É a educação social, que aplicada pelo autor a educação escolar, constitui parte de sua proposta. Ele atribui a escola e ao processo educativo papel primordial para a manutenção da sociedade democrática, a qual presume ideal. Fica

⁷⁴ John Locke nasceu na cidade britânica chamada Wrington, no ano de 1632. Vivenciou a guerra civil inglesa que ocorreu pelo fato de o rei Carlos I acreditar em seu direito divino de governar e não acatar o parlamento, o qual a família de Locke apoiava. Como benefício em troca desse apoio, Locke foi enviado a Westminster School. Segundo Strathern (1997), nessa escola Locke conviveu com colegas monarquistas, e por isso aprendeu a ser compreensivo e tolerante. Em 1652, matriculou-se em Oxford, onde se dedicou aos estudos relacionados a ciência e a medicina. Ele entendia que com base na experiência, isto é, pelo método científico se chegaria a verdade. Trabalhou em missões diplomáticas e durante o governo de Carlos II e Jaime II viveu exilado na Holanda, quando dedicou seu tempo a escrever seus ensaios filosóficos.

perceptível a amplitude da discussão de Dewey relacionada ao campo da educação. A partir da leitura de textos de Dewey como *Democracia e Educação* (1916) e *Reconstrução em Filosofia* (1920) foi possível perceber que suas obras mencionavam Locke, e outros filósofos da modernidade, ora em tom de crítica, ora para reafirmar sua própria teoria.

Em *Democracia e Educação* (1916), Dewey discute a educação como uma forma de adestramento. Nesse sentido, uma pessoa teria mais facilidade de realizar determinadas atividades. Desse modo, certas capacidades formadas passam a ser tratadas como fins ou objetivos da educação e não como resultado de desenvolvimento. “Há um número determinado de capacidades a serem formadas [...]. Por consequência a educação deve diretamente visar ao exercício ou treino dessas capacidades (DEWEY, 1979, p. 65). Trata-se da faculdade de perceber, decorar, recordar, associar, dar atenção, querer, sentir, imaginar, pensar etc. essas ideias foram, segundo Dewey expressas originalmente por Locke. O mundo exterior apresenta material de conhecimento por meio das sensações. Por outro lado, o espírito já possui faculdades como de atenção, observação, abstração etc. Isso se transformará em conhecimento se o espírito combinar os elementos que já possui com os que recebe. O que de fato importa para a educação é formar hábitos.

Sobre a questão das capacidades, Locke (2000) assevera que a mente é capaz de conhecer várias verdades. As capacidades são inatas, entretanto o conhecimento é adquirido. A mente chega a verdade por meio de ideias particulares. Essas iniciam o preenchimento de uma memória ainda vazia e que, aos poucos vai se completando. Pouco a pouco a mente abstrai, apreende e enriquece com ideias e linguagem, exercitando a faculdade discursiva. Os conhecimentos de algumas verdades aparecem muito cedo, ainda assim não se trata de algo inato, e sim, adquirido por meio de impressões externas que causam diferentes impressões em seus sentidos. Fazendo uso da memória a mente percebe concordar, discordar e diferenciar algumas ideias. “Pois uma criança sabe como certo, antes de poder falar, a diferença das ideias entre doce e amargo [...], como sabe depois, (quando começa a falar) que a amargura e a doçura não são a mesma coisa” (LOCKE, 2000, p. 42).

Dewey entende que as ideias de Locke se ajustavam ao dualismo de seu tempo. Dava a mesma relevância ao espírito e a matéria bem como ao indivíduo e ao mundo. A finalidade da educação estava em formar as faculdades de atenção, memória, observação, abstração e generalização. Para Dewey, Locke era objetivo ao afirmar que o indivíduo não era capaz de ter ou gerar ideias verdadeiras e também individualista por colocar na

educação o fim de aperfeiçoar faculdades adquiridas no início da vida. Essas ideias seguiram com as gerações que sucederam a Locke.

Ao descrever a teoria moderna de experiência, Dewey identificava o empirismo como uma doutrina que valorizava a ideia do conhecimento como recepção de impressões sensoriais. Em Locke há o reconhecimento das faculdades mentais como discernimento, comparação, abstração e generalização que ligavam o material dos sentidos em formas organizadas e definidas que davam origem a novas ideias, por exemplo a concepção de moral e a matemática. Locke entende que as ideias do espírito e da mente são como um papel em branco, dotadas de atividades que se aplicam ao material recebido. Nesse contexto a educação era um instrumento de reforma social. Quanto mais vazio o espírito, mais maleável ele era. Dentro do ambiente escolar o empirismo era uma forma de protesto contra a instrução livresca e o sensacionalismo uma arma contra a tradição e autoridade.

Para Locke (2000) algumas ideias são simples, outras complexas. Elas entram na mente de modo simples, por meio dos sentidos. Esses, junto a reflexão são as únicas vias de acesso para o material do conhecimento. A partir do momento em que existem ideias simples suficientes para que possam ser repetidas, comparadas ou unidas formam-se novas ideias complexas.

Para Dewey, autores da modernidade como Locke, Bacon e Montaigne destruíram todo conhecimento infundado. Não seria verdadeiro o conhecimento que não tivesse se originado e posto em prova na experiência de cada indivíduo. Destacam-se então, as observações e ideias pessoais como forma de reação a autoridade. Isso foi consequência do pensamento do século XVI, quando surgiu o individualismo econômico e político bem como o desenvolvimento do protestantismo. Assim ganhou força a ideia de que o conhecimento é adquirido por experiências particulares.

Sobre as mudanças a propósito do que trata a experiência, Dewey faz uma série de questionamentos sobre o lugar desse conceito para a filosofia tradicional. Para ele, tal modo de pensar enxerga a experiência algo que não ultrapassa o provável, e, os próprios empíricos afirmavam que como não havia uma razão pura em posse da humanidade, a experiência deveria ser utilizada da melhor forma possível, como fizera Locke, que afirmou a experiência apesar de suas limitações a utiliza para orientar o homem. A sua proposta era reivindicar um novo lugar para a experiência como guia da ciência e da vida moral devido ao fato de a qualidade da experiência ter sofrido uma infinidade de mudanças sociais. O que os filósofos gregos entendiam por experiência assemelhava-se

a um método de tentativa e erro, em que a memória seleciona incidentes e tudo que apresente variação é cancelado e o que apresenta características comuns é preservado. A acusação dos gregos e escolásticos contra a experiência, residia no fato de estar ligada algo prático, em oposição ao mundo das ideias e conceitual.

Os filósofos da modernidade, apresenta Dewey, tinham um propósito crítico em mente, pois se deparavam com crenças e instituições com as quase não acreditavam e o modo mais rápido de desintegrá-las foi apresentar a experiência como prova final e critério último. O empirismo filosófico de Locke intencionava que assim que fosse removido o costume cego da autoridade e as associações acidentais aconteceria o processo científico e social.

O autor elucida a questão da experiência para Aristóteles e Platão como uma escravização a tradição e aos costumes. Para Bacon e seus sucessores o papel se inverte, esclarece Dewey. “A experiência é o poder libertador: significa o novo, aquilo que nos arranca a adesão ao passado, e nos revela novos fatos e verdades. A fé na experiência não produz devoção ao costume, mas sim esforço pelo progresso” (DEWEY, 2011, p. 95).

A respeito desse assunto, Locke (2000) apresenta a mente como um papel em branco, sem ideia alguma impressa. Ele questiona de que modo isso se transforma e sobre a origem do conhecimento. “De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra: da experiência. Todo o nosso conhecimento está nela fundado, e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento” (LOCKE, 2000, p. 57).

Dewey foi lúcido sobre seu momento histórico, por esse motivo o representa tão bem. Seu olhar sobre o modo como o ser humano adquire conhecimento, isto é, por meio da experiência, resulta também de sua vivência pessoal. Um ponto importante e que, em muito, explica o pensamento deweyano foi a herança religiosa, como ressaltam Amaral (2007) e Cunha (2001). O crescimento em uma família protestante teria sido fundamental, posto que ali as crianças, desde cedo, recebiam pequenas tarefas que fariam parte do seu pensamento sobre o que é democracia. Além disso, as comunidades protestantes eram independentes entre si, cada uma construía sua fé de modo que lhe fosse mais conveniente. No entanto, todas elas eram unificadas sob a crença em Cristo, mantendo respeito, igualdade e solidariedade e primando, sobretudo, pela democracia.

O objeto desta pesquisa é, portanto, o conceito de experiência em Dewey, relacionando-o e comparando-o ao empirismo na concepção de Locke. O objetivo está

em entender a influência do pensamento moderno sobre o conceito elaborado pelo primeiro autor. Se para Dewey (2011), Locke via na experiência a luz que poderia guiar os passos humanos, de que forma o primeiro autor foi influenciado pelo segundo? Quais eram seus encontros e divergências? Considerando que os autores viveram em momentos históricos distintos, pretende-se realizar a análise entendendo que Dewey como leitor de Locke reconstrói o texto a partir do seu lugar social.

Desse modo, o objetivo de pesquisa consiste em buscar a origem histórica e filosófica do conceito de experiência elaborado por Dewey a partir da leitura que esse autor realiza de filósofos do período moderno, especialmente Locke.

Esse trabalho será realizado por meio de pesquisa bibliográfica. Serão utilizados textos de ambos autores. De Dewey, *The Postulate of Immediate Empiricism* (1905), *Essays in Experimental Logic* (1916) e *Experience and Nature* (1925), *The Quest for Certainty* (1929), *Experience and Education* (1938), *Logic: The theory of inquiry* (1938). Foram elencadas essas obras de Dewey por tratarem a questão da experiência e do método científico. Quanto as obras de Locke, tratam-se de *An Essay Concerning Human Understanding* (1689) e *Some Thoughts Concerning Education* (1693). A primeira foi escolhida por refletir sobre a origem do conhecimento e a segunda por discutir a educação.

A proposta metodológica consiste em pensar Dewey no papel de leitor de Locke, pois segundo Certeau, aquele que lê realiza uma construção própria do texto a partir do lugar social que ocupa, isto é, o texto se edifica na relação com o leitor.

Se, portanto, “o livro é um efeito (uma construção) do leitor”, deve-se considerar a operação deste último como uma espécie de *lectio*, produção própria do leitor. Este não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Invento nos textos outra coisa que não aquilo que era a “intenção” deles. Destaca-os de sua origem (perdida ou acessória). Combina os seus fragmentos e cria algo não-sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações. (CERTEAU, 1994, p. 264-265).

Assim, o texto ganha sentido e se constrói somente na relação com o leitor. Mais que isso, essa relação semântica do leitor com texto é determinada pela sua instituição social de origem. A leitura torna-se instrumento de uma relação de forças em que pessoas culturalmente privilegiadas são os verdadeiros interpretes. “Oferecendo-se a uma leitura plural, o texto se torna uma arma cultural, uma reserva de caça, o pretexto de uma lei que legitima, como “literal”, a interpretação de profissionais e de clérigos socialmente

autorizados” (CERTEAU, 1994, p. 267). Entretanto a autonomia do leitor depende das suas próprias relações sociais. Elas são determinantes na relação com o texto.

Se o texto é entendido como uma edificação própria do leitor, Dewey ao ocupar esse lugar reconstruiu o que leu de Locke. Tratava-se de um norte-americano que vivenciou momentos decisivos da história de seu país, intelectual, professor universitário, e que, portanto, ocupava um lugar de clérigo autorizado. A partir desse espaço social ele deu uma nova significação aos textos de Locke a partir do seu arsenal teórico e de suas próprias experiências pessoais, criando uma pluralidade de novas significações por meio das estratégias ao escrever a partir de um determinado lugar teórico e por meio das táticas como leitor transitando em campo alheio, o que demonstra que a leitura não é passiva.

Referências

AMARAL, Maria Nazaré Camargo Pacheco. **Dewey: filosofia e experiência democrática**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF, MEC, 2013.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CUNHA, Marcos. Vinicius. **John Dewey: a utopia democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DEWEY, John. **Como pensamos**. São Paulo: Nacional, 1979a.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1979b.

DEWEY, John. **Essays in experimental logic**. Chicago: University of Chicago Press, 1916.

DEWEY, John. **Experience and education**. New York: MacMillan, 1976.

DEWEY, John. **Experience and nature**. London: George Allen & Unwin, 1929.

DEWEY, John. **Logic: the theory of Inquiry**. New York: Henry Holt, 1939.

DEWEY, John. **Reconstrução em filosofia**. São Paulo: Ícone, 2011.

DEWEY, John. The postulate of immediate empiricism. **The Journal of Philosophy Psychology and Scientific Methods**, v. 2, n. 15, jul. 20, 1905.

DEWEY, John. **The quest for certainty**: a study of the relation of knowledge and action. New York: Litle and Ives, 1929.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

LOCKE, John. **Some thoughts concerning education**. London, Hienemann Educational, 1969.

STRATHERN, Paul. **Locke (1632-1704) em 90 minutos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

Karine Biasotto é Doutoranda em Educação na área de concentração em Cultura, Filosofia e História da Educação. Discente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Experiência e brincadeira na educação infantil: o que os corpos narram?⁷⁵

Luciana Silvia Evangelista⁷⁶
Mônica Caldas Ehrenberg²

Resumo

Nesta pesquisa, investigou-se como as narrativas brincantes das crianças manifestam e recriam os significados culturais acessados, no âmbito do convívio em sociedade. Considerando o potencial epistêmico daquilo que lhes acontece, partiu-se do pressuposto de que elas, em seus coletivos, constituídos em contexto escolar, produzem representações lúdicas dos conteúdos culturais experienciados. Diante disso, objetivou-se perscrutar o modo como as crianças ampliam, aprofundam e ressignificam sua experiência social, dotando-a de sentido; ao tencionar os discursos que pautam as práticas de significação difundidas culturalmente. Para tanto, foi desenvolvido estudo qualitativo, etnográfico, junto à turma de 27 crianças, entre 4 e 5 anos, matriculadas em instituição de Educação Infantil, da rede pública de ensino, do município de Salto (SP), ao longo do segundo semestre de 2017. Os resultados demonstram que as crianças produzem narrativas lúdicas, que visam dar sentido às suas experiências; entretanto, as práticas inerentes à rotina escolar da Educação Infantil, ainda desconsideram a relevância de tal agência na constituição do conhecimento pessoal.

Palavras-chave

Educação infantil – Crianças – Experiência – Brincar.

Introdução

O espaço institucionalizado da Educação Infantil, atualmente, configura-se como importante ambiente onde as crianças se encontram e constituem seus coletivos, e podem juntas brincar, aprender, ensinar e refletir sobre aquilo que lhes acontece. Mesmo que o currículo escolar se desdobre sobre as relações sociais, presentes nesse espaço, imprimindo-lhes a marca de discursos sociais hegemônicos, as crianças produzem formas culturais próprias, pelas quais narram suas experiências e expressam conhecimentos sobre si-mesmo, o outro e o mundo. Nesse sentido, compreende-se o brincar como prática social de significação, como forma representacional que articula diferentes dimensões do convívio em sociedade (cultural, experiencial e epistêmica), por meio de narrativas lúdico-gestuais.

⁷⁵ Esta pesquisa contou com financiamento parcial da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), na modalidade de bolsa de estudos.

⁷⁶ Contatos: luciana.silvia.evangelista@usp.br; monica.ce@usp.br

Desse modo, o brincar pode ser compreendido, no processo de sociabilidade das crianças, como elemento estruturante da experiência infantil que manifesta símbolos de uma cultura corporal lúdica específica, parte constituinte de uma corporalidade; que, por sua vez, refere-se “a uma consciência incorporada com propósito, vontade e capacidade de agência” (ALMEIDA, 2004, p. 17), composta pelos significados que circulam culturalmente; e, que se originam das relações sociais estabelecidas.

Como componente comunicativo específico da linguagem corporal, os gestos são fenômenos socioculturais complexos que expressam a relação dialógica (reflexão – ação), através de um sistema expressivo que confere à experiência sua materialidade, ao evidenciar a materialidade dos signos corporais, enfatizando a natureza sensível (PEREIRA, 2010) inerente de tudo aquilo que acontece às crianças e afetam- nas (BONDIA, 2010), pois constituem formas manifestas de conhecimentos compostos pela articulação da agência pessoal sobre suas realidades, no interior das relações criança-criança e criança-adulto.

Diante dessa perspectiva teórica, pretendeu-se investigar como as narrativas brincantes dos coletivos infantis, em contexto escolar, manifestam e recriam os significados culturais acessados, no âmbito do convívio social. Tendo em vista o potencial epistêmico da experiência como formas de produzir conhecimento; perscrutando como as crianças se articulam (entre pares) para ampliar, aprofundar e ressignificar aquilo que as afetam, dotando-o de sentido, ao tencionar as fronteiras das práticas de significação culturalmente difundidas.

Metodologicamente, foi elencada uma abordagem qualitativa e etnográfica, que a partir da observação e participação das crianças ornou possível a coleta de material: registros fotográficos, filmes, anotações descritivas em caderno de campo, relatos e entrevista não-estruturadas. Durante o segundo semestre de 2017, conviveu-se com 27 crianças, com 4 e 5 anos, matriculadas no mesmo agrupamento, em unidade escolar pública de Educação Infantil, da rede de ensino do município de Salto (SP).

A seguir, serão apresentados, em duas seções, alguns dos materiais coletados, sua análise, seus possíveis desdobramentos, bem como os resultados parciais do presente estudo.

Brincadeira e o sentido da experiência

Para Walter Benjamin (1989), a noção de experiência implica no reconhecimento de tudo aquilo que acontece e afeta a pessoa, deixando marcas na maneira como está se relaciona e reconhece a si-mesmo, o outro e o mundo. A partir desse movimento, cria-se novas formas de reorganização da realidade, isto é, de novas formas de articular os significados acessados a partir da experiência social. De modo que se estabelece condições para que se amplie, aprofunde e ressignifique os conteúdos culturais socialmente compartilhados.

Entretanto, a elaboração da experiência não é imediata, ou premeditada, demanda tempo e presença para reconhecer-se como sujeito / agente de uma forma de saber experiencial, a partir do qual se manifesta certa forma de entendimento, permeado por sentidos que se expressam, dentre outras formas, pela linguagem corporal, cuja gestualidade compõem textos portadores de “propriedade de realização, de atualização do possível [...] sobre a nossa conduta, a nossa ação, sobre o nosso modo de nos dirigir, de nos colocar perante o outro, de agir com o outro – leia-se, de ‘falar’ para o outro, de ser ouvido, escutado por ele, de nos fazer entender pelo outro” (PERREIRA, op. cit., p. 557).

Nesse sentido, devemos ponderar acerca do modo como os agentes sociais constituem sua corporalidade, a medida que produzem e são produzidos pela corporificação daquilo que lhes passa. Posto que a centralidade da experiência corporal, apresentada pelas narrativas gestuais, fornece certo sentido ao que acontece, como também à agência dos sujeitos / agentes. Segundo Maluf (2001, p. 96),

[...] deixa de ser mero objeto da ação social e simbólica, receptáculo da inscrição de símbolos culturais e objeto a ser modelado pelas representações sociais e coletivas, e passa a ser agente e sujeito da experiência individual e coletiva, veículo e produtor de significados, instrumento e motor de constituição de novas subjetividades e novas formas do sujeito.

Figurando como plano de fundo epistêmico, a corporalidade nutri e é nutrida pelas brincadeiras das crianças, que se realizam através de uma “ação social que as formas culturais encontram articulação” (GEERTZ, 2017, p. 4), de significado e sentido. Onde

[...] um *self* ativo, em situações de intersubjetividade [...] (e) a noção de experiência é completada pela de ‘expressões’ (representações, performances, objetificações, textos), fechando-se o círculo hermenêutico no facto de a experiência estruturar as expressões e estas aquela (ALMEIDA, op. cit., p. 18).

As narrativas lúdicas são formas de comunicar e intercambiar saberes, que se originam da ação – reflexão da criança diante de sua condição de vida. Nesse sentido, Benjamin (1987, p. 200) corrobora quando afirma que narrar implica em lidar com uma certa sabedoria experiencial que se encontra difusa na vida, sob a qual o agente não espera ter uma pergunta respondida; entretanto, segue problematizando-a, aconselhando e sugerindo-lhe sobre a continuação da história que está sendo narrada. Relaciona-se de maneira plástica com sua própria existência, logo as narrativas brincantes

[...] não tem a pretensão de transmitir um acontecimento, pura e simplesmente (como a informação o faz); integra-o à vida do narrador, para passá-lo aos ouvintes como experiência. Nela ficam impressas as marcas do narrador como os vestígios das mãos do oleiro no vaso de argila. (BENJAMIN, op. cit., p. 107).

Desse modo, “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte que recorrem todos os narradores” (BENJAMIN, ibidem, p. 198), pois, por meio das relações que se torna possível realizar o exercício interpretativo seja daqueles que viveram a experiência ou do espectador que busca associar significado e sentido, já que a separação dessas duas dimensões implicaria em tornar vazio aquilo que se vê (GEERTZ, op. cit.). A constituição das narrativas ocorre em uma dimensão intersubjetiva, que permite o estabelecimento de uma relação dialógica entre comunicador e expectador do gesto como forma de manifestação de conhecimento.

Não se pode atribuir aleatoriamente os sentidos que estão sendo elaborados; embora, aquele que assiste o desenrolar das narrativas brincantes deve se atentar ao conjunto de convenções sociais que pautam a teia de significações cujas crianças se encontram enredados. Segundo Paul Ricoeur (1994, p. 93), o contexto sociocultural

[...] fornece assim um *contexto de descrição* (grifo do autor) para ações particulares. Em outros termos, é em ‘função de...’ tal convenção (...) que podemos interpretar tal gesto como significando isto ou aquilo: o próprio gesto de levantar o braço pode, segundo o contexto, ser.

A brincadeira de “casinha” (observada no campo de pesquisa) pode ilustrar a maneira como as crianças lidavam com a questão de gênero, a partir de uma perspectiva histórica que implica simultaneamente ao seu papel de sujeito e de agente, acerca de uma luta que, a seu modo, é interpretada e atualizada sob a luz de encaminhamentos que sugerem outra forma de enfrentar tal problemática: onde meninas e meninos se

corresponsabilizem pelo bem-estar de todos, inclusive pela educação e cuidado das crianças representadas pelos bonecos.

À cultura lúdica, as crianças são introduzidas à medida que se relacionam-se socialmente com situações metacomunicativas explícitas ou não, pelas quais se estruturam a brincadeira. Entretanto, as crianças aprendem muito sobre o brincar, a partir de suas próprias descobertas, à medida que vão ampliando e aprofundando os significados, ao expressar intencionalidade comunicativa.

Como elucida o trecho seguir, retirado do caderno de campo⁷⁷:

As crianças receberam da professora de Artes largas camisetas que tinham a função de proteger suas roupas de respingos da atividade. Fomos todos para o pátio. Sentadas no chão, as crianças aguardavam sua vez de fazer as bolotas de argila com semente. Enquanto esperava, Antônio⁷⁸ decidiu colocar as pernas por dentro da camiseta, assumindo uma postura curvada para frente, para brincar de ser bola. Guilherme, rapidamente dialoga com a brincadeira do colega, e (re)cria a proposta lúdica inicial: prendendo a barra da camiseta com os dedos dos pés flexionados, inclina a coluna aproximadamente 45° graus para trás, mantendo as pernas levemente esticadas, produziu uma oscilação do seu eixo de equilíbrio, provocando um balanceio do corpo. Até que gritou: “Olha! Sou uma rede! Como as da casa da minha Vó (sic)”. Todos riram. E, enquanto esperavam para participar da atividade da professora, testavam a brincadeira de “rede”; incluindo certas variações, porque foi aberto um canal comunicativo entre os pares, um intercâmbio de significados e saberes experienciais.

O brincar implica em um processo de associação entre comunicação e interpretação, mas que também implica na tomada de decisão e ação dos sujeitos / agentes, que elaboram regras acordadas coletivamente, e que delimitam o que é e o que não é aceito na composição da narrativa brincante. Tal convenção se dá a partir das circunstâncias contextuais, que fornecem o substrato ao enredo lúdico.

Contudo, é necessário evidenciar que as regras não preexistem ao contexto lúdico, tratam-se de acordos internos e circunstanciais aos coletivos infantis. São matizes que estabelecem certos limites significativos, mas que podem ser explorados em suas fronteiras sígnicas. Tal abertura oportuniza, em sua dimensão plástica, o exercício da reflexão-ação própria da experiência, que se segue à constituição da noção de pessoa como “ser em processo permanente de transformação – e aberto para experimentar

⁷⁷Ferramenta metodológica: onde se registram as observações, notas e reflexões da pesquisadora durante às entradas ao campo de pesquisa.

⁷⁸ Os nomes aqui apresentados foram escolhidos pelas crianças, de modo a preservar-lhes a identidade.

diferentes possibilidades de metamorfose” (MALUF, op. cit., p. 93). Manutenção das narrativas brincantes é condição essencial, a partir das quais, as crianças conhecem sobre si-mesmas, os outros e o mundo.

Agência social e prática de significação, no âmbito da Educação Infantil

A relação que o coletivo infantil estabelece com o espaço escolar institucionalizado seja conformada pela dimensão político do currículo, implicado sobre suas narrativas lúdico-gestuais como forma de poder, impactam as práticas de significação das crianças, não pela sujeição, mas como agência social.

Para tanto, considera-se as produções lúdico-culturais das crianças como formas mediatizadas de significação das experiências vividas, sob certas condições, que podem contribuir para repensar o contexto escolar regular destinados às crianças pequenas, como espaço institucional, que formaliza certos conhecimentos validados; mas, que podem fazer parte da rotina das crianças, não sob forma de imposição, mas de modo dialético, associando-se cultura socialmente difundida, às brincadeiras, como práticas de atribuição de sentido.

Embora, as práticas pedagógicas utilizadas, na Educação Infantil, influenciem as ações dos coletivos infantis agregando diversos elementos sociais, não terminam por determinar as formas de expressão, os significados e os sentidos intercambiados no interior dos coletivos. Assim, as pressões e disputas sociais não apenas se desdobram sobre os aspectos curriculares formais explícitos, como também nutrem discursos sociais que circunscrevem veladamente as relações entre as crianças, os adultos e a instituição, e terminam por compelir as condições, a natureza e as formas simbólicas agenciadas pelas narrativas infantis.

Dessa maneira, o currículo (explícito e/ou oculto) da Educação Infantil toma forma institucional de um projeto social, pautado por uma premissa adultocêntrica, no qual a condição do devir imprime um caráter transitório à infância, no qual se deve desenvolver a criança, levando-a a ter uma vida adulta funcional. A dimensão política-pedagógica, do projeto social que o antecipa, se evidencia, nos programas educacionais, por meio da intencionalidade que permeia a eleição de certos conhecimentos em detrimento de outros, no que tange as práticas escolares; uma vez que visa provisionar as condições de manutenção e controle sociais, garantindo a continuidade de determinadas formas de governo (BOUTINET, 1996).

As crianças se mobilizem, especialmente em seus coletivos e por meio de narrativas lúdicas, de modo a resistir às formas de dominação; continuam, ainda, “silenciadas na afirmação da sua diferença [...], e na expressão autônoma dos seus modos de compreensão e interpretação do mundo” (SARMENTO, 2011, p. 27); elementos que podem e devem ser as balizas de qualquer projeto educativo ético, dialógico e que não recaia em falácias das dicotomias, que polarizam as ações educacionais hora no professor, hora na criança, sendo que a terceira via, o foco e a atenção deveriam recair nas relações estabelecidas entre os diferentes agentes sociais, em sua pluralidade e complexidade.

Nesse sentido, é que a educação para infância pode aprender com as narrativas lúdico-gestual: a conhecer a pessoa (sujeito / agente) diante de si para quem se objetiva propor ações pedagógicas relevantes, que por meio de uma dinâmica dialógica entre transformar e conservar impacte os modos de vida das crianças. Rompendo com o ideário utilitarista de uma educação para o “vir a ser”, como, também, questionar criticamente certa banalização de questões pertinentes entorno do elemento lúdico, da fruição estética e da elaboração de saberes experienciais.

Considerações finais

A agência sociocultural das crianças manifestada através das narrativas brincantes convida a voltar-se o olhar para a qualidade dos processos de produção do conhecimento. Tendo em vista que o conhecimento deriva das práticas de significação sobre as experiências, na medida em que a reflete e corporifica (processo dialógico de reflexão – ação) por meio da revisão e (re) atualização daquilo que se conhecia (MAYALL, 2005).

Tal dinâmica, fomenta o debate acerca da problemática do conhecimento, ao visar instaurar a centralidade da pessoa, por meio da agência do gesto de conhecimento; em que a corporalidade deve ser compreendida, ao mesmo tempo, em sua integralidade expressiva e potência epistêmica. Ou seja, é no corpo e através dele, quando afetado pela experiência, que o conhecimento se elabora, ao integrar dinamicamente sentido e significado, na composição de narrativas.

No que tange o plano estrutural da sociedade, o atendimento educacional deve se interessar pelo brincar e agência infantis, não por sua utilidade objetiva, mas por se tratar de tempo e espaços salutareis para constituição da pessoa, em constante curso de se tornar a si-mesmo. Logo, a dimensão institucional da Educação Infantil (compreendida como espaço de disputas e lutas sociais), materializada pelas pessoas que ali convivem são

chamadas a refletir sobre a forma que se está constituindo a tessitura social que não deveria preconizar antagonismos, mas privilegiar diálogos nos percursos didático-pedagógicos. Condição que somente será atingida se silenciarmos a arrogância adultocêntrica e olharmos com atenção para as expressões invisibilidades por práticas discursivas hegemônicas.

Assim, ao evidenciar as narrativas brincantes, dos coletivos infantis, deseja-se que passem efetivamente a serem consideradas, em seus enredos e semânticas próprias, como forma de conhecer e manifestar os saberes da experiência infantil, em sua relação consigo, com os outros e com o mundo. Passando a figurar em uma agenda ética que ultrapasse os maniqueísmos heteronômicos; pois, as narrativas lúdico-gestual não se tratam apenas de representações miméticas da realidade: as crianças inscrevem em suas corporalidades formas interpretativas, que (re)inauguram o mundo.

Mas, para que isso se torne possível, é fundamental olhar a infância e sua agência sociocultural como autora de sua sociabilidade. Considerando que essa última não se realiza e/ou constitui por linearidades factuais; mas, através de enredos (lúdicos) interpretativos e interpretáveis, que se alicerçam sob um senso histórico simultaneamente pessoal e coletivo; pois, conforme elaboram suas brincadeiras, compõem metanarrativas identitárias, produzindo expressões únicas de ser, estar e experienciar o mundo.

Referências

ALMEIDA, Miguel Vale de. O corpo na teoria antropológica. **Revista de Comunicação e Linguagens**, v. 33, p. 49-66; 2004. Disponível em: <<http://miguelvaledalmeida.net/wp-content/uploads/2008/06/o-corpo-na-teoria-antropologica.pdf>>. Acesso em: 12 jun.2018.

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire**: um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Obras escolhidas; v. 3).

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura.3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras escolhidas; v. 1).

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2018.

BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do projeto**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. (Epistemologia e sociedade.).

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: G.E.N.: L.T.C., 2017.

MALUF, Sônia Weidner. Corpo e corporalidade nas culturas contemporâneas: abordagens antropológicas. **Revista Esboços**, v. 9, n. 9, 2001. Dossiê corpo e história. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/563/9837>>. Acesso em: 11 set. 2018.

MAYALL, Berry. Conversas com crianças: trabalhando com problemas geracionais. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Org.). **Investigando com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Escola Superior de Paula Frassinetti, 2005.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. A dimensão performativa do gesto na prática docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782010000300012&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 07 ago. 2018.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo 1. Campinas: Papyrus, 1994.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Org.). **Das pesquisas com as crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

Luciana Silvia Evangelista é Mestranda pelo programa de Pós-Graduação em Educação; e, membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Gesto, Expressão e Educação (GEPGEE), ambos pela Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (USP / SP).

Mônica Caldas Ehrenberg é Pós-Doutora, professora universitária e coordenadora do GEPGEE (Grupo de Estudo e Pesquisa em Gesto, Expressão e Educação), ambos pela Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (USP / SP).

“Índio não é fantasia”: as identidades indígenas atravessam o ensino na educação básica⁷⁹

Marcia P. Saraiva⁸⁰

Resumo

Os discursos identitários cada vez mais vem tencionando a educação. O ensino de história possui uma representação associada a uma história nacional. Entretanto, essa construção vem sendo questionada pelos movimentos indígenas. Neste trabalho, essa temática é problematizada a partir da campanha “índio não é fantasia” realizada pela página Visibilidade Indígena, na qual se fazia uma crítica à representação fossilizada do indígena, sem conexão com a história desses povos. A campanha entrou no cenário da escola em abril do mesmo ano, nas celebrações do dia do índio. A mesma crítica foi acionada pelos movimentos indígenas, que colocaram em questão o modo como a escola ainda celebra a data. Tendo em vista esse quadro de questionamentos e críticas, objetivava-se neste artigo refletir sobre como essas tensões incidem sobre saberes e práticas dos professores. No procedimento metodológico adotado para isso, privilegiou-se a análise documental, centrada na interpretação dos discursos da Campanha. Concluiu-se, a partir dessa análise que, seja no âmbito dos movimentos indígenas, seja no âmbito da escola, essa discussão foi acompanhada de tensões acerca das representações das identidades, evidenciando-se que a maneira de abordar determinado conteúdo, em um contexto de identidades politizadas, tornou-se uma preocupação relevante para o professor.

Palavras chaves

Educação – Movimentos indígenas – Prática docente.

Introdução

No contexto contemporâneo, tem-se tornado cada vez mais visível as tensões identitárias que atravessam o ensino e a prática docente. A crítica a folclorização identitária do índio realizada na campanha *#índio não é fantasia*⁸¹, no carnaval de 2018, pelo movimento indígena, questiona representações carregadas de estereótipos que reforçam o racismo e o preconceito social e institucional. O vídeo começa fazendo uma discussão sobre o termo fantasia, que na concepção da Campanha remete a criação,

⁷⁹ Este artigo é fruto de reflexões iniciais que foram desenvolvidas a partir das leituras realizadas durante as aulas das disciplinas Identidades Profissionais Docentes: representações, saberes e práticas ministrada pela Profa Dra. Maria de Lourdes Ramos da Silva e Identidade coletiva, Gênero e Educação ministrada pela Profa Dra. Cláudia Vianna no primeiro semestre de 2018 na FEUSP.

⁸⁰ Contato: marciasaraiva@usp.br

⁸¹ Esta campanha foi lançada pela página Visibilidade Indígena e no YouTube pela liderança indígena Katú Mirim. O vídeo teve mais de 2 milhões de visualizações e ganhou destaque em vários sites como Globo, G1, Gazeta, Correio Brasiliense, Estadão, BBC-Brasil, BBC- Londres, além de jornais impressos e outras mídias como os blogs e jornais on line.

imaginação e ficção. Na linguagem discursiva do vídeo, a fantasia não se refere aos índios de carne e osso, mas a uma imagem fictícia sobre o indígena. Esta crítica fica mais clara, quando o termo “*lido*” é usado para indicar que a fantasia reforça uma leitura que não corresponde à realidade dos povos indígenas. Nesta perspectiva, a fantasia não pode ser vista como uma homenagem, uma vez que, além do indígena ser lembrado apenas em momentos pontuais, sua imagem não corresponde à complexa realidade dos povos indígenas. No vídeo, também procura-se contrastar a imagem do índio da fantasia à ação dos índios de verdade, levando e defendendo suas pautas políticas em Brasília. Mas nessas manifestações que demonstram as lutas indígenas pela existência e resistência, a identidade de índio não é acionada pela sociedade para a defesa dos direitos desses povos. Neste quadro, a campanha vem chamar a atenção o fato de que o “índio não é folclore, que existem povos indígenas, que existe resistência e que o genocídio indígena ainda acontece no momento presente”. E convida no final, as pessoas a contribuírem com a causa indígena, lembrando que a incorporação de estereótipos por meio do uso da fantasia somente colabora para a invisibilidade das culturas indígenas.

O vídeo da campanha reverberou de modo polêmico nas redes sociais e demais mídias, alcançando seu objetivo, que era o de fazer uma reflexão, não da fantasia em si, mas do modo como ela é transmitida e lida, chamando a atenção para os efeitos práticos dessa visão, que reforça preconceitos e estereótipos não condizentes com a diversidade dos modos de ser e de viver das diferentes culturas indígenas do país. No âmbito acadêmico, estudos (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1988; OLIVEIRA FILHO, 1999) têm demonstrado que essa representação genérica do índio, descontextualizada e associada ao uso de cocares, penas, arcos e flechas, é difícil de ser desconstruída e mais, quando é confrontada com a realidade, serve para deslegitimar as identidades dos povos indígenas e suas demandas sociais e políticas.

A campanha além de reverberar nas redes sociais, também entrou no cenário da escola, em abril do mesmo ano, nas celebrações do dia do índio. Nessa esfera, a mesma crítica foi acionada pelos movimentos indígenas para questionar o modo como a escola ainda celebra o 19 de abril, visto que na comemoração desse dia, também adquire centralidade a representação dos indígenas de arco e flecha geralmente personificada pelos alunos. Diante dessa crítica que toca fundamentalmente no porquê da permanência dessa representação nas escolas, cabe refletir sobre como fica a prática docente. De modo ainda introdutório, detém-se subsequentemente nessa reflexão, partido das contribuições

de autores como Flores (2014), que vai discutir a prática nos cursos iniciais de Formação de professores, e Tardif (1996) e Silva (2008), cujos trabalhos focalizam os saberes dos professores, sua genealogia, bem como a complexidade que envolve a constituição dos saberes que os docentes manejam em sala de aula. No âmbito da identidade, as contribuições de Melucci (2004), que defende que a identidade deve ser concebida como um sistema de relações e representações, e Hall (2005), que chama atenção para “o jogo de identidades” e para a questão da politização da identidade, serão consideradas.

Educação e os movimentos sociais indígenas: alguns aspectos

Ocorreram vários avanços no plano das políticas públicas voltadas à temática da diversidade étnica do país. Estes avanços foram frutos das ações dos movimentos indígenas. A mobilização em torno da Assembleia Nacional Constituinte foi fundamental para que os povos indígenas tivessem assegurados na Constituição de 1988, o reconhecimento de suas identidades, bem como seus direitos fundamentais enquanto sociedades diferenciadas (SANTOS, 1995). Na concepção de Grupioni (2008, p. 70), os índios deixaram de ser considerados uma “espécie em vias de extinção, sendo assegurados o direito a serem índios e de permanecerem como tal, reconhecendo-lhes sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”. No âmbito da educação toda a legislação educacional, como a nova LDB/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), obedeceram o texto constitucional, assegurando na educação o respeito à diversidade indígena dos países. Entretanto, foi com a aprovação da Lei 11.645/2008 que o ensino da temática indígena tornou-se obrigatório nos currículos escolares, embora, como afirma Bittencourt (2013), os índios venham sendo abordados nos conteúdos escolares desde o século XIX.

A lei 11.645/2008 vem questionar uma preocupação há muito tempo percebida pelo movimentos indígenas, qual seja, um ensino calcado em categorias coloniais que naturalizavam a representação sobre os indígenas na rede de ensino em escolas não indígenas. Esta lei vem pôr em pauta essas representações, evidenciando que elas não correspondem a história passada e presente dos povos indígenas. Silva (2013), no entanto, denuncia que mesmo com a obrigatoriedade inscrita no dispositivo legal, há uma omissão e um preconceito institucional por parte do Estado Brasileiro, que não segue efetivamente a lei, ficando seu cumprimento muito condicionado a responsabilidade de professores e

escolas, bem como ao comprometimento de alguns docentes. De toda forma, a lei 11.645/2008 veio colaborar para a criação de um campo institucional e jurídico interessado em rever a visão assimilacionista que historicamente marcou a relação do Estado brasileiro com as populações indígenas. Com isso, tanto a política de formação de professores como a política para os livros didáticos passaram a atender a nova legislação vigente.

Entende-se, assim, que a campanha utilizava nas redes sociais é totalmente legítima, pois, segundo Melucci (2004, p. 45) a identidade define a nossa capacidade de “falar e de agir diferenciando-nos dos outros e permanecendo nós mesmos”. Para esse autor, a identidade supõe em primeiro lugar, que temos uma “capacidade de reflexão sobre nós mesmos e que nossa ação produz orientações simbólicas e sentido que nós estamos em condições de reconhecer”. Em segundo lugar, somos capazes de reconhecer “os efeitos de nossa ação, sendo esse reconhecimento que nos permite apropriação daquilo que produzimos com o nosso agir, troca-lo com os outros e decidir sua destinação”. Ainda segundo Melucci (2004, p. 48), a identidade implica uma capacidade de “perceber a duração, permitindo-nos estabelecer relações entre passado e futuro e ligar ação com seus efeitos. Somente atendendo a essa condição é que podemos falar de nós mesmos no tempo”. É neste sentido que a Campanha *#índio não é fantasia* busca reafirmar a identidade indígena no tempo, sendo um discurso e uma ação na qual afirma uma identidade indígena que não corresponde a imagem da fantasia. Para Melucci (2004), existem duas dimensões da identidade: a identificação que se refere a continuidade e a conservação do nosso ser e que pedimos para que seja reconhecida pelos outros. E a outra dimensão diz respeito à afirmação da diferença, que se refere a nós nos distinguimos dos outros e pretendemos que essa diversidade seja reconhecida, ou seja, a Campanha fala da diversidade que não se vê na simplificação da fantasia. Entretanto, como se verá a seguir, esta representação simplificada teve na escola um dos seus principais espaços de divulgação.

O ensino de história

Historicamente, o ensino de história possui sua representação associada a uma história nacional. No Brasil, segundo Bittencourt (2008), a história tinha como missão ensinar as tradições nacionais e despertar o patriotismo. Nadai (1992) afirma que se

procurou de maneira hegemônica a memória de uma identidade comum. Ainda nesse sentido, Bittencourt (2008) afirma que se buscava sedimentar uma identidade nacional por meio da homogeneização da cultura escolar. Nesta direção, a história será apresentada como uma das disciplinas fundamentais no processo de formação de uma identidade comum - o cidadão nacional - destinado a continuar a obra de organização da nação brasileira (GASPARELLO, 2001). Assim, constroem-se os currículos marcados por uma história eurocêntrica, cronológica e dos grandes personagens. A história indígena foi um tema apropriado pela historiografia tradicional por meio de categorias que carregam representações da sociedade ocidental sobre os indígenas, tais como “selvagens”, “bárbaras”, “gentio” e outros estereótipos (LIMA, 2009). Segundo Dmitruk (1995), o ensino de história passou a privilegiar essas visões não refletindo as histórias e processos vivenciados pelas etnias do Brasil.

Paralelo a isso, a noção de história esteve por muito tempo ligada à escrita e ao Estado. Em consequência, por força dessa imagem, povos sem escrita e sem “Estado” foram considerados também sem história (FARAGE; SILVA MACEDO, 2001), não esquecendo que Varnhagen cunhou a frase de que para os índios “não havia história apenas etnografia”. Segundo Dmitruk (1995, p. 276), esta concepção foi estratégica tanto para elevar a história ao estatuto de ciência como para legitimar a formação dos Estados-Nações e a formação de identidades nacionais. Esta autora destaca os pressupostos desta concepção:

[...] história enquanto o conhecimento do passado das sociedades letradas, o domínio dos documentos oficiais escritos como única fonte histórica de reconstituição dos fatos políticos e administrativos, a concepção de tempo cronológico, linear atravessado pelo evolucionismo progressista.

Nessa perspectiva, geralmente, tem-se abordado a história dos índios de um ponto de vista dos colonizadores, estes sendo considerados como o agente exclusivo da História. É sob esse viés fortemente etnocêntrico que a narrativa sobre os índios será privilegiada na ciência histórica, no qual todas as sociedades estariam condenadas a percorrer um processo histórico único e universal (MONTEIRO, 1995, MEIRA, 1998).

As escolas, neste sentido, constituíam-se em espaços para difusão de narrativas coloniais que foram naturalizadas no decorrer do tempo. Essas ideias penetraram

fortemente o ensino e a cultura escolar. Como exemplo pode-se citar o dia do índio que é celebrado nas escolas. A comemoração do dia do índio foi instituída em 1943, durante o Estado Novo. E desde então, passou a fazer parte do calendário festivo das escolas.

Esta concepção de história será duramente criticada a partir da atuação dos movimentos sociais indígenas. Cardoso de Oliveira (1988) argumenta que a politização da identidade de índio deu-se por meio dos movimentos indígenas. Ainda conforme Cardoso de Oliveira (1988), a categoria índio foi inventada pelo colonizador, mas no âmbito desses movimentos, foi reinventada pelos índios. Neste processo, esta categoria, que havia sido instituída pelo colonizador e contra a qual os próprios índios lutavam, passa a ser considerada como uma bandeira de aglutinação dos diferentes povos indígenas na luta pela cidadania. Na visão de Oliveira Filho (1999), a representação do índio como primitivo coloca em suspeita as reivindicações dos povos indígenas na contemporaneidade, que tem hoje suas identidades étnicas atravessadas por diferentes histórias de contato e por fluxos culturais.

A concepção positivista também impregnou os cursos de formação de professores e a prática docente. Flores (2014) chama a atenção para o fato de que no âmbito desta concepção, a prática está fundamentada nos princípios da racionalidade técnica. Para essa autora, os cursos de formação inicial devem problematizar a experiência escolar dos futuros professores de quando eram alunos, pois, segundo ela, há uma aprendizagem pela observação construída por meio de crenças e teorias que estão implícitas sobre o ensino, e isto persiste na prática profissional. Ainda neste sentido, para autores como Tardif e Lessard (2000), Raymond (1993), os professores aprendem sobre seu ofício antes mesmo de iniciá-lo. Para estes autores as experiências escolares passadas assim como as práticas de ensino são elementos demarcados por eles como importantes e que marcam as histórias de vida dos professores sobre a profissão. Dessa maneira, a memória dessas experiências na concepção de Silva (2009, p.50) não se constitui apenas lembranças, mas em “representações que atribuem sentidos que incidem na formação da identidade dos futuros professores”.

Com base nesses autores pode-se problematizar que essas memórias também podem atribuir sentidos a um determinado conteúdo que foi ensinado a eles. Silva (2008) chama atenção para a genealogia dos saberes docentes, sublinhando que ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, competências, crenças e valores. Assim, os saberes experienciais do

professor, “longe de se basearem unicamente no trabalho em sala de aula, decorrem, em grande parte de (pré)concepções de ensino e de aprendizagem herdadas da historia escolar” (SILVA, 2008, p. 31). Tardif (2014, p. 15) enfatiza que os saberes dos professores:

[...] não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com os outros (alunos, colegas, pais, etc), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade.

Para esse autor, o saber é “plural, compósito, heterogêneo porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diversa” (TARDIF, 2014, p. 18). Ainda sobre essa diversidade de saberes que o professor maneja no exercício da profissão Silva (2008) discute os saberes da experiência que representam os saberes práticos e simbolizam a cultura docente em ação. Para Silva (2008, p. 29), esses saberes incorporam “a vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber fazer e de saber ser representando o núcleo vital do saber docente”. Desta perspectiva, a data do dia do índio e o modo como ainda é celebrado nas escolas pode revelar aspectos da permanência desta representação nos saberes e nos fazeres dos professores e o diálogo com a crítica do movimento indígena pode construir novas formas de ensinar e pensar os indígenas na escola e na sociedade.

Referencias

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **A crise do indigenismo**. Campinas: Unicamp, 1988.

DMITRUK, Hilda. Repensando os discursos e imagens sobre os indígenas. **Cadernos do CEOM**, v. 17, n. 18, 1995.

FARAGE, Nádia; SILVA MACEDO, Ana Vera. Construção de histórias, ensino de história: algumas propostas. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall (Org.). **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001. p. 185-220.

FLORES, Maria Assunção. Formação de professores e trabalho docente no Brasil: contexto, questões e desafios na atualidade. In: FLORES, Maria Assunção. **Formação e**

desenvolvimento profissional de professores: contributos internacional. Coimbra: Almedina, 2014. p. 153-170.

GASPARELLO, Arlete. Construindo um novo currículo de história. In: NIKITIUK, Sonia (Org.). **Repensando o ensino de história.** São Paulo: Cortez, 2001. p. 77-92.

GRUPIONI, Luís Donisete. **Olhar longe, porque o futuro é longe:** cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2008. Tese. (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: D&PA, 2005.

LIMA, Maria. As diferentes concepções de ensino e aprendizagem no ensino de história. **Fronteiras**, Dourados, v. 11, n. 20, p. 43-57, jul./dez. 2009.

MEIRA, Marcio. Índios e brancos nas águas pretas: histórias do Rio Negro. In: GOMES, Flávio; BEZERRA, José (Org.). **Sob a linha do Equador:** história e histórias das sociedades amazônicas. Belém: Cejup, 1998.

MELUCCI, Alberto. Necessidade, identidade, normalidade. In: MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu.** Porto Alegre: Unisinos, 2004. p. 38-58.

MONTEIRO, John. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete (Org.). **A temática indígena na escola:** novos subsídios para professores de 1 e 2 graus. Brasília, DF: MEC: Umari: Unesco, 1995. p. 221-236.

NADAI, Elza. O ensino de história e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime. **O ensino de história e a criação do fato.** São Paulo: Contexto, 1992. p. 23-30.

OLIVEIRA FILHO, Joao Pacheco. **A viagem da volta:** etnicidade, política e reelaboração cultural no nordeste indígena. São Paulo: Contracapa Livraria, 1999.

SANTOS, Silvio Coelho. Os direitos indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete. **A temática indígena na escola:** novos subsídios para professores de 1 e 2 graus. Brasília, DF: MEC: Umari: Unesco, 1995. p. 87-108.

SILVA, Maria de Lourdes. A complexidade inerente aos processos identitários docentes: São Paulo; Porto: Cemoroc: Feusp: Universidade do Porto, 2009. p. 45-58. (Notandum Libro 12).

SILVA, Maria de Lourdes. Docentes, saberes e práticas escolares. In: LAUAND, Jean (Org.). **Filosofia e educação.** São Paulo: Fctash, 2008. p. 23-35. (Estudos; 8).

SILVA, Maria. Educação e interculturalidade: o que justifica a Lei 11.645\2008. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal. **Conhecimento histórico e diálogo social.** Natal: [s. n.], 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

Marcia Pires Saraiva é Historiadora pela UFPA com mestrado em Planejamento do Desenvolvimento NAEA\UFPA e doutoranda pela FEUSP\USP. Atualmente é professora da UFPA.

Foto Santana: educação e fotografia⁸²

Maria Eduarda Ferro⁸³
Diana Gonçalves Vidal²

Resumo

Filhos de lavradores migrantes do Ceará, os irmãos José, Francisco e Pedro Santana entraram em contato pela primeira vez com o ofício da arte fotográfica em Campo Grande (MT), na segunda metade dos anos de 1950. Após circularem e residirem em diversos estados brasileiros, a família Santana fixou domicílio em Itaporã (MT), em 1963, onde estabeleceu o estúdio Foto Santana. Numa localidade de feições rurais, com limitações técnicas para o exercício de um ofício moderno como a fotografia, os irmãos fizeram-se profissionais do ramo, mesmo sem dispor de educação formal na respectiva área. Ainda em atividade, e sob gerência da terceira geração, o Studio Santana possui uma trajetória de mais de 50 anos de atuação, sendo reconhecido pelo registro de transformações nas esferas pública e privada de Itaporã e região. A trajetória deste coletivo em seu processo de auto formação em serviço e de transmissão de saberes para o exercício do ofício no âmbito da esfera familiar é objeto da pesquisa em andamento. Para tanto, são empregados aportes metodológicos da micro-história e da história oral, além da análise documental de fontes iconográficas e impressas diversas, provenientes do acervo privado da família Santana, mas não exclusivamente deste.

Palavras-chave

Processos educativos não escolares – Educação e trabalho – Fotografia.

*“Ao meu estimado noivo, Francisco Tavares,
a ti ofereço esta recordação,
de sua noiva que nunca te esquece,
Margarida Souza, 15-7-64”*

*“A minha Querida Noiva,
ofereço esta simples recordação,
à Margarida Souza,
de seu noivo,
Francisco Tavares, 5-8-64”*

⁸² Texto apresentado ao I Encontro do Programa de Pós-graduação da FEUSP, em novembro de 2018. Seu conteúdo versa sobre as diretrizes gerais que norteiam o projeto de pesquisa em desenvolvimento, em nível de doutorado, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, inserido na linha de pesquisa História da Educação e Historiografia e sob a orientação da Profa. Dra. Diana Gonçalves Vidal.

⁸³ Contatos: mariaeduardaferro@usp.br; dvidal@usp.br

“Lembrança do Foto Amador Santana 1-8-58 C. Grande, M. Gr.” –, redigido à caneta tinteiro sobre linhas traçadas manualmente em papel fotográfico, este pequeno texto acompanha uma fotografia de busto do jovem José Tavares de Santana em uma espécie de cartão de visitas produzido artesanalmente. Similar a este, e confeccionado sob as mesmas características, outro exemplar carrega retrato distinto do mesmo José que o rubricou abaixo da seguinte inscrição: “Fica por lembrança do Foto Amador Santana 1–8–58”.

Localizados no acervo pessoal de Margarida e Francisco Tavares de Santana, vestígios materiais como estes nos dão notícias dos primeiros tempos de atuação da família Santana no ramo da fotografia. Atuação esta que, tomando com marco a fundação do Foto Santana no ano de 1963, em Itaporã (então Mato Grosso uno), perfaz mais de cinco décadas de atividades ininterruptas, sob gerência atual da terceira geração.

Diante destes vestígios, pergunta-se: qual terá sido o contexto de produção da materialidade descrita acima? Que intencionalidades teriam motivado a sua confecção? Seria um ensaio, uma espécie de projeto de cartão de visitas para divulgação dos trabalhos de um “foto amador” que acabara de se lançar no mercado? A ausência de dados para contato futuro, como um endereço ou um número de telefone, faz supor que não se está diante de um cartão destinado à distribuição com finalidades comerciais, mas sim à circulação em um circuito de sociabilidades já estabelecidas, como familiares e amigos. A sua preservação ao longo do tempo, tendo se passado 60 anos, e a sua presença em uma das muitas caixas de documentos privados do casal Margarida e Francisco Santana –, respectivamente cunhada e irmão de José, parecem reforçar essa hipótese.

Ainda pensando na produção deste vestígio, para além das motivações e das intencionalidades, permanecem perguntas sobre como de fato terá sido a logística da captura e, sobretudo, da revelação da imagem de José representada nestes cartões. Afinal, produzir, mas especialmente revelar imagens fotográficas no contexto da década de 1950 demandava a conjunção de diversas condições, dentre os quais, resumidamente, podem ser listadas a aquisição (ou empréstimo) de equipamento fotográfico, conhecimentos técnicos para a captura da imagem em parâmetros de nitidez considerados adequados (lembrando que o período em questão antecede a popularização do flash automático), além de ambiente adaptado e insumos específicos para a revelação.

Estes e outros indícios presentes nas caixas do acervo privado do casal Santana dão notícias dos primeiros tempos em que a família entrou em contato com a prática da

produção fotográfica. Acondicionadas no mesmo recipiente dos cartões, fotografias de diversos formatos apresentam diferentes marcas de carimbos ao verso. Até o momento foram encontradas 11 marcas distintas e, por meio destas é possível esboçar uma espécie de itinerário da prática do ofício fotográfico protagonizada pela família Santana. Informações como a tipologia dos serviços prestados, endereços e nomes comerciais assumidos em momentos distintos encontram-se ali grafadas, como se lê, naquela que foi a primeira marca de carimbo de toda a série localizada: “FOTO SANTANA serviços fotográficos em geral. Rua 15 de novembro, 406-B. Itaporã – Mato Grosso. Data ___/___/196_.”⁸⁴ Ou, ainda, para complementar, outra marca de carimbo que dispõe de detalhamento de serviços e slogan, porém sob a aparência de outro nome fantasia: “FOTO TOIT: fotografias para todos os fins. Reportagens, casamentos, fotocópias, monóculos, coloridos, sleids. R. 7 de setembro, 383. Itaporã – MT. Bem no coração da cidade.”⁸⁵

Também compõem este mosaico de materialidades fotografias que retratam a fachada do estabelecimento, hoje nominado Studio Santana, mas que figurou, em outros cenários, com nomenclaturas como Foto Santana, Foto Técnico Santana e Santana Color. A fachada modesta dos primeiros tempos, edificada em madeira, com a inscrição “Foto Santana” pintada à mão no próprio madeiramento do telhado, vai dando lugar a um espaço mais amplo, em alvenaria, com letreiro estilizado, que denota maior atenção à comunicação visual. Enquanto algumas destas fotografias privilegiam o registro exclusivo da fachada do estabelecimento, outras, que não a desprezam como tema, capturam também a figura de Francisco Santana ou deste com membros da família e/ou colaboradores do estabelecimento. Tais registros por vezes sugerem o discernimento da indelével passagem do tempo e o desejo de materializar, pelo registro fotográfico, que tal passagem se fez tendo como testemunha as lentes da família Santana.

Fotografias em tecnologia preto e branco de vistas, paisagens e especialmente fachadas de Itaporã corroboram essa hipótese, ao estamparem transformações ocorridas na localidade no decorrer da década de 1960, tendo ao verso anotações como: “1ª Praça São José, Itaporã”; “1º Posto de Gasolina, Lavagem e Lubrificação de Itaporã”; “1º Escritório de Contabilidade”; “1º Cine de Itaporã”; “1ª Agência Rodoviária de Itaporã”; “1º Ginásio de Itaporã”; “1ª Casa de alvenaria”; “1º Banco de Itaporã”; “Um dos

⁸⁴ Essa marca de carimbo foi localizada no verso de fotografias que possuíam datação de 1964 e 1965.

⁸⁵ Marca de carimbo em formato retangular presente no verso de fotografias sem anotação de data. Por estimativa e cruzamento de informações, há retratos dos últimos anos da década de 1960 e primeiros anos da década de 1970.

primeiros armazéns de Itaporã, Casa Dois Irmãos, do senhor Vicente de Paula”; “1ª Serraria de Itaporã, Luiz Alves Filho”, “Um dos primeiros dentistas de Itaporã, Jacinto Teixeira e sua residência”; “1ª Agência dos correios em Itaporã”, entre outras. Dentre estas, destaca-se aquela que tem por anotação no verso: “1º foto de Itaporã, 1963”, sendo o “foto” em questão, o próprio Foto Santana.

Registros do espaço público e da vida privada vão se misturando. Remexendo mais um pouco se tem em mãos uma clássica “Lembrança Escolar”, este é o argumento grafado na capa do cartão de densa espessura e bordas adornadas, que acomoda um retrato escolar, protegido por delicada folha de seda. Nele, figura Neide, primogênita de Margarida e Francisco Santana, com caneta em punho e olhar frontal para a objetiva. Compõem o clichê escolar o mapa *mundi* ao fundo, livros, cadernos e a bandeira do Brasil no canto esquerdo da imagem, além de um fino vaso com flores completando a moldura pelo canto direito. Aos pés da bandeira nacional, lê-se: “G.E. de Itaporã”, e junto ao vaso: “1º ano, sala 1”. Não há inscrição na fotografia que indique o ano do registro, mas pela informação acima, cotejada à data de nascimento de Neide, estima-se que seja o ano de 1972.

O instantâneo foi capturado em tecnologia preto e branco, mas fora delicadamente modificado com a técnica de coloração à mão. A menina permanece sem intervenções, o destaque é dado à bandeira, ao mapa e ao vaso de flores, estes coloridos. O trabalho inspira atenção pela delicadeza de alguns traços em contraste com outros pontos menos elaborados. Inspira questionamentos também, sobre quem teria sido o autor ou autora das intervenções, sobre a técnica empregada e os meandros que teriam conduzido a sua apropriação, além das razões pelas quais se optou por colori-lo parcialmente.

Outras fotografias de crianças com e sem intervenções de coloração manual também são encontradas. Aliás, este era o propósito inicial da imersão no acervo do Foto Santana, localizar imagens de crianças e infâncias e debruçar-se sobre as suas representações. Extenso trabalho de coleta e digitalização de imagens realizado junto ao acervo familiar e profissional da família Santana demonstrou a acumulação de uma massa documental potente para a pesquisa que havia sido cogitada, com o recorte temático das crianças e infâncias, bem como a possibilidade de outros enfrentamentos temáticos⁸⁶.

⁸⁶ Durante os meses de dezembro de 2017, janeiro e fevereiro de 2018 realizou-se trabalho de levantamento e digitalização de material fotográfico em apresentação positiva impressa e negativa em película nos acervos familiar e privado de Margarida e Francisco Santana. Esse trabalho consistiu em levantamento piloto, visto que não abarcou a totalidade da massa documental acumulada. Teve em vista construir uma

Antes de mergulhar no acervo profissional, quis a boa sorte que ao processo de pesquisa começasse pelo acervo familiar de Margarida e Francisco Santana. “Aqui está parte das fotografias guardadas pela minha avó, penso que você possa começar por elas”. Foram mais ou menos essas as palavras de Wesley Santana Silveira, quando me confiou as primeiras caixas para pesquisa. Eu não sabia, mas naquele momento estava sendo apresentada a um conjunto documental que acabaria por colocar em evidência novas perguntas, que antecedem a qualquer análise acerca do conteúdo das imagens registradas pela família Santana. Perguntas que, posteriormente, conduziram a outra rota, qual seja: a trajetória protagonizada por um coletivo familiar que, dispendo de pouca escolaridade formal, de forma praticamente autodidata, organiza-se em torno da prática de um ofício moderno, como a produção fotográfica, em meio a um contexto rural, onde a cultura de fotografar e ser fotografado ainda não havia se estabelecido.

Que estratégias de formação não escolarizada teriam sido empregadas pelos Santana para constituírem-se como profissionais do ramo, perpassando décadas, com sólida colocação no mercado? Quais teriam sido os meios empregados para a atualização constantemente exigida em um ramo com inovações tão rápidas como as experimentadas pela fotografia na segunda metade do século XX? Sem perder de vista o caráter coletivo da empreitada familiar, interessa, compreender e colocar em evidência o papel assumido por mulheres da família Santana que, embora tenham exercido funções em diversas frentes da produção fotográfica – seja no âmbito do trabalho interno ao estúdio ou fora deste –, não têm de imediato suas figuras associadas à produção do estúdio.

Sob estímulo das inquietações e reflexões aqui apresentadas têm-se conduzido a pesquisa que intenciona dar a conhecer a trajetória da família Santana como profissionais do ofício da fotografia na região sul de Mato Grosso, nas décadas de 1960-1970. Como problemáticas específicas, elegeu-se a investigação e a análise das estratégias informais de aprendizagem e de transmissão do ofício fotográfico acionadas pelos Santana e dos recursos empregados, pela família, para a manutenção, no mercado local, da liderança no ramo fotográfico.

Na ocasião da inauguração do Foto Santana (1963), a região de Itaporã consistia num território que experimentava profundas transformações colocadas em curso desde o

amostra da tipologia documental ali presente e da sua potencialidade para a pesquisa. Além da documentação fotográfica digitalizada – mais de 5000 fotografias do acervo familiar e mais de 3000 do acervo profissional, também foi digitalizada a materialidade manuscrita ou impressa acondicionada junto a esta (cartas, bilhetes, cartões, convites, entre outros).

desencadeamento da chamada Marcha para o Oeste⁸⁷. Tais transformações abarcavam os cenários demográfico, econômico, social, ambiental e cultural. Foi realizado extenso levantamento bibliográfico que, concluídas as análises, ampliará os conhecimentos acerca dos aspectos sociais e culturais da região no período que abrange o recorte temporal da pesquisa. Dentre tais produções, destacam-se: Arakaki (2003, 2016); Romani (2003); Amaral (2005); Lima (2006); Santos (2007); Souza (2007); Carli (2008); Bonfim (2009); Ernandes (2009); Gonçalves (2009); Naglis (2009); Oliveira (2010); Salgueiro (2011); Silva (2011); Menezes (2011 e 2012); Nogueira (2011); Fernandes (2012); Fachin (2016); Santos (2016).

Também foi realizado levantamento de produções que se debruçaram sobre a trajetória profissional de um determinado fotógrafo, estúdio ou sobre a prática fotográfica. Deste conjunto de leituras, despontam-se: Grangeiro (1998); Leite (2002); Gouveia (2008); Massia (2008); Seixas (2008); Pereira (2010); Gravitol (2011); Balady (2012); Camera (2013); Oliveira (2014); Bedin e Camera (2015); Alvarenga e Varela (2016); Beltramin (2016); Lemos (2016); MIS (2017) e Ferraz (2017).

Sobre essas leituras, ainda não completamente esgotadas, convêm destacar que há uma tendência ao empreendimento de esforços investigativos que abarquem a produção de determinados fotógrafos ou estúdios fotográficos de reconhecida atuação profissional, quando não nacionalmente, ao menos no eixo sul-sudeste brasileiro. Decorre deste fato outro que, por certo, facilita sobremaneira o trabalho de pesquisa, qual seja: a materialidade fotográfica produzida encontrar-se completa ou parcialmente arranjada, segundo princípios arquivísticos e depositada em instituições públicas ou privadas de preservação da memória.

Neste particular, a investigação em andamento difere da produção levantada, a começar pela origem geográfica de atuação do coletivo Santana. Localizada na região Centro-Oeste no Brasil – que se ressentida da precariedade de coleções fotográficas em suas instituições de preservação da memória e não se encontra contemplada nos estudos

⁸⁷ A chamada “Marcha para o Oeste” consistiu em política de colonização empreendida pelo Estado Novo (1937-45) de grande repercussão para o sul de Mato Grosso, com a criação e implantação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND), criada pelo decreto-lei 5941, de 28 de outubro de 1943. O empreendimento captou para a região migrantes que chegaram “aos milhares” na década de 1950 (MENEZES, 2011, p. 02). Os colonos eram oriundos de diversos estados brasileiros, a maioria proveniente da região nordeste. Embora consistisse em um projeto nacionalista, tornaram-se colonos também imigrantes de distintas nacionalidades, especialmente japoneses, com presença destacada na região até os dias de hoje. No território que corresponde a uma parte do município de Itaporã, foi implantada, em 1946, a Colônia Municipal de Dourados (CDM) (CARLI, 2008).

dedicados a fotógrafos e estúdios fotográficos – a investigação da trajetória de atuação e a visibilidade do acervo decorrente do Foto Santana, além de lançar luz sobre objeto de pesquisa inédito, interessa ao Estado de Mato Grosso do Sul e apresenta importância histórica também para o estado de Mato Grosso, pois abarca recorte temporal anterior à divisão territorial ocorrida em 1977.

Se, por um lado, o percurso investigativo torna-se complexo devido à inexistência de produções acadêmicas anteriores sobre a atuação dos Santana e pelo fato dos acervos familiar e profissional não estarem organizados, há que se considerar outro aspecto que também diferencia a presente proposta, mas que, neste caso, favorece o percurso investigativo: a possibilidade de percorrê-lo tendo como coautores da narrativa parte dos protagonistas históricos sobre os quais se debruça. Prevê-se, portanto, produzir documentação oral por meio de entrevistas a serem realizadas com os irmãos José Tavares de Santana, Francisco Tavares de Santana, Pedro Tavares de Santana e Judite Tavares de Santana. Todos os quatro exerceram, em maior ou menor grau e por temporalidades distintas, variadas atividades profissionais ligadas ao Foto Santana.

As entrevistas previstas serão realizadas seguindo princípios teóricos e orientações metodológicas da história oral. Para tanto, tomou-se como interlocutores Vidal (1990); Thompson (1992); Ferreira e Amado (1996); Meihy (1996); Portelli (1997); Ferreira (1998 e 2002) e Alberti (2005); Também serão observadas as orientações previstas para a pesquisa ética envolvendo seres humanos e será adotado o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”⁸⁸.

Além de fotografias e demais documentos provenientes do acervo privado da família Santana prevê-se a análise documental de fontes primárias externas, dentre as quais se destacam manuais de equipamentos e de produção fotográfica, periódicos do ramo e folheteria diversa (convites, cartazes, folhetos, catálogos) do circuito fotográficos no período em questão.

Neste particular, no Brasil, conta-se com o acervo da Biblioteca de Fotografia do Instituto Moreira Salles-Paulista, especialmente com seu acervo de coleções especiais, que reúne documentação proveniente de fundos pessoais de fotógrafos, críticos e pesquisadores da área, atualmente custodiados pelo Instituto. Dentre tais documentos,

⁸⁸ Os procedimentos de produção de documentação oral previstos estão alinhados às orientações dispostas nas resoluções nº 4871, de 22 de outubro de 2001, da Universidade de São Paulo e nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde.

lista-se como de interesse particular para a pesquisa exemplares da “Novidades Fotográfica”, revista de grande repercussão nacional nas décadas de 1970-80; boletins do Foto Cine Clube Bandeirantes (1956-1973) e exemplares da “Revista Iris”, periódico brasileiro de foto e cinematografia dedicado a promover uma educação do olhar para a fotografia, além de oferecer elementos para atualização profissional e técnica.

Para além desta materialidade periódica especializada, para adensar as análises acerca da região na temporalidade em questão, conta-se com a hemeroteca da Biblioteca Nacional (BN) que dispõe em sua coleção de exemplares de três jornais do estado de Mato Grosso cujas edições compreendem o recorte temporal da pesquisa “O Estado de Mato Grosso” (1939-1972); “Gazeta do Comercio” (1925-1955) e “Tribuna Liberal” (1964-1967). E, para um ajuste ainda mais aproximado do foco, prevê-se a consulta a exemplares físicos da coleção do jornal “O Progresso” (1951-2003), de Dourados, sob guarda do Centro de Documentação Regional da Universidade Federal da Grande Dourados (CDR-UFGD).

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ALVARENGA, Jheniffer Batista de; VARELA, Patricia Camera. O contexto de formação do acervo Foto Bianchi em Ponta Grossa/PR (2001-2016). In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 15., 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: [s. n.], 2016. p. 1-13. Disponível em: <http://www.encontro2016.pr.anpuh.org/resources/anais/45/1467153541_ARQUIVO_ArtigoAnpuh_PIBIC2016.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

AMARAL, Inez Maria Bitencourt do. **Entre rupturas e permanências: a igreja católica na região de Dourados (1943-1971)**. 2005. 122 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2005. Disponível em: <<https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2017/06/INEZ-MARIA-BITENCOURT-DO-AMARAL.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2018.

ARAKAKI, Suzana. **As implicações do golpe civil-militar no sul de Mato Grosso: apoio civil, autoritarismo e repressão (1964-1969)** 2016. 212 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016. Disponível em: <<https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2017/03/SUZANA-ARAKAKI-2015.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2018.

ARAKAKI, Suzana. **Dourados: memórias e representações de 1964**. 2003. 143 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2003. Disponível em: <<https://www.ppghufgd.com/wp-Hist%C3%B3ria-2003-Suzana-Arakaki.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2018.

BALADY, Sonia Umburanas. **Valério Vieira: um dos pioneiros da experimentação fotográfica no Brasil**. 2012. 197 f. Dissertação (Mestrado em Estética e História da Arte) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/93/93131/tde-04042013-095741/pt-br.php>>. Acesso em: 15 out. 2018.

BEDIM, Willian; CAMERA, Patricia. O contexto comercial e a produção de Luis Bianchi: memória escrita e fotográfica. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS DA IMAGEM, 5., 2015, Londrina. **Anais...** Londrina: [s. n.], 2015. p. 27-44. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/eneimagem/2015/wp-content/uploads/8.-PATRIM%C3%94NIO-E-MEM%C3%93RIA-Anais-do-V-ENEIMAGEM-II-EIEIMAGEM-Vol.-8.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

BELTRAMIN, Fabiana. **Entre o estúdio e a rua: a trajetória de Vincenzo Pastore, fotógrafo do cotidiano**. São Paulo: Edusp, 2016.

BONFIM, Juliana Sanches Silva. **Colonização particular: atuação da Companhia Viação São Paulo – Mato Grosso (1940-1960)**. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2009. Disponível em: <<https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2017/06/JULIANA-SANCHES-SILVA-BONFIM.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2018

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 dez. 2012. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/reso466.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 44-46, 24 maio 2016. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

CAMERA, Patricia. Foto Bianchi: o caderno de controle de serviços como indicador do circuito de sociabilidades. In: ENCONTRO HISTÓRIA, IMAGEM E CULTURA VISUAL, 2., Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: [s. n.], 2013. p. 1-8.

CARLI, Maria Aparecida Ferreira. **A Colônia Agrícola Municipal de Dourados colonização e povoamento: 1946-1956**. Dourados: UFGD, 2008. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/gd000007.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2018.

ERNANDES, Mercolis Alexandre. **A construção da identidade douradense (1920 a 1990)**. 2009. 121 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências

Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2009. Disponível em: <<https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2017/06/MERCOLIS-ALEXANDRE-ERNANDES.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2018.

FACHIN, Viviane Scalon. **Os processos de ordenamento de terras no extremo sul de Mato Grosso e de reordenamento no sul de Mato Grosso do Sul**: da colonização à reforma agrária (1943-2000). 2016. 232 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016. Disponível em: <https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2017/01/tese_Viviane-Scalon-Fachin.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

FERNANDES, José Antonio. **Erva-mate e frentes pioneiras**: dois mundos em um só espaço (1943-1970). 2012. 163 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012. Disponível em: <<https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2017/06/JOS%C3%89-ANTONIO-FERNANDES.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

FERRAZ, Eucanaã (Org.). **Chichico Alkmim**: fotógrafo. São Paulo: IMS, 2017.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Desafios e dilemas da história oral nos anos 90: o caso do Brasil. **História Oral**, n. 1, p. 19-30, 1998. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/516.pdf>. Acesso em: 07 set. 2018.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. **Topoi (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 314-332, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-101X2002000200314&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 set. 2018.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

GONÇALVES, Carlos Barros. **O Movimento Ecumênico Protestante no Brasil e a implantação da Missão Caiuá em Dourados**. 2009. 237 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2009. Disponível em: <<https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2017/06/Carlos-Barros-Gon%C3%A7alves.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2018.

GOUVEIA, Sônia Maria Milani. **O homem, o edifício e a cidade por Peter Scheier**. 2008. 412 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16133/tde-12032010-144511/pt-br.php>>. Acesso em: 28 out. 2018.

GRANGEIRO, Cândido Domingues. As artes de um negócio: no mundo da técnica fotográfica do século XIX. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 35, p. 185-205, 1998. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 set. 2018.

GRAVITOL, Kariny. **Viajante incansável: trajetória e obra fotográfica de Theodor Preising**. 2011. 158 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27152/tde-18032012-130233/pt-br.php>>. Acesso em: 15 out. 2018.

LEITE, Marcelo Eduardo. **Militão Augusto de Azevedo: um olhar sobre a heterogeneidade humana e social de São Paulo (1865-1885)**. 2002. 192 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2002.

LEMOS, Eric Danzi. **Fotografia profissional, arquivo e circulação: a produção de Theodor Preising em São Paulo (1920-1940)**. 2016. 197 f. Dissertação (Mestrado de História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-16082016-105107/pt-br.php>>. Acesso em: 13 out. 2018.

LIMA, Pedro Alcântara. **Transformações da paisagem nos municípios de Fátima do Sul, Glória de Dourados e Deodápolis: região meridional de Mato Grosso do Sul**. 2006. 173 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/104348>>. Acesso em: 12 set. 2018.

MASSIA, Rodrigo de Souza. **Fotógrafos, espaços de produção e usos sociais da fotografia em porto alegre nos anos 1940 e 1950**. 2008. 163 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2271/1/407442.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2018.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

MENEZES, Ana Paula. **Atividades econômicas na Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND): a agricultura e a exploração da madeira (1950-1970)**. 2012. 138f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012. Disponível em: <<https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2017/06/ANA-PAULA-MENEZES.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

MENEZES, Ana Paula. **Marcha para oeste e o antigo sul de Mato Grosso: a exploração da madeira na Colônia Agrícola Nacional de Dourados - CAND (1950-1970)**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: SNH, 2011. p. 01-14. Disponível em: <[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1301009871_ARQUIVO_TextoANPUH\[1\]AP.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1301009871_ARQUIVO_TextoANPUH[1]AP.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2018.

MUSEU DA IMAGEM E DO SOM. **Lambe-lambe**: fotógrafos de rua anos 1970: fotomIS. São Paulo: SESI, 2017.

NAGLIS, Suzana Gonçalves Batista. “**Marquei aquele lugar com o suor do meu rosto**”: os colonos da Colônia Agrícola Nacional de Dourados – CAND (1943-1960). 2007. 118 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2009. Disponível em: <<https://tede.ufgd.edu.br/jspui/handle/tede/252>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

NOGUEIRA, Cláudio Cristhiano da Silva. **A reprodução do espaço urbano de Itaporã**: uma análise a partir das relações / articulações com Dourados-MS. 2011. 144 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011. Disponível em: <[http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-GEOGRAFIA/Disserta%C3%A7%C3%A3o\(27\).pdf](http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-GEOGRAFIA/Disserta%C3%A7%C3%A3o(27).pdf)>. Acesso em: 12 set. 2018.

OLIVEIRA, Márcia Regina Cassanho de. **Imigração sírio-libanesa em Campo Grande e o Clube Libanês**. 2010. 216 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010. Disponível em: <<https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2017/06/M%C3%81RCIA-REGINA-CASSANHO-DE-OLIVEIRA.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2018.

OLIVEIRA, Valter Gomes Santos de. “**Offereço meu original como lembrança**”: circuito social da fotografia nos sertões da Bahia (1900-1950). 2014. 254 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/17559>>. Acesso em: 22 set. 2018.

PEREIRA, Adriana Maria Pinheiro Martins. **A cultura amadora na virada do século XIX**: a fotografia de Alberto Sampaio (Petrópolis / Rio de Janeiro 1888-1914). 2010, 208 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-29102010-094838/pt-br.php>>. Acesso em: 15 out. 2018.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**, n. 14, p. 25-39, fev. 1997. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11233/8240>>. Acesso em: 07 set. 2018.

ROMANI, Giovani Luiz. **Igreja e pastorais sociais**: a Comissão Pastoral da Terra e o Conselho Indigenista Missionário na Diocese de Dourados (1971-2000). 2003. 152 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2003. Disponível em: <<https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2017/06/Giovani-Luiz-Romani.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

SALGUEIRO, Eduardo de Melo. “**O maior projeto em prol de Mato Grosso**”: uma análise da Revista Brasil-Oeste (1956-1967). 2011. 184 f. Dissertação (Mestrado em

História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011. Disponível em: <<https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2017/06/Eduardo-de-Melo-Salgueiro.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

SANTOS, Claudete Soares de Andrade. **Os colonos e a Igreja Católica no contexto da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (1940-1970)**. 2007. 105 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2007. Disponível em: <<https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2017/06/Claudete-Soares-de-Andrade-Santos-.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

SANTOS, Marina de Souza. **Dourados: planejamento, experiências e olhares sobre a cidade (1970-2003)**. 2016. 391 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016. Disponível em: <<https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2017/04/Tese-Marina-definitiva.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2018.

SEIXAS, Wânia Mendes. **Memória fotográfica de Santos pelas lentes de José Dias Herrera**. 2008. 265 f. Dissertação. (Mestrado em Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27152/tde-15072009-233012/pt-br.php>>. Acesso em: 22 set. 2018.

SILVA, Walter Guedes da. **O processo de integração produtiva da região de Dourados à economia nacional**. 2011. 221 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-11122013-123649/pt-br.php>>. Acesso em: 12 set. 2018.

SOUZA, Roney Salina de. **Uma vida entre dois mundos: imigrantes sírios e libaneses em Dourados (1910-1980)**. 2007. 207 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2007. Disponível em: <<https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2017/06/Roney-Salina-de-Souza-.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2018.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VIDAL, Diana Gonçalves. De Heródoto ao gravador: histórias da história oral. **Resgate**, Campinas, n. 1, p. 77-82, jun.1990. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645455>>. Acesso em: 07 set. 2018.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Resolução nº 4871, de 22 de outubro de 2001. Aprova o Código de Ética da Universidade de São Paulo. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 23 out. 2001. Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-4871-de-22-de-outubro-de-2001>>. Acesso em: 09 nov. 2018.

Maria Eduarda Ferro é Licenciada em Pedagogia e História, mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e, atualmente, estudante de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP).

Diana Gonçalves Vidal é Licenciada e Mestre em História e Doutora em Educação. É professora titular em História da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP).

Mutum: um olhar sobre a infância pela perspectiva do cinemaMariana Tambara⁸⁹**Resumo**

Esta comunicação investiga a relação entre cinema e educação, a partir do modo como a infância é perspectivada no filme *Mutum* (2007), de Sandra Kogut, adaptação de "Campo Geral", de João Guimarães Rosa. Com ambientação rural, acompanhamos o desabrochar de Thiago, que aos dez anos tem sua infância profundamente transformada por suas experiências: a agressão sofrida pela mãe, os ciúmes do pai, os dilemas éticos, a doença e o pacto com Deus, a expulsão do Tio Terez, a morte do irmão mais velho, o adultério da mãe, o assassinato cometido pelo pai, seu suicídio e, por fim, os óculos dados pelo Doutor. O referencial constitui-se com teóricos do cinema e da infância e a metodologia baseia-se na hermenêutica, que tem por objetivo a busca de compreensão dos sentidos da obra. Para isso, discutiremos três aspectos: o olhar, a infância e a iniciação. Como resultados, é possível apontar: 1) a condução da narrativa assume o foco da criança, o que exige inferências do espectador, que se desloca entre os universos infantil e adulto na construção dos sentidos do filme; 2) a infância é retratada simbolicamente como momento de "miopia poética", com os óculos figurando como metáfora de uma nova compreensão de mundo; e 3) o cinema contribui para pensar a infância urbana contemporânea em contraste com uma infância tradicional, construída socioculturalmente como trajetória iniciática que envolve a perda da inocência (miopia) e o ingresso no mundo adulto (óculos).

Palavras-chaveCinema – Infância – *Mutum* – Análise fílmica.

⁸⁹ Contato: mariana.tambara@usp.br

Introdução

O filme *Mutum* é baseado na novela “Campo Geral”, do livro *Manuelzão e Miguilim*, de João Guimarães Rosa. Thiago, um menino pobre de cerca de dez anos, vive no sertão de Minas Gerais com sua família em uma casa isolada da cidade, na década de 50 e 60. Seu pai é um trabalhador rural, de poucas palavras, duro com a família e agressivo principalmente com esposa e filhos; sua mãe é uma mulher submissa ao marido, é mais afetiva com os filhos, sofrida e de pouca conversa. Na família, são cinco filhos: Thiago e quatro irmãos. Felipe, irmão mais velho de Thiago é seu único amigo. Na casa, moram também a cachorra Rebeca, a avó paterna, o tio Terez e Rosa (empregada). Todos pouco saem dali. As crianças não frequentam a escola, aprendendo com a família e ajudando nas tarefas domésticas, na roça e cuidando dos animais, como acontecia nesse tempo e lugar.

Ao contrário do que vemos na obra de Guimarães, “o isolamento da família de Thiago é mais econômico que geográfico. O sertão que se apresenta no filme não é meramente uma região geográfica: é também o interior, o passado, a infância que povoa o imaginário brasileiro”. (AMORIM, 2013, p. 420).

É a partir desse imaginário que *Mutum* propõe uma observação do sujeito, permitindo que o espectador lance o olhar de observador, não da infância, mas pela criança, uma vez que apresenta dois mundo, sendo eles o mundo dos adultos percebido pelas crianças e o mundo das próprias crianças. De acordo com a diretora, para conseguir uma proximidade das relações pessoais entre os membros da família de Thiago, ela escolheu para compor o elenco principalmente com não atores, especialmente as crianças, buscando mais espontaneidade e “realismo” representacional nas atuações.

A perspectiva do olhar

Em relação à composição, o filme em grande parte do tempo acontece em planos abertos, enfatizando o ambiente, no caso rural, e dando a ele um papel, tornando-o também personagem da trama. O título, que é também o nome do local onde se passa a história, *Mutum*, tem como possíveis significados:

[...] mudo, silencioso, obscuro. Silêncio que também habita o interior

de Thiago, lugar que o assusta, fascina, acolhe e desampara. *Mutum* divide o mundo em dois: o interior, onde podemos ver as tensões familiares, o medo, a morte, a escuridão; e o exterior, onde está a paisagem clara, nítida, aberta. O espaço configura-se a partir do olhar de Thiago, daí haver uma mistura do externo e interno, pessoa e lugar. (XAVIER, 2013, p. 5).

O interior, como cita Xavier, é marcado desde a primeira cena do filme, uma vez que a história já se inicia pelo olhar do Thiago, em cima de um cavalo, voltando de uma viagem. A câmera captura as imagens por um ângulo mais baixo, dando ao espectador o olhar do menino. O mundo exterior se apresenta não apenas pelas imagens, mas pelos sons.

Em todo o filme, ouvem-se apenas os sons da natureza, o ruído da mata, os latidos dos cachorros, as vozes das pessoas, o vento nas árvores. Sons que abraçam toda a história com a presença do externo que é partilhada com o espectador ao mesmo tempo em que é interiorizada. (XAVIER, 2013, p. 7).

Quando o menino chega de viagem, o espectador vivencia a alegria do reencontro com os irmãos e a mãe e acompanha Thiago relatando a experiência a ela, imerso no abraço que se dão. Quando o garoto é castigado, o espectador é posto com ele do lado de fora da casa, em uma câmera com pouco movimento e que avista e ouve a avó no ângulo da criança. O espectador é também levado para as brincadeiras no chão e para o quarto, quando Thiago conversa com seu irmão Felipe sobre as dúvidas que têm sobre a vida, sobre os dilemas entre o que é certo e errado, o céu e o inferno, dentre outras reflexões e participando das boas risadas que as duas crianças compartilham a todo momento.

A composição também dá ao espectador poucas informações sobre as relações, fazendo-o descobri-las quase que ao mesmo tempo que o menino, como quando Thiago ouve uma gritaria e corre para dentro da casa. De trás da porta ouve-se os berros do pai, mencionando seu irmão, tio de Thiago. Neste momento, subentende-se uma possível traição da esposa com Terez. No entanto, nada foi visto, nem pelo espectador nem pelo menino.

Com o foco no Thiago, a película explora "espaços vazios, de respiração, onde o espectador pode, ele também, se projetar" (KOGUT, 2008). O filme não traz muitas explicações, não indica nem quando nem o que sentir; busca transmitir emoções e sensações, por meio dos acontecimentos, de experiências subjetivas e paisagens internas. Segundo a diretora, o filme busca manter espaços em que seja possível imaginar e projetar, sem que seja simplesmente mostrado. (Idem).

Assim como no livro de Guimarães Rosa, o filme apresenta um miopia-poética. Durante toda a novela, mesmo só se evidenciando no final, há muitas indicações dessa miopia. É no fim da história, quando Thiago coloca os óculos do médico (que se oferece a levar o menino para viver na cidade) e passa a enxergar com mais nitidez, que se evidencia a miopia. A partir desse momento, é possível recompor a história, ao relembrar os acontecimentos e cenas, e perceber a miopia não só de Thiago (Miguilim) como do espectador. No entanto, essa miopia não é nem pode ser considerada uma falha e sim uma outra forma de enxergar o mundo, é a imagem da infância, são os olhos particulares da infância. Por este motivo, tanto no livro como no filme, ela só é revelada no final, marcando a iniciação à vida adulta, quando a personagem parte para a cidade para ganhar seus óculos, estudar, ter oportunidade de trabalho, enfim, para enxergar com outros olhos.

Uma das belezas da composição do filme *Mutum* está na forma como a miopia foi representada, respeitando a intenção de Guimarães Rosa. Não são imagens fora de foco, Thiago não aperta os olhos para ver melhor. Como dito, a miopia de Guimarães, de *Mutum*, de Thiago, de Miguilim não é um limite de visão e sim uma outra forma de olhar. Explora-se a visão de perto, a nitidez daquilo que está ao alcance, "um 'olhar apalpado', que enxerga os mínimos detalhes e traz para o primeiro plano todos os meandros de seu objeto de atenção" (COSTA, 2013, p. 38).

Para aprofundar a questão do olhar, podemos citar Marilena Chauí, quando, em seu texto "Janela da alma, espelho do mundo", discute sobre os diferentes olhares, chegando em uma definição que o propõe como uma visão pela percepção. Após buscar as raízes etimológicas da palavra ver, Chauí discute o "privilégio do olhar":

Se o tacto, [...] por estar espalhado por todo o corpo, tem maior aptidão para adquirir conhecimentos, entretanto, a vista é o instrumento mais

apto para a investigação e por isso é o sentido que maior prazer nos causa, pois, por natureza, desejamos conhecer. A aptidão da vista para o discernimento – é o que nos faz descobrir mais diferenças – a coloca como o primeiro sentido de que nos valemos para o conhecimento e como o mais poderoso porque alcança as coisas celestes e terrestres, distingue movimentos, ações e figuras das coisas, e o faz com maior rapidez do que qualquer dos outros sentidos. É ela que imprime mais fortemente na imaginação e na memória as coisas percebidas, permitindo evocá-las com maior fidelidade e facilidade. (CHAUÍ, 1988, p. 38).

Assim, o que Thiago-miguilim vê com seu olhar míope é aquilo de que se vale para o conhecimento, que se desperta e se amplia conforme vive seus processos iniciáticos, que lhe possibilita a imaginação e a memória das coisas percebidas.

A iniciação

Chamamos de iniciação aqueles rituais ou acontecimentos que levam

[...] as pessoas a cruzarem difíceis limiares de transformação que requerem uma mudança dos padrões, não apenas da vida consciente, como da inconsciente. Os chamados ritos [ou rituais] de passagem, que ocupam um lugar tão proeminente na vida de uma sociedade primitiva (cerimônias de nascimento, de atribuição de nome, de puberdade, casamento, morte, etc.), têm como característica a prática de exercícios formais de rompimento normalmente bastante rigorosos, por meio dos quais a mente é afastada de maneira radical das atitudes, vínculos e padrões de vida típicos do estágio que ficou para trás. Segue-se a esses exercícios um intervalo de isolamento mais ou menos prolongado, durante o qual são realizados rituais destinados a apresentar, ao aventureiro da vida, as formas e sentimentos apropriados à sua nova condição, de maneira que, quando finalmente tiver chegado o momento do seu retorno ao mundo normal, o iniciado esteja tão bem como se tivesse renascido. (CAMPBELL, 2003, p. 20-21).

Deste modo, a narrativa do filme se constrói entre duas importantes viagens. A primeira cena mostra o regresso de Thiago após ser crismado e a última marca sua saída para a cidade. As duas viagens são passos, pontos, marcas que remetem à iniciação do

menino, quando passou a enxergar que há um mundo fora dali, que há muito o que se conhecer ainda.

A crisma, de acordo com a doutrina católica, consiste em um sacramento da Igreja em que o fiel recebe uma unção do óleo do crisma, entregando ao fiel o Espírito Santo. É considerada uma confirmação do batismo e depois dela há a eucaristia. Esses rituais são processos iniciáticos que vinculam o fiel ao sacramento. Assim, quando Thiago chega do vilarejo tendo sido crismado, ele acabara de passar por uma iniciação, a religiosa. Junto a ela também teve a iniciação em relação ao espaço físico, Thiago conheceu um lugar além do campo no qual vivia com a família. Não só ele percebe a importância daquilo, como também seus irmãos mais novos, que correm ao seu encontro para que o menino descreva tudo o que viu e viveu e lhes entregue algo que dê algum indício do que é ou simboliza aquele outro lugar. Neste caso, o que o menino levou para a irmã (um santinho com uma mulher nua) satisfaz a menina, até que ela foi mostrar à mãe e descobriu que aquilo era “pecado”.

Ainda na primeira sequência do filme, é possível identificar como se dão as relações entre o menino e os membros da família. Essa viagem foi feita com seu tio, Terez, com o qual tem bastante afinidade e isso é percebido e sentido pelo pai. Thiago dá bastante importância ao que o tio diz e é com ele que aprende, direta e indiretamente, aspectos da vida adulta, como atividades de sobrevivência (como a caça) e que pode haver mentira em uma relação de amizade. Já a relação de Thiago com o pai é de pouco diálogo e afeto. Quando o menino chega, todos vão ao seu encontro e conversam com ele. Em seguida, o menino apenas pede a bênção ao pai e corre abraçar a mãe e contar sobre a experiência. Neste momento, o pai interrompe, queixando-se de Thiago à esposa, chamando-o de mal agradecido. Apesar de ser evidente essa falta de afinidade, perceber a visão do pai deixa o menino bastante triste.

Outra prova no processo iniciático que ocorre no filme diz respeito às relações entre os adultos e a violência. Thiago ouve que os pais estão brigando e corre para proteger a mãe. Nisso, apanha junto, enquanto o pai grita inconformado, xingando a mãe e o menino e esbraveja por uma possível traição. Na sequência, o garoto aparece abalado, de castigo, o pai saiu de casa, a mãe está recolhida em seu canto e o tio surge descontraído, mostrando não saber do ocorrido. A avó, mãe dos dois homens, aconselha Terez a partir

dali antes que seu irmão (o pai de Thiago) retorne. Ao longo do filme, é possível notar que o menino não entendeu exatamente o que ocorreu, acredita que tudo pode ficar bem, inclusive chegando a pedir a Deus que isso ocorra, mas, mesmo sem compreender, estabelece uma certa relação de silêncio com seu tio e compreende, ao seu modo, questões éticas, negando-se, por exemplo, a entregar um bilhete de Terez à mãe. Vale aqui ressaltar que para o espectador também é necessário um exercício de compreensão, porque a cena da briga não é apresentada. Neste momento, o espectador acompanha a discussão ao lado de Felipe, irmão de Thiago, ouvindo o que ele ouve e vendo, como ele, apenas a porta do quarto fechado, de onde saem os gritos do pai.

Durante muitos momentos, Thiago e Felipe refletem sobre a vida adulta, fazem especulações sobre como é ser adulto, o que vão poder ou não fazer, se gostarão ou não das pessoas, se estarão ou não juntos. Por vezes, Felipe mostra compreender melhor as situações. Thiago enfrenta dúvidas, como a de entender como identificar o que é certo ou errado. Neste caso, por exemplo, depois de muito pensar a respeito e sofrendo com sua decisão, opta por fazer o que imagina ser certo, como não entregar a carta à mãe e assumir ao tio que fez isso.

Medos e importantes perdas também marcam sua iniciação. Primeiro a cachorra de Thiago morre e posteriormente seu melhor amigo, seu irmão Felipe. O menino vive a dor e a tristeza intensamente, quebra seus brinquedos, enterra os pertences do irmão falecido. Durante o luto, seu pai ressalta a impressão que tem de que o garoto é diferente, alegando que o menino se acha melhor que o restante da família. E, para lhe “ensinar”, resolve que Thiago passará a acompanhá-lo na roça para carpir. Pouco depois, em decorrência de outra situação que gera insatisfação ao pai, Thiago acaba por ser levado por um conhecido para cuidar do gado perto dali. Já de volta à casa, o menino acompanha a chegada de dois homens que se aproximam à cavalo. Um deles, um médico, ao pedir informação ao Thiago, percebe que ele é míope (*piticego*⁹⁰). Ao conversar com a mãe e tomar contato com a família, o doutor se oferece para levar o garoto para a cidade, dando-lhe oportunidade de enxergar com novos óculos e de estudar para ter mais chance na vida. A partida para a cidade é a última marca do processo iniciático apresentado em *Mutum*.

⁹⁰ Piticego é a expressão utilizada por Guimarães Rosa na obra literária e mantida pela diretora na fala das personagens do filme *Mutum*, quando descobrem que Thiago tem miopia.

Diante de muitas lágrimas, mãe e menino concordam que é chegado o momento de partir.

Maria Giovanna Machado Xavier e Nazaré Cristina Cunha de Azevedo descrevem de maneira clara o processo de iniciação pelo qual Thiago passa:

Thiago está saindo da fase da infância e entrando na adolescência. A dor que Thiago vive com a morte do irmão e o gesto simbólico de colocar os óculos, podem ser vistos como ritos de passagem de cuja experiência Thiago sai transformado. (2013, p. 8).

E continuam:

Os ritos, enquanto símbolos, podem ser considerados como significantes do real, do indizível. O sujeito imprime sentidos próprios aos ritos que ele próprio cria, a partir do seu *continuum* discursivo, em um processo de repetição diferencial, que vai contribuindo com o processo de constituição do sujeito, que busca nesta simbolização do real, uma forma de suturar a sua divisão subjetiva. (Idem, p. 9).

Assim, esses ritos marcam a saída da infância e evidenciam a miopia-poética da qual falamos aqui. O tempo todo o espectador acompanha a ampliação do olhar desta criança representada por Thiago.

A infância

Para retomar o aspecto da infância e seus processos iniciáticos, podemos dizer que o que o filme nos apresenta não é uma memória, nem um pesar, nem propõe uma confirmação do que já se sabe sobre infância. Ele nos coloca na infância de Thiago, aquele menino de cerca de dez anos, que vive no sertão mineiro, com sua família, que brinca, se distrai, observa. O filme nos oferece o olhar desta criança, que descobre, imagina, desvenda, vive e lê o mundo.

Larrosa, em seu texto “O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro”, questiona o quanto sabemos sobre a infância. Diz que ao mesmo tempo em

que cada área do conhecimento define e entende um aspecto da infância e da criança, nada se sabe sobre ela, que é preciso entendê-la como o outro, sem a arrogância do saber.

Não obstante e ao mesmo tempo, a infância é o outro: o que, sempre muito além do que qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio no qual se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhida. Pensar a infância como algo outro é, justamente, pensar essa inquietude, esse questionamento e esse vazio. É insistir mais uma vez: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua. (LARROSA, 1998).

Um ponto importante apresentado pelo autor é quando afirma que a infância como algo outro não é o objeto ou o objetivo do saber, escapando de qualquer objetivação e desviando de todo objetivo, é o que permanece “ausente e inabarcável, brilhando sempre fora de seus limites (Idem)”. Neste sentido, considerando a alteridade da infância, o autor continua:

[...] a infância não é nunca o que sabemos (é o outro de nossos saberes), mas igualmente é portadora de uma verdade diante da qual devemos colocar-nos em posição de escuta; não é nunca a presa de nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas, ao mesmo tempo, requer nossa iniciativa; não está nunca no lugar que lhe damos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar que a receba. Isso é a experiência da criança como outro: o encontro com uma verdade que não aceita a medida de nosso saber, como uma demanda de iniciativa que não aceita a medida de nosso poder e com uma exigência de hospitalidade que não aceita a medida de nossa casa.

Assim, a infância de Thiago nos coloca em uma posição de escuta, de abertura para que a recebamos, para que tenhamos um encontro com essa verdade.

Aqui, cabe completar com os devaneios voltados para a infância, proposto por Bachelard (1998). O autor afirma que “somente pela narração dos outros é que conhecemos a nossa unidade. No fio de nossa história contada pelos outros, acabamos, ano após ano, por parecer-nos com nós mesmos. Reunimos todos os nossos seres em torno da unidade do nosso nome” (p. 93). No entanto, o devaneio não conta histórias e é por ele que descemos profundamente em nós mesmos e nos libertamos da nossa história, do

nosso nome.

Remetendo novamente ao filme e ao protagonista, a solidão de Thiago evidencia seu contato como o devaneio, com o sonho. Esse devaneio é próprio da infância, é feliz e está ligado ao cosmos, àquilo que nos une ao mundo. Segundo Bachelard,

[...] é nas lembranças dessa solidão cósmica que devemos encontrar o núcleo de infância que permanece no centro da psique humana. É aí que se unem mais intimamente a imaginação e a memória. É aí que o ser da infância liga o real ao imaginário, vivendo com toda a imaginação as imagens da realidade. E todas essas imagens de sua solidão cósmica reagem em profundidade no ser da criança; apartado de seu ser para os homens, cria-se, sob a inspiração do mundo, um ser para o mundo. [...] Nossos devaneios solitários são as atividades de uma metamnésia. Parece que os voltados para os devaneios da nossa infância nos fazem conhecer um ser anterior ao nosso ser, toda uma perspectiva de *antecedência de ser*. (Idem, p. 102-103).

Por fim, podemos relacionar a obra *Mutum* à poética apresentada por Bachelard, quando o autor nos mostra como, através das imagens dos poetas, somos chamados a sonhar em profundidade, afirmando que “sua emoção nos emociona, seu entusiasmo nos reergue”. (Idem, p. 120). As imagens de infância no filme não só nos apresentam a criança, como nos fazem memorar e, “parece que, se aprofundamos nosso devaneio na direção da infância, enraizamos mais profundamente a árvore do nosso destino” (Idem, p. 131).

Referências

AMORIM, Antonio Carlos. “Três crianças a compor im plano para o currículo”. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 411-426, set./dez. 2013 ISSN 1645-1384. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em 15 out. 2017.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

CHAUÍ, Marilena. “Janela da alma, espelho do mundo”. In: NOVAES, Adauto (Org.).

O olhar. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 31-63.

COSTA, Ana Luiza Martins. “Miguilim no cinema: da novela 'Campo Geral' ao filme ‘Mutum’”. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 44, n. 2, p. 31-52, jul./dez. 2013.

LARROSA, J. “O Enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro”. In: LARROSA, J.; LARA, N. P. **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/ep403/txt3.htm>>. Acesso em: 15 out. 2017.

MUTUM. Direção: Sandra Kogut. Produção: Ravina Filmes, Gloria Films. Brasil, 2007. Site oficial: <<http://www.mutumofilme.com.br/sobre.htm>>. Acesso em: 15 out. 2017.

XAVIER, Maria Giovanna Machado; AZEVEDO, Nazaré Cristina Cunha de. "Mutum: percursos de um olhar". **Projeção e Docência**, v. 4, n. 2, dez. 2013.

Mariana Tambara é licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e Mestranda na área de Cultura, Filosofia e História da Educação também pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Soraia Chung Saura.



A dogmatização dos pressupostos de hipóteses da escrita na atividade da alfabetização

Marília Flávia de Camargo⁹¹

Resumo

O artigo criticará algumas das diretrizes da concepção construtivista no ensino da alfabetização, revisando o modelo de aprendizagem decorrente da *Psicogênese da língua escrita*, apresentado em algumas orientações didáticas dos documentos oficiais de políticas públicas do Brasil. Nesse sentido, inspirando-se na terapia filosófica da segunda fase do pensamento de Wittgenstein, busca-se dissolver alguns equívocos do construtivismo na prática pedagógica, relativizando e questionando as orientações que supostamente naturalizam os processos de aprendizagem da língua escrita e pressupõem a construção de hipóteses originais que seguem um padrão evolutivo. Em contraposição, a alfabetização será defendida como uma atividade complexa, envolvendo diferentes jogos de linguagem para propiciar a aprendizagem das regras de uso do sistema da escrita. Nessa perspectiva, ancorando-se nas considerações filosóficas wittgensteinianas, acredita-se que o processo de iniciação de uma criança na atividade da alfabetização é exatamente o que Wittgenstein entenderia por treinamento, ou seja, a ideia de que a criança, ao ser ensinada, é gradativamente inserida nas práticas de uso da linguagem escrita, em um ambiente social e cultural. Desse modo, pode-se afirmar que uma criança, aprendendo a ler e a escrever, seria gradualmente inserida na práxis social da cultura escrita, governada por regras convencionais e compartilhadas.

Palavras-chave

Psicogênese da língua escrita – Hipóteses da escrita - Terapia filosófica de Wittgenstein.

Introdução

O debate sobre alfabetização intensifica-se no início do século XXI em decorrência, sobretudo, de dois fatores centrais: de um lado, as evidências de fracasso na aprendizagem da língua escrita, reveladas por sucessivas avaliações externas à escola; de outro, as mudanças conceituais e teóricas sobre a aprendizagem inicial da língua materna

⁹¹ Contato: mariliaflav@usp.br

escrita, resultante de novos olhares que, particularmente, as ciências psicológicas e linguísticas têm lançado sobre essa aprendizagem nas últimas duas ou três décadas (SOARES, 2017, p. 132).

As práticas de ensino e o processo de aprendizagem do sistema da escrita são atividades complexas, por isso, a alfabetização e o letramento devem ser concebidos como práticas distintas, porém complementares e indispensáveis para a aprendizagem dos usos⁹² das regras convencionais, constituídos dentro das práticas da linguagem⁹³. O fato de valorizar os diferentes usos e as funções sociais da linguagem escrita na alfabetização não implica deixar de tratar sistematicamente, no ensino, dos princípios convencionais que envolvem o sistema da escrita.

À luz do pensamento do filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein (1889-1951) e de sua terapia filosófica, alfabetizar pressupõe práticas linguísticas para ensinar as regras convencionais de usos do sistema da escrita, que ao serem compartilhadas permitirão aos alunos identificar e reconhecer letras, fonemas, sílabas, palavras e frases. A partir do domínio desses conhecimentos, os alunos podem gradativamente ler com fluência e compreensão, escrever e, sobretudo, apreender os sentidos constituídos no interior dos diferentes usos das práticas sociais letradas, cada vez mais complexas.

Revedo as facetas da alfabetização e do letramento

Recorremos à terapia filosófica⁹⁴ de Wittgenstein para o esclarecimento de alguns mal-entendidos oriundos da crença que o alfabetizando, enquanto aprende a leitura e a escrita, constrói, a partir de suas estruturas mentais, hipóteses originais de escrita que pressupõem um padrão evolutivo. De acordo com essa perspectiva, decorrente da *Psicogênese da língua escrita* (1991), o ensino deverá ser planejado e aplicado de modo a respeitar, exclusivamente, essas etapas hipotéticas.

⁹² A partir da segunda fase do pensamento de Wittgenstein, um signo não adquire significado por estar associado a um objeto, mas sim por ter um *uso governado por regras* (GLOCK, 1998, p. 359, grifo nosso).

⁹³ Utilizamos o termo “linguagem” no sentido wittgensteiniano de “jogo de linguagem”, como explicado no seguinte excerto da obra *Dicionário Wittgenstein* de Glock: “A linguagem é uma atividade guiada por regras. Assim como um jogo, a linguagem possui regras constitutivas, as regras da gramática. Aprendemos o significado das palavras aprendendo a utilizá-las, da mesma forma que aprendemos a jogar xadrez, não pela associação de peças a objetos, mas pelo aprendizado dos movimentos possíveis para tais peças” (GLOCK, 1998, p. 225).

⁹⁴ A terapia filosófica não é um tratamento psicológico, mas para a dissolução do dogmatismo presente na origem de confusões conceituais, de acordo com a concepção referencialista da linguagem.

Sobre esta concepção, Soares (2017, p. 39) apresenta sua crítica e esclarece que, dirigindo-se o foco para o processo de construção da escrita pela criança, passa-se a subestimar a natureza desse objeto de conhecimento, que é, fundamentalmente, um objeto linguístico constituído, quer se considere o sistema alfabético, quer o sistema ortográfico, de relações convencionais e frequentemente arbitrárias entre fonemas e grafemas. Além disso, da concepção construtivista derivou-se uma falsa inferência, a de que seria incompatível com o paradigma conceitual psicogenético a proposta de métodos de alfabetização. Por isso, segundo a pesquisadora, é preciso deixar claro que defender a especificidade da alfabetização não significa dissociá-la do processo de letramento. Entretanto,

[...] o que lamentavelmente parece estar ocorrendo atualmente é que a percepção que se começa a ter de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, *letradas* na escola, não estão sendo *alfabetizadas*, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele. (SOARES, 2017, p. 40).

Este equívoco entre os conceitos de letramento e de alfabetização é o que Soares (2017, p. 40) considera como uma *reinvenção* da alfabetização proposta pela *Psicogênese da língua escrita*, que pode ser vista como perigosa ao se apresentar como um retrocesso a paradigmas anteriores, com perda dos avanços e conquistas alcançados nas últimas décadas. Nesse sentido, é necessário reconhecer a possibilidade de promover a conciliação entre estas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita,

[...] integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e outro, uma vez que, no quadro dessa concepção, não há *um* método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica. (SOARES, 2017, p. 46-47).

Em contraposição à concepção mentalista e empirista advinda do construtivismo que rechaça o uso de métodos, e supostamente naturaliza os processos de aprendizagem do sistema da escrita, defendemos modos diferentes de observar as práticas de ensino na alfabetização, procurando não nos limitar aos debates quanto ao uso de métodos, mas considerar a ação pedagógica como uma atividade contemplada por diferentes jogos de

linguagens, contextualizados em formas de vida⁹⁵, que possuem regras específicas que precisam ser *ensinadas*, como condição da possibilidade de ser *aprendidas*. Nesse sentido, o uso de *técnicas* (pertencentes à linguagem), como instrumentos linguísticos⁹⁶, organizam as possibilidades de sentidos e significados de nossos objetos, tanto empíricos como mentais.

O *abstracionismo pedagógico*⁹⁷ também está presente no discurso construtivista, na medida em que utiliza frequentemente um jargão emprestado de teorias consideradas interessantes, e, por isso, facilmente mistificadoras. Desse modo, é necessário relativizar, principalmente, o caráter inócuo de teorias generalistas, que visam oferecer subsídios teóricos sem considerar aspectos reais das relações entre as práticas de ensino e a aprendizagem na alfabetização, e dos pressupostos oriundos do “psicologismo”. Observa-se ainda que esta tendência contribuiu para obscurecer alguns aspectos funcionais e etapas imprescindíveis relacionadas à atividade de ensino e dos processos de aprendizagem das bases convencionais do sistema da escrita, visto pouco descrever e não se afinar com os problemas concretos do cotidiano escolar.

Desse modo, entendemos que a representação da escrita espontânea, apresentada pelos alunos (enquanto ainda não adquiriram o conhecimento formal do sistema da base alfabética), não exprime etapas hipotéticas originais⁹⁸ de caráter mentalista e intrínsecas da ação de esquemas mentais de seus próprios pensamentos, nem mesmo advém exclusivamente das experiências empíricas, mas, ao contrário, a representação da escrita espontânea deriva de conhecimentos prévios, aprendidos pelas crianças ao entrarem em contato com os usos de regras convencionais do sistema da escrita dentro de práticas de

⁹⁵ Para maior esclarecimento ao leitor, Moreno elucida o termo formas de vida a respeito do funcionamento da linguagem, no sentido wittgensteiniano: “Não é algo de único ou de inaudito; ela é uma dos muitos exemplos de ‘formas de vida’ tais como beber, andar, comer – diz Wittgenstein, e podemos acrescentar – perceber, ler, compreender, prestar atenção, aprender, ter sensações ou sentimentos, querer dizer, medir etc. Mas podemos perguntar-nos, qual é o solo sobre o qual repousam as formas de vida? Não é certamente, um fundamento, no sentido filosófico tradicional; é algo que poderíamos denominar de Mundo” (MORENO, 1995, p. 15).

⁹⁶ Paradigmas, amostras, tabelas etc. são exemplos de instrumentos linguísticos apresentados na obra *Investigações Filosóficas* (1999).

⁹⁷ Azanha (2011) esclarece que o abstracionismo pedagógico se trata da “chave para a compreensão de um estilo de investigação educacional que, nos últimos tempos, vem congestionando os estudos acadêmicos de educação, desconsiderando as determinações específicas de situações educacionais reais” (AZANHA, 2011, p. 42).

⁹⁸ Em diferentes obras, a psicolinguísta Ferreiro (1991) utiliza o termo “original” para explicitar algumas das características das hipóteses de escrita, enquanto a criança aprende o sistema da escrita, como, por exemplo, na obra *Psicogênese da língua escrita*: “A hipótese silábica é uma *construção original da criança*, que não pode ser atribuída a uma transmissão por parte do adulto” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 196).

linguagem (informal ou formalmente), enquanto ainda vivenciam os jogos preparatórios⁹⁹.

O tratamento filosófico para relativizar a concepção construtivista da aprendizagem do sistema da escrita presente nos documentos oficiais

À luz da terapia filosófica de Wittgenstein, o artigo apresenta uma abordagem filosófica, propondo uma revisão bibliográfica crítica de algumas orientações didáticas advindas de documentos oficiais de políticas públicas – *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997) e o *Guia de planejamento e orientações didáticas do Programa Ler e Escrever* (2011) –, cujo público-alvo é o alfabetizador, com intuito de dissolver alguns mal-entendidos na interpretação do alfabetizador e, por conseguinte, também relativizar alguns equívocos das implicações educacionais de uma suposta naturalização da aprendizagem do sistema da escrita.

Utilizamos os métodos recorridos pela terapia filosófica de Wittgenstein, com destaque para o uso de perguntas, que, embora, por si, não sejam terapêuticas, permitem, mais do que as respostas, ampliar nossas possibilidades de observar os diversos usos que fazemos de nossos conceitos.

As perguntas contribuem para esclarecer quais aspectos teóricos propostos aos alfabetizadores se afinam, ou não, às necessidades reais de aprendizagem e às dificuldades que perpassam o cotidiano da prática alfabetizadora, e analisar como estes aportes teóricos colaboram qualitativamente, e de modo efetivo ou não, para os processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Para maior elucidação, os questionamentos se constituem a partir da análise crítica e da apresentação de exemplos analógicos¹⁰⁰ retirados de diferentes situações didáticas e orientações propostas nos documentos acima elencados.

Não recorremos à terapia filosófica com a finalidade de propor aos alfabetizadores “outras teorias”, ou desconstruir os pressupostos da concepção construtivista. Almejamos, todavia, estimular outras e diferentes possibilidades de observar e

⁹⁹ As etapas dos jogos preparatórios introduzem, gradualmente, as regras convencionais do sistema da escrita, requerendo um treinamento para o domínio dessa aprendizagem, por isso são etapas imprescindíveis para que os alunos tenham condições de se inserirem nas práticas sociais de usos reais de jogos de linguagens cada vez mais complexos, a partir do domínio de técnicas linguísticas.

¹⁰⁰ Através de analogias, Wittgenstein também coloca em ação o que denomina de terapia filosófica. Com o propósito de esclarecimento conceitual, a terapia filosófica recorre a exemplos, diálogos polifônicos com interlocutores representantes de posições filosóficas mentalistas ou behavioristas, dentre outros recursos terapêuticos, mostrando a dogmatização e os preconceitos (GOTTSCHALK, 2015, p. 307).

compreender as práticas de ensino e os processos de aprendizagem para além dos limites da *Psicogênese da língua escrita*.

Durante a realização da terapia filosófica observa-se¹⁰¹, principalmente, nas atividades que pressupõem a representação da escrita espontânea, um receio entre os alfabetizadores de confrontar e apresentar à criança a escrita convencional das palavras (em especial, quando essa ainda não possui o domínio da aprendizagem da base alfabética). Percebe-se, também, que essa insegurança pode advir da crença do alfabetizador, muitas vezes cristalizada em seu pensamento como uma imagem dogmática, que, desprezando as experiências e a suposta construção do conhecimento pelos alunos, não respeitará a linha evolutiva apregoada pelas “hipóteses de escrita”. Portanto, ao “ignorar” as etapas de desenvolvimento das “hipóteses” elaboradas pelo pensamento do aluno, recairia em uma concepção “tradicional” do ensino, que deve ser rejeitada, conforme as ideias centrais dos pressupostos construtivistas, apregoadas nos documentos oficiais voltados à formação continuada do alfabetizador.

Ao destacar, por exemplo, a necessidade do alfabetizador intervir, discutir e confrontar os resultados apresentados nos registros espontâneos das supostas “hipóteses de escrita”, busca-se evidenciar a relevância de que o professor apresente aos alunos a forma convencional da escrita das palavras, evitando, assim, prejuízos à compreensão das regras dos sistemas alfabético e também ortográfico.

Através dos registros escritos formais compartilhados e das interferências intencionais do alfabetizador, os alunos poderão entrar em contato com a maneira convencional de escrever uma palavra, que não se limita à representação “de suas hipóteses”. Contudo, em algumas situações pedagógicas envolvendo as produções de escritas espontâneas, estas “hipóteses” supostamente são aceitas pelo alfabetizador como “adequadas”, pois, conforme os pressupostos da *Psicogênese da língua escrita*, traduzidos e transpostos nos documentos das políticas públicas, as etapas hipotéticas de escrita advêm dos modos de pensar construídos pelo próprio aluno, e, por isso, na maioria das vezes, esses registros escritos não são retomados formalmente, ou deixam de ser problematizados pelo alfabetizador em relação aos aspectos convencionais das regras do sistema da escrita, devido à dogmatização da crença de que as escritas espontâneas

¹⁰¹ O tratamento filosófico das orientações didáticas e de suas possíveis implicações na prática pedagógica é também ancorado no olhar proveniente da experiência constituída em minha significativa vivência como alfabetizadora durante 21 anos, e na formação que recebi fundamentada nas bases dos pressupostos da concepção construtivista.

representariam o pensamento original do aluno. Acreditamos que esta prática pode gerar algumas dificuldades e dúvidas aos alunos ao longo do processo de aprendizagem do sistema da escrita e da leitura.

Considerações finais

A crença de que os alunos “constroem” seus próprios conhecimentos, a partir da elaboração de supostas “hipóteses originais”, trouxe alguns equívocos à prática pedagógica alfabetizadora ao pressupor a naturalização dos processos de aprendizagem do sistema da escrita.

Por isso, algumas implicações pedagógicas na atividade da alfabetização, provenientes da concepção construtivista da *Psicogênese da língua escrita*, devem ser questionadas. A terapia filosófica, nesse sentido, a partir do uso de perguntas e da descrição de exemplos analógicos para a análise de diferentes orientações didáticas, poderá esclarecer algumas “confusões” advindas de imagens exclusivistas e unilaterais, inerentes da concepção referencialista da linguagem, que geram mal-entendidos nas implicações educacionais, quando sugerem que as intervenções pedagógicas deveriam ser conduzidas pelas características das supostas “hipóteses de escrita” construídas pelos alunos.

Com a realização da terapia filosófica também é possível vislumbrar modos diferentes do alfabetizador compreender e interpretar a atividade da alfabetização no que tange às práticas de ensino e aos processos de aprendizagem, ou seja, como afirma Moreno (2005, p. 225): “mudar a maneira habitual de interpretar esses conceitos para pensar em outras formas de fazer sentido”.

Inspirando-se no pensamento de Wittgenstein, acreditamos que ensinar as regras do sistema de nossa língua escrita envolve mais do que explicar. A iniciação da criança, em um contexto social e cultural dessa aprendizagem, é social, na medida em que o aprendizado das regras de usos convencionais da linguagem não se faz sozinho, mas através da interação com outras pessoas; e cultural, porque, ao ser ensinada, a criança toma parte do uso das regras das práticas de linguagem inerentes à tradição cultural de uma comunidade.

Referências

AZANHA, José Mario Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Tradução de Diana M. Linchestein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GLOCK, Hans-Johann. **Dicionário Wittgenstein**. Tradução de Helena Martins; revisão técnica de Luiz Carlos Pereira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

GOTTSCHALK, Cristiane Maria. C. Diferentes aspectos da explicação em Wittgenstein – Ecos Socráticos? In: MORENO, Arley Ramos (Org.). **Wittgenstein e seus aspectos**. Campinas: CLE: Unicamp, 2015. p. 117-131. (Coleção CLE; v. 72).

MORENO, Arley Ramos. **Introdução a uma pragmática filosófica**: de uma concepção de filosofia como atividade terapêutica a uma filosofia da linguagem. Campinas: Unicamp, 2005.

MORENO, Arley Ramos. **Wittgenstein**: através das imagens. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1995.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Ler e escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1º ano. Concepção e elaboração de Claudia Rosenberg Aratangy et al. São Paulo: FDE, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. 5. ed. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

Marília Flávia de Camargo Mestranda da linha de Cultura, Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da USP. Professora alfabetizadora por mais de 20 anos, com experiência na formação de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

A higiene na cidade de São Paulo: duas faces de uma mesma moeda

Rodrigo Pereira dos Anjos da Silva¹⁰²

Resumo

Este estudo tem como propósito discutir o ideário de higienização veiculado na cidade de São Paulo entre o último quartel do século XIX até a década de 1920. Este estudo se preocupará em entender como este pensamento será apropriado pela escola paulista, corroborando com a incipiente industrialização paulista e produzindo uma mão-de-obra forte, higienizada e disponível ao trabalho. Partindo das ideias veiculadas em revista da época, este estudo tem como propósito percorrer os anos finais do século XIX até a década de 1920 compreendendo como o discurso higiênico passou a formar um ideário de cidadão asseado, forte e disponível ao trabalho, nesta toada, o papel de importância que a escola terá na disseminação destas ideias. Nesse processo de modernização da urbe, o nacional pobre e anti-higiênico deveria ser alterada, assim como a cidade estava se alterando. Logo, educar essa população na e para a nova urbe era mais que ensinar ler e escrever, era necessário educar para a vida. Para viver era necessário ter bons hábitos, esta forte e disponível ao trabalho. É este pensamento que a Revista Escolar (1925-27) irá disseminar nos seus fascículos nos anos de sua existência, o que permite inferir que a revista corroborou com este pensamento higienizante numa época que o processo de industrialização estava se formando.

Palavras-chave

Higienização – Escola - Materialidade do impresso – Primeira República.

Este estudo tem como propósito discutir o ideário de higienização veiculado na cidade de São Paulo entre o último quartel do século XIX até a década de 1920. Além disso, este estudo também se preocupará em entender como este pensamento será apropriado pela escola paulista (moderna e escola nova), corroborando numa incipiente industrialização paulista, com uma mão-de-obra forte, higienizada e disponível ao trabalho. Neste estudo veremos que a preocupação em higienizar o povo, sobretudo o pobre que circulava no centro da cidade, não estava ligado somente a uma questão de saúde pública, mas uma preocupação em torná-lo apto para o trabalho¹⁰³, além de afastar da elite a possibilidade de contágio das famigeradas doenças. Não por um acaso, este discurso higienista ganhará fôlego com 1) o aumento populacional, fruto da imigração

¹⁰² Contato: rodrigokarbono14@gmail.com

¹⁰³ É importante esclarecer que essa preocupação em tornar o nacional apto ao trabalho aqui no Brasil, vai acontecer, sobretudo, após a crise que o pensamento determinista sofrerá no final do XIX. Com os estudos no campo da biologia e da medicina, as ideias determinista, sobretudo de Joseph Gobineau e Herbert Spencer, irá aos poucos dar lugar para as ideias de regeneração. Ver Silva (2018).

européia, 2) com os surtos de epidemias que aterrorizava a população desde o império e 3) com a abolição da escravatura, fato que aconteceu no último quarto do século XIX. Desta forma, o discurso de higienização, como veremos mais adiante, passou a ser tão forte que diversas faculdades de medicina e escolas normais incluíram como disciplina obrigatória nos seus cursos a cadeira de Higiene¹⁰⁴. Como se isto não bastasse, este discurso também ganhou espaço e notoriedade em revistas de educação da época, como é o caso da *Revista Escolar* (1925-1927), material que será analisado aqui.

Para estes intelectuais¹⁰⁵ do final do XIX, higienizar essa miríade de corpos, livrando-os das doenças e tornando-os saudáveis era a grande tônica do momento. Afinal, no atual cenário que viviam, o regime de trabalho deixaria de ser a escravidão e passaria a ser o assalariado, logo, o trabalhador necessitaria estar forte e disposto ao trabalho, diferente dos negros escravizados que eram obrigados a trabalharem até a morte. Destarte, com o aval da ciência e por meio da educação, os homens da saúde tomariam a frente desta seara e passariam a desenhar no final do XIX uma forma de controle desta população mais pobre, acusando-os de doentes e mal dado ao trabalho, e, por isso, responsáveis pelo atraso do país. Nessa toada, então, "caberia" aos médicos higienista a regeneração desta população achacosa e, para isso, o papel de importância que será atribuída por estes intelectuais à escola.

Dialogando com estudiosos desta temática ou tangente a ela, este estudo, então, pretende tecer um panorama da ideia de higienização no final do XIX e início do XX, identificando as estratégias¹⁰⁶ que este discurso médico-higienista irá construir e apresentar com o aval da escola. Sendo assim, partimos da hipótese de que os higienistas irão fazer da escola e de seus componentes, livros e revistas pedagógicas, um espaço de disseminação de suas ideias. Sobre isto, Marta Carvalho (2003, p. 15), lembra -nos que,

[...] promover a reforma da escola ajustando os 'homens às novas condições e valores da vida' implicava promover uma mudança na mentalidade das questões educacionais, envolvendo estratégias de impacto na opinião pública. Tais estratégias se ajustavam perfeitamente aos intentos políticos dos governos estaduais, que capitalizavam

¹⁰⁴ Ver Souza (2008).

¹⁰⁵ A figura do médico higienista terá sua importância uma vez que a ideia de cunho determinista iria perdendo força na academia. Sobre isso, isso Lilia Schwarcz vai dizer que "Um sopro novo no ar, um sinal ainda pouco objetivado de reação à interpretação pessimista até então dominante começa a se manifestar. De dentro desse movimento, o higienista e o perito especialista em medicina legal surgem como uma espécie de contraponto à figura do *anthropólogo* e do *sociólogo*, para os quais a situação nacional apresentava poucas saídas" (SCHWARCZ, 2016, p. 219).

¹⁰⁶ Sobre o conceito de estratégias, ver Certeau (1989).

politicamente apelo modernizador da intensa mobilização cívica em torno das campanhas de regeneração nacional pela educação.

Dentro desta conjuntura, a cidade de São Paulo nos anos próximos da instituição da república brasileira, apresentou um salto quantitativo no número de sua população. Segundo os censos divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no último quarto do século XIX, a cidade de São Paulo apresentava em 1872, uma população de 31.385. Dezoito anos depois, este número iria saltar para 64.934, e, chegando nos anos de 1920 em 579.033¹⁰⁷. Este crescimento da população de forma vertiginosa trará para a cidade paulista, além da tão esperada mão-de-obra, um agravamento dos problemas relacionados a saúde e higiene, isto por que, a cidade não estava preparada para receber tanta gente. Podemos dizer que fruto deste aumento populacional no final do XIX, se estabeleceu uma demarcação social rígida na geografia da cidade. Começou-se a surgir bairros elegantes nas áreas altas da cidade, como é o caso de Higienópolis e Campos Elíseos em contraposição aos bairros operários, como é o caso do Brás e Bom Retiro. Se nos bairros nobres a arquitetura conversava com a higiene, com suas ruas arborizadas, iluminadas e limpas, nos bairros baixo, era o contrário, a pobreza, escuridão e vícios comporia a imagem destes lugares.

Criar uma nova São Paulo era o que a elite paulista esperava. Neste projeto, o nacional - sobretudo negros e indígenas - passou a ser visto como um atraso para a conquista desta nova Urbe. Para muitos membros desta elite, combater essa população era condição *sine qua non* de modernidade. E, nesse novo projeto, o trabalhador nacional não se encaixava, havia agora o interesse do trabalhador imigrante, este era tido como asseado, forte e disponível ao trabalho, diferente da pecha que era atribuído ao nacional.

[...] aparentemente, caboclos, caipira, negros, índios e mestiços, na virada do século, além de serem frequentemente ignorados ou inferiorizados em relação à sua participação na composição social e cultural da população paulistana, eram ainda desconsiderados e, em muitos casos, excluídos por um discurso representativo de uma visão que, ao mesmo tempo, apontava quais deveriam ser os trabalhadores idealizados como necessário aos interesses produtivos e às expectativas sociais e culturais dominantes. Isso sugere que a preferência pelos trabalhadores estrangeiros estava associada a uma rejeição em relação aos modos de viver da parcela nacional pobre, descritos como inadequados a uma cidade que procurava se desenvolver seguindo moldes europeus de comportamento. (Santos, 2017, p. 43).

¹⁰⁷ Dados obtidos a partir do site do IBGE.

O combate à população pobre não estava somente na construção de um imaginário depreciativo desta mesma população. Havia medidas efetivas no campo das políticas públicas, as quais combateriam de forma subliminar essa população. No estudo de Sidney Chalhoub (2017) sobre a febre amarela na cidade do Rio de Janeiro na segunda metade do XIX, este historiador constatou que embora o surto da febre amarela fazia milhares de vítimas, a cólera também era tão mortal quanto. Todavia, houve a busca de erradicar a febre amarela e não a cólera. Para compreendermos tal medida, é necessário olharmos para as vítimas de ambas as doenças. Chalhoub (p. 108) aponta que "a febre amarela [...] castigava impiedosamente os 'estrangeiros recém-chegados e os brasileiros vindos do interior', mas era nula sua influência nos pretos". Em contrapartida, "a cólera era a doença do passado, da escravidão e dos trabalhadores negros" (ibidem). Na sequência, este historiador vai dizer que "o mercado de trabalho 'livre' era cada vez mais associado à chegada massiva de imigrantes europeus, a febre amarela tornara-se a doença do futuro, do trabalho assalariado e dos trabalhadores imigrantes brancos" (ibidem). Fica evidente que a erradicação da febre amarela acompanhava interesse espúrios, os quais distanciava da preocupação do indivíduo enquanto sujeito. Nesta lógica, a saúde do indivíduo estava ligado às questões econômicas, uma vez que o trabalho no regime de escravidão estava com os dias contados. Para os políticos e burocratas, não era lucrativo investir no antídoto da cólera ou qualquer outra doenças de pobre, já que a febre amarela se mostrava como um obstáculo à realização do progresso e da civilização.

O fato é que neste caldeirão apresentando até aqui, os novos estudos no campo da medicina e da psicologia no final do XIX e nas primeiras décadas do XX, contribuiriam com o repensar sobre a figura do nacional. Se estes eram vistos como doentes, inferiores e indispostos ao trabalho, estudo mais recente iriam mostrar que o brasileiro podia regenerar-se. Os higienistas vinham mostrando que o nacional estava assim por conta do ambiente em que viviam, descartando a ideia de uma condição inerente ao pobre. Essa mudança no campo da ciência, questionando os posicionamentos deterministas sobre a população nacional, possibilitou, então, descartar a figura do imigrante como o redentor da nação e creditar no nacional a possível entrada no progresso, pois "o brasileiro não era assim, ele estava assim"¹⁰⁸. Todavia, este nacional deveria ser instruído, ou melhor,

¹⁰⁸ Monterio Lobato sobre a regeneração do Jeca Tatu, no conto Urupês, 1918.

deveria ser moldado. Sobre este ponto, é interessante a reflexão de Marta Carvalho (1989, p. 10-11),

A questão da organização do trabalho nacional formulava-se em termos diversos daqueles que haviam predominado no fim do século. As teses racistas, que haviam sido articuladas em defesa da imigração, embasando práticas excludentes da participação do liberto no mercado de trabalho dos setores mais dinâmicos da economia nacional, são agora reformuladas. Se a cor da pele permanecia assombrando os novos interpretes do Brasil que entram em cena nos anos 20, ganhava força entre eles a ideia de que a educação era fator mesológico determinante no aperfeiçoamento dos povos, sobrepujando os fatores raciais.

Como foi tecido até aqui, vimos que os higienista passaram a defender que a desgraça não era inerente ao pobre brasileiro, mas que a condição era adquirida pelo meio em que viviam. Higienistas como Paula Souza acreditava que por meio da conscientização da higiene e dos cuidados com a saúde, o povo tido como perigoso, com risco de contaminar a elite, tenderia a melhorar e, conseqüentemente, a do país. A propaganda que melhor exemplificou essa política higienista e o “bem” que ela poderia causar ao homem foi a regeneração do Jeca Tatu. Este personagem criado pelo escritor Monteiro Lobato em 1918, representou uma síntese do povo brasileiro na concepção do determinismo racial. Doente e preguiçoso, o Jeca Tatu era a expressão mais fidedigna da mistura do branco com o índio e de todas as mazelas que esta miscigenação poderia ocasionar. Pouco dado ao trabalho e para os cuidados da higiene, – pés descalços com mãos e roupas sujas – a situação do Jeca Tatu só tomaria outro rumo, quando este se conscientizasse da importância da higiene em sua vida.

Todavia, como ensinar higiene a um povo analfabeto? Pois, como nos aponta Ribeiro (2001), o total da população brasileira em 1920 era de 30.635.605, sendo que destes, mais de 23.142.248 nunca frequentaram a escola, ou seja, mais de 70% da população brasileira era analfabeta. No caso da cidade de São Paulo, segundo Souza (2009), os números pouco mudavam da realidade nacional, mais da metade da população paulista era analfabeta.

É neste ponto que a escola passou a ser vista como a instituição regeneradora por excelência, segundo Carvalho (1989, p. 7), “a escola foi, em consequência, reafirmada como arma de que dependia a superação dos entraves que impediriam a marcha do progresso, na nova ordem que se estruturava”. Será a partir dela que o imigrante será combatido ao mesmo tempo em que o cidadão brasileiro ganhará forma. Se antes havia

necessidade de conter os vícios dos nacionais, agora era importante abrigar os imigrantes e higienizar os brasileiros. Nas palavras de Rocha (2003, p. 179),

Eliminar as atitudes viciosas e inculcar hábitos salutarés, desde a mais tenra idade. Criar um sistema fundamental de hábitos higiênicos, capaz de dominar, inconscientemente, toda a existência das crianças. Modelar, enfim, a natureza infantil, pela aquisição de hábitos que resguardassem a infância da debilidade e das moléstias. Eis as tarefas de que se deveria incumbir a escola primária, no bojo da reforma que redefiniu o eixo da política sanitária paulista, na década de 20. Concebida como cenário privilegiado de um conjunto de práticas disciplinares, a escola seria chamada a oferecer a sua poderosa colaboração para o sucesso da ampla reforma de costumes visada pelos homens da ciência.

Este discurso higienizante passou a ter eco entre os pensadores da educação¹⁰⁹. Imbuídos do *entusiasmo pela educação*, a instrução era a chave para a porta do progresso. Para muitos destes pensadores, se o problema ainda era o povo, não mais sua genética, mas a sua educação¹¹⁰. Foi a partir desta reformulação que o combate aos maus hábitos deveria ser o ponto central na política nacional, segundo Carvalho (2009, p. 305) “firmasse, nos anos 20, a convicção de que medidas de política sanitária seriam ineficazes se não abrangessem a introjeção, nos sujeitos sociais, de hábitos higiênicos, por meio da educação”. Assim como a higiene, o cuidado com o corpo passou a ser ponto importante nos assuntos discutidos nas escolas paulistas. A partir deste pensamento, a prática de escotismo, alimentação escolar, acompanhamento médico nas escolas, aulas de ginástica e educação física tornaram-se práticas obrigatórias, tanto na formação dos professores quanto dos alunos.

O discurso higiênico tornou-se tão contundente que passou a ser recorrente nas publicações da Revista Escolar¹¹¹, seja abordando diretamente o tema da “Higiene” ou versando sobre alimentação, vícios, saúde física, hábitos, crianças asseadas, entre outras questões, o fato é que este assunto teve amplo espaço entre as escolas paulistas. A Revista Escolar analisada brevemente neste estudo, teve sua primeira publicação no ano de 1925. Com Pedro Voss a frente da Diretoria de Instrução Pública em 1925, a revista, periódico importante para a diretoria, passou a ter subsídio do governo estadual para sua

¹⁰⁹ Podemos citar que pensadores como Almeida Junior, Sampaio Doria, Pedro Voss, Oscar Thompson, entre outros tiveram simpatias ao discurso médico-higienista, e, de certa forma, contribuíram com essa prática. Ver: Carvalho (1989) e Rocha (2003).

¹¹⁰ Sobre este ponto, é importante apontar que a educação do povo foi visto de forma uníssona como o problema nacional, todavia, havia discordância entre diferentes grupos e qual tipo de educação deveria ser ensinada: uma educação elementar ou uma educação que dialogasse com o período de modernização.

¹¹¹ Dos 33 volumes publicados pela Revista Escolar, 20 deles abordaram o tema da Higiene.

publicação. De abrangência estadual, a revista trazia em suas páginas reflexões sobre a educação e uma diversidade de planos de aulas, o que levou uma indisposição com o grupo anterior à diretoria¹¹².

Em outro Fascículo da revista, a autora Maria Antonietta de Castro¹¹³ deixa claro que o combate aos maus hábitos deveria iniciar ainda na mais tenra idade, pois para ela era nessa idade que os maus hábitos ainda não tinha sido formados, logo, a criança estaria aberta para os bons costumes e concluía dizendo que "objectivo da educação hygienica não é a informação, mas a acção, precisamos despertar o interesse da criança e obter-lhe a cooperação".¹¹⁴ Esse chamado da autora para a cooperação das crianças pode ser entendido por duas vias, a primeira delas seria dissipar entre os pais destas crianças a importância da higiene; o segundo era criar os bons hábitos para no futuro serem pessoas asseadas. Tanto a primeira como a segunda interpretação estreita uma relação com a questão econômica, pois o que estava por de trás do ensino de higiene era a formação de cidadãos asseados e dado ao trabalho, como a revista irá propor em setembro de 1925 "as crianças devem merecer todo o nosso cuidado, todo o nosso carinho. Façamol-as dum physico forte, dum alma grande e dum cérebro culto, para que o Brasil se torne cada vez mais agigantado, mais poderoso - pátria dum grande povo"¹¹⁵.

Bem como "os repórteres naturalmente escrevem para agradar aos editores que controlam o sistema de recompensas do outro lado da sala" (DARNTON, 1990, p. 43) as revistas, seja no XX ou em qualquer outro século sobre a égide do capitalismo, estava a serviço de uma ideia. Pensar a *Revista Escolar* amparado nesta ótica nos permite dizer que os fatos ali contidos não nasceram prontos. Eles foram produzidos em meios aos interesses de quem controlava as edições, os quais procuravam "modelar formas de pensar e agir, definir papéis sociais, generalizar posições e interpretações que se pretendem compartilhadas e universais" (ROSARIO; CRUZ, 2007).

A partir desta reflexão, podemos inferir que o discurso higiênico veiculado na *Revista Escolar* tinha um objetivo muito claro: conscientizar professores e alunos sobre a importância da higiene no processo de modernização da urbe. Nesse processo de modernização, a figura do nacional pobre e anti-higiênico deveria ser alterada, assim

¹¹² Antes da posse de Pedro Voss em 1925, a Diretoria de Instrução Publica era chefiada por Guilherme Kuhlmann, após a exoneração de Sampaio Dória, ambos eram membro da Sociedade de Educação. Tanto Kuhlmann como Doria não era simpatizante ao pensamento de Voss.

¹¹³ A autora era ligada ao Serviço de Educação e Higiene.

¹¹⁴ *Revista Escolar*, Maio de 1925, p. 67.

¹¹⁵ *Revista Escolar*, Setembro de 1925, p. 54.

como a cidade estava se alterando. Educar essa população era mais que ensinar ler e escrever, era necessário educar para a vida, e para viver era necessário ter bons hábitos, esta forte e disponível ao trabalho. É nessa lógica que a escola vai dar sua contribuição, já que "incorporando expectativas de 'racionalização do trabalho industrial, a valorização da educação, quando vinculada à crença nas virtudes dos novos métodos pedagógicos, visava que a escola organizasse a atividade do aluno em molde fabris" (CARVALHO, 1989, p. 154). Segundo Carvalho, esta relação da escola com o trabalho era a tônica no momento, uma vez que "as expectativa relativas à ação formadora da escola, a questão da organização nacional do trabalho era formula sintética que recuperava tema de larga circulação no período: o da transição do trabalho escravo para o trabalho livre" (CARVALHO, 1989, p. 155).

Ao fim e ao cabo, o discurso higiênico tão fortemente veiculado na cidade de São Paulo no final do XIX até a década de 1920, no primeiro momento, serviu como divisor de água. Rotulando o nacional como sujo, doente e mal dado ao trabalho, este discurso higiênico procurou mostrar que a condição em que a população vivia trazia não só para essa mesma população, mas para a sociedade como todo, problemas relacionados aos contágios de doenças, as quais eram mortais. Todavia, com o avanço dos estudos no campo da medicina e da biologia, a ideia determinista que recaía sobre o nacional, cedeu lugar para as ideias de regeneração. Logo, regenerar essa população passou a ser tarefa não só dos higienistas mas também das escolas. A higienização desta população por meio da escola não só afastava os hábitos indesejados pela elite, como formava um mentalidade higiênica tão caro para o trabalhador do futuro.

Referências

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. **Onda Negra, medo branco**: o negro no imaginário das elites – século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Oficinas de historia; v. 6).

CARVALHO, Marta M. C. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (Org.). **Brasil 500 anos**: tópicos em história da educação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

CARVALHO, Marta M. C. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, Marta M. C. **A escola e a República e outros ensaios**. 1. ed. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

CARVALHO, Marta M. C. **Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista: Edusf, 1998a.

CARVALHO, Marta M. C. Pedagogia da escola nova e usos do impresso: itinerário de uma investigação. **Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 87-105, 2005.

CARVALHO, Marta M. C. **Pedagogia e usos escolares do impresso uma incursão nos domínios da história cultural**. [S. l.: s. n.], 1998b. Texto não publicado.

CARVALHO, Marta M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 291-309.

CARVALHO, Marta M. C. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CARVALHO, Marta M. C.; TOLEDO, Maria Rita de. Reforma escolar pedagogia da escola nova e usos do impresso. *Contemporaneidade e Educação*, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 71-92, 2000.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte imperial**. 2. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

MARQUES, Vera Regina Beltrão. **A medicalização da raça: médicos, educadores e discursos eugênicos**. Campinas: Unicamp, 1994.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2009.

ROCHA, H. H. P. **A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo**. 1. ed. Campinas; São Paulo: Mercado de Letras; Fapesp, 2003.

SANTOS, Carlos José Ferreira dos. **Nem tudo era italiano: São Paulo e pobreza: 1890-1915**. 4. Ed. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2017.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, R. P. A.. Do imigrante ao nacional regenerado: a busca pelo trabalhador perfeito na cidade de São Paulo no início do XX. **Aedos**, Porto Alegre, v. 10, p. 71-85, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/83079>>. Acesso em: 2018.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Alicerce da pátria: história da escola primaria no Estado de São Paulo (1890-1976)**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**. São Paulo: Coretez, 2008.

Rodrigo Pereira dos Anjos da Silva é formado em História pela Unifesp e Mestrando na mesma universidade. Atualmente é professor de educação básica na prefeitura de São Paulo.

Viola caipira: O ensino e seus ponteios no imaginário popular

Ronnie de Almeida Alves da Silva¹¹⁶

Soraia Chung Saura¹

Resumo

A viola caipira chegou ao Brasil pelas mãos dos colonizadores há mais de cinco séculos. O instrumento, a partir de processos simbólicos e do imaginário caipira, desenvolveu características físicas nacionais, a partir de processos artesanais brasileiros. A experiência estética do tocar e suas transcendências geram questões: Quais seriam os motivadores das práticas violeiras? Quais significados e sua importância para os estudos culturais? No presente trabalho, objetivei de forma filosófica e hermenêutica tentar respondê-las. Trata-se de uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 2012) que utilizou como principais vias metodológicas: entrevistas semiestruturadas, observações em campo e inserções do próprio pesquisador na prática da viola. Dentre estas inserções, as principais são as aulas de viola e os trabalhos realizados junto ao grupo tradicional de Folia de Reis “Mensageiros do Santos Reis”, que realizou suas atividades nos municípios de Cotia, Nazaré Paulista e Itapevi, ambos de São Paulo. Para a interpretação dos materiais coletados, destaco a fenomenologia da imagem bachelardiana, pois esta atua com imagens subjetivas e sua perseguição parece ser pelas imagens mais ancoradas no nosso ser (MEIRELLES; SAURA, 2015, p. 16). As recorrências fornecem subsídios para a análise dos processos simbólicos e do imaginário individual e coletivo. Há um algo a mais na prática violeira. Motivadores que fazem sua cultura resistir ao decorrer dos séculos. Esta resistência cultural traz muitas reflexões aos estudos culturais da educação. Destaco o respeito e a valorização às particularidades culturais, indo contra a homogeneização das manifestações globalizantes.

Palavras-chave

Viola caipira – Cultura tradicional – Fenomenologia da imagem – Imaginário – Resistência cultural.

Introdução

Desde a muito, questões ligadas a uma filosofia do imaginário (BACHELARD, 1993; 2008) e as experiências estéticas em arte ou ainda vivências do sagrado

¹¹⁶ Contatos: ronnie.silva@usp.br; soraics@usp.br

(FERREIRA SANTOS, 2000) foram trabalhadas, nos trazendo importantes perspectivas às experiências transcendentais e suas relações com o cosmo.

Também, em uma perspectiva mais antropológica e filosófica, a materialidade e suas formas que afetam os corpos (SAURA, 2014). Bolas, formas arredondadas, em madeira, panos, vegetais ou borracha, dificilmente passariam despercebidos por espíritos mais libertos, como os das crianças.

A experiência dos corpos com determinados objetos, muitas vezes, torna-se verdadeiramente significativas. Objetos e instrumentos variados como as violas, tornam-se extensões de nossos corpos, de nossos sonhos e expressões (PONTY, 1975) Fascínios antigos, muito presentes na natureza humana (GUMBRECHT, 2005) seja nos esportes ou nas artes.

Não obstante, vemos nas práticas corporais tradicionais em suas corpo-escrituras (IROBI, 2012) e práticas vicinais em memória e coletividade (CANDIDO, 2017) experiências e arte como resistência cultural (SAURA, 2014) frente a homogeneização das expressões, às tendências de destruição do desconhecido, do excêntrico.

A partir destas referências, objetivo de forma hermenêutica e filosófica, trazer uma perspectiva fenomenológica da experiência estética corpo - instrumental, buscando compreender as motivações violadeiras, seu significado como prática tradicional e suas contribuições para os estudos culturais da educação.

Estas atividades estiveram sempre em diálogo com os trabalhos e leituras realizadas junto ao grupo de estudos PULA, coordenado pelas profas. Dras. Soraia Chung Saura e Ana Zimmermann.

Os cadernos de campo e os companheiros de viagem

“Tocar viola é se esquecer no tempo.
Ir para misteriosas paisagens, desacorrentado, solto como bicho.”
Tavinho Moura em entrevista. (MARQUES, 2016).

Há nas experiências transcendentais violadeiras, motivadores que nos impulsionam a tocar e dar continuidade às práticas tradicionais. O que seria este *algo a mais* presente nessas práticas? Como um instrumento tão antigo, que desembarcou no Brasil por meio das caravelas, pôde resistir até nossos dias? Teria alguma relação com estes motivadores?

Escolarizada somente nas últimas décadas do século XX (DIAS, 2012) a viola caipira não teve sua sobrevivência ligada a nenhum processo de institucionalização. E mais, suas formas e afinações foram multiplicadas. (VILELA, 2013).

Imagino que, materializado na tradição, o espírito violeiro foi se encaminhando, viajando de canto em canto, estando presente nas mãos criativas, de velhos violeiros, com seus canivetes, que de investida em investida davam forma às madeiras, devagarinho, saboreando cada repetitivo movimento, como se esfregassem gravetos para arranca-lhes fagulhas (BACHELARD, 2008).

Estando em posse de seu instrumento amadeirado, iam prendendo-lhes cordas de calibres diferentes, feitas de tripas de animais e da mesma forma sincronizada, giravam as cravelhas, esticando-as até um certo ponto, afinando-as conforme suas próprias percepções.

O caboclo brasileiro criou por volta de doze diferentes afinações (VILELA, 2013) encontradas em regiões distintas do Brasil. Trazem brasilidade, por meio de seu corpo, de suas mãos calejadas da enxada e ressecadas pelo sol, feito terra quando trinca, pela ausência de água.

O violeiro com seu instrumento expressa seus sentimentos movimentando-se. Como o artesão de canivete sente prazer ao mover repetidamente seu corpo, chamando os sons para fora, os projetando, apertando e tangendo as cordas. Ciclos e mais ciclos, performance violeira.

Com uma das mãos, em formato de conchinha, dedilha ou balança um dos braços de forma ascendente ou descendente, sobe com o indicador passando sobre as cordas, desce com o polegar fazendo vibrar as dez cordas. E o balanço vem, da vontade de dançar, de mexer a cabeça, os ombros, os braços ou os pés.

Imagens surgem do nosso repertório de imagens, o imaginário: Olhem só o vestido rodado da morena dançando, girando, girando; a saudade da cidade natal ou do canto do colibri; a raiva, a tristeza ou a decepção; lágrimas, muitas delas; a força ancestral para mudar e enfrentar o medo.

Há uma sensação de estar dentro do bojo da viola e sair quando ela vibra, algo que eu gostaria de dizer, mas que só sai pelo tórax encostado no fundo da viola, e esta, comunica aos quatro cantos, por meio de sua boca, o que eu gostaria de dizer, mas parece que estava engasgado.

Na boca da minha viola
nasce a noite enluarada
e o mundareu das estrelas
incendeia a madrugada
a minha viola acorda
o cantar da passarada
e vai tecendo a manhã
com seus fios de alvorada

(Viola Enfeitada. Paulo Amorim. Intérprete Pereira da Viola, 1994)¹¹⁷

Meus braços vão chamando a fala para fora do instrumento. E nasce uma revoada de palavras e imagens. Cada corpo é afetado de uma forma, sorrisos ou lágrimas, já vi muita fala embargada. Começam a falar e muitas vezes já param, tentando conter a emoção “minha mãe iria gostar muito de me ouvir tocar isso”¹¹⁸; “Parece que é tão complexo de tocar, mas traz uma simplicidade né?”¹¹⁹; “Rapaz, traz uma força, só trabaio na empreita com um radinho cantando de lado, ai, não vejo a hora de chegar em casa para pegar minha violinha e ficar lembrando dos tempos de folia”¹²⁰.

O som do instrumento parece atuar como “um portal de reencontro”: abrem-se portas, lugares desconhecidos e, ao mesmo tempo, uma sensação de familiaridade nasce, sendo alimentada e crescente a cada experiência do tocar.

Podemos imaginar os Gerais, os extensos e infinitos espaços da terra e do céu, o isolamento das casas, a luz de um vizinho distante que brilha na escuridão. Imagina-se e apalpa-se o silêncio, o infinito, a paz. Neste instante parece surgir a viola, nesta íntima imensidão (BACHELARD, 1993, p. 316). Para Bachelard, há uma especialidade no devaneio imaginativo da imensidão:

A imensidão é, poderíamos dizer, uma categoria filosófica do devaneio. Sem dúvida, o devaneio se alimenta de espetáculos variados, mas por uma espécie de inclinação inata contempla a grandeza. E a contemplação da grandeza determina uma atitude tão especial, um estado de alma tão particular, que o devaneio põe o sonhador fora do mundo mais próximo, diante de um mundo que traz a marca do infinito. (BACHELARD, 1993, p. 316).

¹¹⁷ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=LMZxSf2YHsk>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

¹¹⁸ Antônio, 42 anos. Aluno de viola caipira. Suzano – SP.

¹¹⁹ João, 36 anos. Aluno de viola caipira. Suzano – SP.

¹²⁰ José, 50 anos. Aluno de viola caipira. Suzano – SP.

Nas aulas de viola, é muito comum alguns alunos expressarem uma identificação forte com a cultura caipira, me esclarecem logo nos primeiros encontros, que a viola é o instrumento que os aproximará das lembranças da infância, vividas no campo, ou das lembranças dolorosas de entes falecidos, ou ainda de pura identificação com as culturas tradicionais e gosto por suas sonoridades.

Estes alunos apresentam uma facilidade surpreendente, dão vivacidade para os movimentos que instruo. Me parece que há uma memória corporal, é como se já soubessem tocar o instrumento, e que só estão se lembrando. Diante da viola, me parece que há um recordar. Ou re-acordar.

Realizam uma espécie de imitação criativa (VILELA, 2013) cada qual com seu temperamento. Por mais correto que estejam os movimentos, há uma particularidade talvez ligada a uma memória mais antiga, ontológica, particular.

Viajando com “Os mensageiros dos Santos Reis” grupo tradicional de Folia de Reis, percebi uma euforia, uma vontade, um compromisso que os motivava a viajar apertados, no calor ou em chuva torrencial dentro de um micro-ônibus antigo.

Com certeza não era o dinheiro, as prendas arrecadadas nas visitas às casas, eram direcionadas à festa de chegada da bandeira e se ainda não fossem, provavelmente, não pagariam nem mesmo os gastos com o trajeto.

A memória coletiva tradicional do campo os animava, um catolicismo mais rústico, místico. Lembranças do passado, das visitas noturnas às casas dos sitiantes, do gosto do café com bolo, dos sons das caixas, das rabecas, dos pandeiros, das rezas e das violas. A fé e a vida humana. Adentrar no recôndito universo da casa das pessoas. Todas as lembranças os alimentavam, até as dores nas mãos que sentiam, por tocarem a madrugada inteira.

Após as observações de campo, e das reverberações geradas a partir das conversas com meus companheiros de viagem (BACHELARD), (SAURA), (PONTY), (VILELA), tentarei descrever de forma introdutória alguns dos motivadores identificados que se relacionam às experiências transcendentais violeiras, que nos impulsionam a tocar e dar continuidade às práticas tradicionais há mais de 500 anos.

O algo a mais

Há o que chamo de *algo a mais*, ou seja, motivadores à prática de viola. Venho investigando estes causadores com muito afinco, pois sei que este trabalho representa

apenas o início de um exercício filosófico infinito, que provavelmente terá como frutos novas perspectivas e perguntas a respeito disso, sendo assim, esta atividade é significativa e muito desafiadora para mim.

Percebi, que na prática do instrumento e em suas experiências transcendentais, que os corpos são afetados diferentemente.

Mediante a suas próprias experiências culturais, como: religião, relação com o sagrado, convivência entre entes familiares, atividades artísticas, culinária, vestuário, atividades profissionais, idioma e suas variações, regionalidades, relação com o meio ambiente e os quatro elementos, economia e relação com os bens de consumo, enfim, entre muitas coisas, somos constituídos diferentemente.

Por isso, nossa relação com a materialidade também será diferente. Somos afetados pelo instrumento mediante as nossas particularidades. Sendo assim, também nos expressamos de forma particular.

Onde gostaria de chegar, mais profundamente é o que venho chamando de *algo a mais*, ou seja, os principais motivadores da prática violeira e suas ramificações culturais.

Estes causadores, apresentam como base comum, *o prazer nos movimentos repetitivos*, cíclicos (BACHELARD, 2008), (FERREIRA-SANTOS, 2000) que por sua vez relacionam-se com a materialidade do instrumento, ou seja, o contato com a madeira e o aço, tendo como resultante a vibração e a sonoridade característica.

Este prazer está presente tanto na performance musical, como nas diferentes práticas de construção do instrumento. Ambas alcançam êxito a partir de pacientes repetições corporais. Na Luthieria, por exemplo, temos diferentes ciclos de movimentos no processo de construção, seja na serra, na lixa, na modelação das curvas laterais do instrumento a partir do atrito repetitivo em resistência, exposta a elevada temperatura, na confecção de marchetarias, aplicação de verniz, etc.

Ainda como base comum, temos a *identificação*, relacionada a cultura tradicional caipira e a sonoridade do instrumento.

A partir deste tablado de motivadores, temos um terceiro motivador presente apenas em alguns violeiros, a *fé*. Tocar é uma missão, acreditam no sobrenatural e na sua ação sobre os seres. Pagam promessas, fazem pedidos, agradecimentos, louvam. Práticas ligadas a um catolicismo da roça, híbrido em práticas, permeado de simpatias e curandeirismo.

O quarto motivador constatado é a *saudade*. Presente em boa parte da poesia caipira, ligada em sua maior parte a terras e amores deixadas. Mudanças forçadas pelo êxodo rural em busca de melhores condições de vida.

Conclusões

Estando envolvido em constantes experiências com a viola desde 2010 e de forma mais intensa e sistematizada nos últimos três anos, motivado por questões que surgiram de minha própria prática profissional, comecei a entrevistar, filmar e fotografar violeiros e grupos tradicionais, compreendendo mais profundamente o significado destas práticas.

Para trabalhar este material, tenho como base a fenomenologia da imagem bachelardiana, pois esta atua sobre imagens subjetivas, presente nas falas livres, despretensiosas, de meus alunos e entrevistados, pessoas muito simples e até de acadêmicos.

Analisando as entrevistas e anotações de campo, consegui elencar como recorrências, quatro motivadores da prática da viola caipira: *prazer nos movimentos cíclicos e identificação*, como base principal, ramificados pela *fé e saudades* presentes nas experiências estéticas e transcendentais.

Desta forma, acreditamos ter mais subsídios, para o olhar científico sobre a performance musical e experiências estéticas com violeiras, do imaginário e suas manifestações. Também, buscamos apresentar mais uma perspectiva para as explicações de sobrevivência cultural do instrumento ao decorrer dos séculos, normalmente associado somente a tradição oral.

Como possíveis contribuições relevantes para os estudos culturais da educação, temos a importância no reconhecimento da cultura tradicional brasileira, representada neste trabalho pela prática da viola brasileira e suas diversas manifestações. Tendo em vista que o fenômeno é, em essência, produto material e imaterial das minorias, do homem da terra, dito inculto e atrasado pelo positivismo instaurado no século passado.

A cultura criativa e híbrida do caboclo brasileiro manifestou seu prazer corporal na construção e no tanger de seus instrumentos, na necessidade de manifestar o sagrado reconhecido nas entidades espirituais, ou nos elementos da natureza.

Já sabemos que as práticas tradicionais, vivas ao redor do mundo, são um dos maiores tesouros da humanidade. (UNESCO, 2009). Sendo assim, a brasilidade da viola é símbolo de resistência a tendências de homogeneização cultural, ou a políticas

higienistas que não conseguem compreender a riqueza no diverso, que lutam contra o que se considera excêntrico e diferente, segundo limitadas percepções.

Não obstante, encontramos na cultura das comunidades tradicionais caipiras o reconhecimento do meio ambiente e do outro como extensão de si, somos viventes da cultura em corpo, mente espírito (PONTY, 1975).

Escutando e tocando viola caipira nestes anos, não encontrei nas poesias nenhuma tendência destrutiva relacionada ao meio ambiente, muito ao contrário. O poeta violeiro estranha a relação urbana com a natureza, pois tudo é tratado como utilitário, a chamá-los sempre de recursos naturais. E como já cantava Pereira da Viola:

Por isso minha viola
desatina amargurada
toda vez que o homem chega
com seu fogo de queimada
com sua pobre riqueza
sua prata acumulada
em troca de um rio morto
de uma mata devorada

(Viola Enfeitada. Paulo Amorim. Intérprete Pereira da Viola, 1994)¹²¹

Referências

- BACHELARD, G. **A poética do espaço**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BACHELARD, G. **A psicanalise do fogo**. 3. dd. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- CANDIDO, Antônio. **Os parceiros do Rio Bonito**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul; São Paulo: Edusp, 2017.
- DIAS, S. S. A. **O processo de escolarização da viola caipira: novos violeiros: (in) ventano modas e identidades**. São Paulo: Humanitas: Fapesp, 2012.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos. Música & literatura: o sagrado vivenciado. In: PORTO, M. R. et al. (Org.). **Tessituras do imaginário: cultura & educação**. Cuiabá: Edunic, 2000. p. 57-76.
- GUNBRECHET, Hans Ulrich. **Elogio da beleza atlética**. Trad. Fernanda Ravagnani.

¹²¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LMZxSf2YHsk>> Acesso em: 10 nov. 2018.

São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

IROBI, E. O que eles trouxeram consigo: carnaval e persistência da performance estética africana na diáspora. **Projeto História**, 44. São Paulo, v. 44. 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Os pensadores).

PEREIRA DA VIOLA. **Terra boa**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=LMZxSf2YHsk>> Acesso em: 10 de nov. de 2018.

SAURA, S. C. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, n. 29, p. 19-27, 2014.

SAURA, S. C. Sobre bois e bolas. In: SAURA, S. C.; ZIMMERMANN, A. C. (Org.). **Jogos tradicionais**. 1. ed. São Paulo: Laços, 2014. p. 165-188.

SAURA, S. C.; MEIRELLES, R. Brincantes e goleiros, considerações sobre o brincar e o jogo a partir da fenomenologia da imagem. In: CORREIA, W. R.; RODRIGUES, B. M. (Org.). **Educação física no ensino fundamental: da inspiração à ação**. Varzea Paulista: Fontoura, 2015. p. 35-60.

TAVINHO MOURA. Disponível em: <<http://tavinhomoura.com.br/images/entrevista.pdf> /> Acesso em: 20 de dez. 2017.

UNESCO. **Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural**: relatório mundial da Unesco 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

VILELA, I. **Cantando a própria história**: música caipira e enraizamento. São Paulo: Edusp, 2013.

Ronnie de A. A. da Silva é graduado em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo-FEUSP, encontra-se em processo de conclusão do Mestrado - FEUSP e é coordenador do núcleo de música no Laboratório Experimental de Arte-Educação e Cultura - FEUSP.

Reflexões sobre o ensino de cuidado em enfermagem: contribuições da pragmática filosófica wittgensteiniana

Rosely da Silva Matos Liberatori¹²²

Resumo

Inspirada na pragmática filosófica wittgensteiniana e tendo como referencial teórico a obra do educador José Mário Pires Azanha, este trabalho refletirá sobre as diretrizes para a formação de estudantes de enfermagem ingressos no ensino superior. A escolha pela consulta ao referido documento, se deve ao fato de entender que seus princípios tendem a nortear as decisões para a elaboração dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de enfermagem. Foi feita a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais de Graduação em Enfermagem de 2001, onde foi possível reconhecer propostas de ensino que recaem naquilo que Azanha intitulou como abstracionismo pedagógico, na medida em que se observou o uso recorrente de expressões genéricas, como por exemplo “Aprender a aprender” desconsiderando-se as especificidades das práticas de enfermagem cotidianas. Ao debruçar sobre as implicações do uso dessa expressão conceitual busca-se trazer a discussão sobre a importância de se considerar os contextos de uso onde é mobilizada a expressão ensino de cuidado. Neste sentido, a pragmática filosófica wittgensteiniana instrumentalizaria para o reconhecimento da importância de introduzir os estudantes nos jogos de linguagem de fazer enfermagem, os quais são caracterizados como atividades guiadas por regras de natureza convencional, sendo, portanto, condições de sentido para a formação.

Palavras-chave

Ensino – Enfermagem – Filosofia – Azanha – Wittgenstein.

As diretrizes, o abstrato e a força do cotidiano

Os profissionais da área de enfermagem desempenham papéis de extrema relevância para a sociedade por contribuírem com a promoção e recuperação da saúde da população, atuando na prevenção e cura de doenças bio-psíquicas, promovendo o conforto e a qualidade de vida quando as possibilidades de cura já não são mais presentes, além da contribuição para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para o acesso aos serviços de saúde; inserem-se em instituições, grupos, comunidades diversas, atendendo todas as faixas etárias desde a concepção até a morte levando como conceito básico de sua atuação o cuidado do outro.

¹²² Contato: rosely.matos@usp.br

Foge do escopo deste trabalho uma imersão para o entendimento, análise e compreensão do significado da expressão ensino de cuidado a partir da vasta literatura produzida sobre o tema, a qual pressupõe uma definição precisa da referida expressão, de modo que todos os estudantes conseguiriam reconhecer e apreender a essência do significado de cuidado do outro.

Em contraposição a este ideal de exatidão predominante nos documentos oficiais, a reflexão proposta considerará que a expressão ensino de cuidado pode adquirir diferentes sentidos a depender da maneira como o uso da expressão é mobilizada e do contexto em que se dá a atividade de ensino. Deste prisma pragmático, ensinar cuidado é olhar para os pressupostos que estão na base desta atividade no interior das práticas efetivas de enfermagem durante o período de formação na área, e que são as condições de sentido da atuação do futuro enfermeiro.

Num primeiro momento, este trabalho busca apresentar as orientações que constam nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o ensino de enfermagem no ensino superior. A escolha pela consulta às diretrizes deve-se ao fato de que, por terem caráter prescritivo e expressarem princípios, elas norteiam as decisões para a elaboração e implementação dos projetos políticos pedagógicos das instituições de nível superior que oferecem cursos de enfermagem. Dentre as orientações encontradas, chama a atenção o conjunto de expressões apresentadas no Artigo 14 o qual orienta a estruturação do curso de graduação em enfermagem, reforçando no que tange ao ensino, a ênfase na metodologia para o aprendizado:

V - A implementação de metodologia no processo ensinar-aprender que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social e *aprender a aprender*; VI - a definição de estratégias pedagógicas que articulem o saber; o saber fazer e o saber conviver, visando desenvolver o *aprender a aprender*, o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a conhecer que constitui atributos indispensáveis à formação do Enfermeiro. (BRASIL - Resolução CNE/CES Nº 3, de 7 de novembro de 2001, p. 5, grifos meus).

Se ao estudante é necessário, dentre outros aprendizados, “*aprender a aprender*”, as questões que se colocam consistem em entender no que consistiria esta ação e quais seriam as condições de possibilidade para que isso seja estimulado e desenvolvido pelo professor durante o ensino. Para responder a primeira questão será emprestado de Israel Scheffler a expressão “*slogan educacional*” conforme interpretada por (AZANHA, 2006,

p. 18) que se refere ao “Aprender a Aprender” como uma expressão que ao ser interpretada literalmente não apresentaria significado algum, talvez por ser auto referencial, o que poderia conduzir a uma paralisia pedagógica pois professores não saberiam como agir para ensinar.

Ainda segundo a análise de (AZANHA, 2006, p. 18), John Searle adverte que a noção de significado literal que não considere o contexto não pode ser uma ideia defensável, pois até mesmo a compreensão do significado de expressões corriqueiras envolve um conjunto indefinido de “suposições de base” que funcionariam como um pano de fundo, referência contextual indispensável.

As DCNs assim como publicações sobre o tema do ensino de cuidado em enfermagem nem sempre privilegiam as situações educacionais concretas, desconsiderando-se, assim, a riqueza do real e recaindo naquilo que Azanha denominou de abstracionismo pedagógico, o qual é descrito por ele como uma expressão

[...] indicativa da veleidade de descrever, explicar ou compreender situações educacionais reais, desconsiderando as determinações específicas de sua *concretude*, para ater-se apenas a “princípios” ou “leis” gerais que na sua abrangência abstrata seriam, aparentemente, suficientes para dar conta das situações focalizadas. (AZANHA, 1992, p. 42).

A produção de um discurso abstrato sobre a realidade educacional que pouco contribui para a discussão sobre o ensino de cuidado em enfermagem requer uma reflexão que contribua para as lacunas apresentadas, de modo a deslocar o olhar para a captação da força propulsora que o cotidiano tem de ser capaz de contribuir para o ensino de cuidado. Por cotidiano entende-se a sala de aula, o laboratório onde acontecem os treinos de habilidades motoras e, especificamente, a introdução dos estudantes em campos de estágio nas instituições de saúde, onde as atividades desenvolvidas contam com a participação de estudantes, professores, pacientes, e demais profissionais da área da saúde.

Partindo da ideia de que a constituição do sentido da expressão ensino de cuidado está envolvida por atividades que estão envolvidas com a linguagem, proponho reconhecer o papel destas atividades na construção do conhecimento, tendo em vista os usos que podem ser feitos desta expressão nos diferentes contextos. Deste modo, buscase fugir do lugar-comum ocupado por expressões vagas, como “*aprender a aprender*” as

quais desconsideram o contexto onde o ensino acontece, relegando ao plano do abstrato uma reflexão que aqui se coloca como a que reconhece a necessidade de admitir diferentes formas de vida¹²³, as quais propiciam diferentes possibilidades para o ensino de cuidado.

A pragmática filosófica e os jogos de linguagem: contribuições para o ensino de cuidado em enfermagem

Ludwig Wittgenstein (1889-1951) foi um filósofo austríaco representante da virada linguística que realizou seu investimento intelectual em torno da filosofia da linguagem e desenvolveu seu projeto filosófico questionando sobre a necessidade da exatidão conceitual como condição para o conhecimento. Para ele não há porque recorrer a um suposto mundo das essências, pois o sentido do que é dito já está na superfície da linguagem, ou seja, nos diferentes modos como aplicamos nossas palavras e expressões linguísticas, ideia sintetizada pela sua famosa frase: “Não pense! Mas olhe! ” (WITTGENSTEIN - §66, 1979, p. 52). Ao empregar a expressão “Olhe ” o autor faz um convite para que se reconheça o *uso* que está sendo feito da palavra ou expressão tentando sinalizar para que não se faça a busca por uma “suposta” essência do significado, pois o significado está sendo constituído da forma em que conseguimos percebê-lo, ou seja, no uso que está sendo feito na interação entre indivíduos, no interior de um jogo de linguagem.

A partir da leitura da obra Investigações Filosóficas de Ludwig Wittgenstein entende-se por jogo de linguagem atividades linguísticas e não linguísticas que envolvem palavras, interlocutores, sensações, gestos, tons de voz que ocorrem no interior de um contexto, de uma forma de vida. Um exemplo para ilustrar a atividade não linguística, muito caro a distintos jogos de linguagem do ensino de cuidado em enfermagem seria “O silêncio” algo que não é expresso verbalmente e que pode ser carregado de sentido e significado quando usado como condição para se falar em cuidado, por exemplo, no momento em que um paciente evolui a óbito, a depender da forma de vida em que o ensino de cuidado está inserido.

Essas atividades linguísticas e não linguísticas são guiadas por regras que o autor intitula como as regras da gramática. O termo gramática não se refere ao conjunto de

¹²³Por forma de vida é emprestada a definição encontrada no dicionário (GLOCK, 1998, p. 173-174) que é apresentada como um entrelaçamento entre cultura, visão do mundo e linguagem, mesmo as atividades não linguísticas também ocorrem em um contexto linguístico.

regras de sintaxe para o uso correto de uma palavra ou expressão, mas sim às regras de uso de nossas expressões linguísticas que possibilitam determinar aquilo que pode ser considerado correto ou verdadeiro e que por isso faria sentido, e a internalização destas regras gramaticais aconteceriam por força do hábito, das crenças, saberes e valores que fazem parte de uma forma de vida.

Na medida em que mudam as formas de vida como também o contexto de aplicação das expressões linguísticas, as regras da gramática também mudarão e com isso as condições para atribuição de sentido às palavras ou expressões. A essência reside, portanto, na gramática, pois as regras que a constituem são orientadoras da maneira pela qual as palavras ou expressões podem ser usadas. Para Wittgenstein aprender o sentido de uma expressão dependerá da maneira pela qual se é capaz de operar com as regras gramaticais.

De modo a ilustrar esta nova concepção no campo do ensino da enfermagem proponho um exercício no qual é colocada a seguinte questão: “ A expressão ensino de cuidado no interior de um jogo de linguagem que se ancora numa forma de vida que tem como objeto de cuidado a população de moradores de rua carrega o mesmo sentido quando se mobiliza esta expressão no jogo de linguagem inserido na forma de vida que se relaciona ao contexto hospitalar de um pronto socorro?”

A partir das contribuições de (GOTTSCHALK, 2007, p. 465) a busca por uma possibilidade de resposta à questão colocada pode ser encontrada na pragmática filosófica Wittgensteiniana a qual oferece ferramentas filosóficas que convidam a ver a atividade do ensino de cuidado como tendo raízes em uma determinada imagem de mundo, constituída por regras de natureza convencional (são regras públicas), e que, portanto, não são passíveis de serem descobertas pelo estudante, mas que ao mesmo tempo são as condições de sentido para que o estudante, uma vez persuadido pelo professor, possa organizar de uma outra maneira a sua experiência orientada por essas regras.

Sugere-se, portanto, para o alcance prático deste trabalho, que uma diretriz ou um projeto político pedagógico para instituições de ensino superior que ofereça curso de enfermagem tenham como uma de suas finalidades precípua a introdução dos estudantes nos distintos jogos de linguagem onde o ensino de cuidado faça sentido.

Assim, o ensino de cuidado passa pela necessidade de que o professor introduza os estudantes em determinados jogos de linguagem específicos da área de enfermagem, apresentando as regras que possibilitariam o estudante “jogar”, no caso, desenvolver saberes para que tenham condições de oferecer cuidado aos pacientes.

A reflexão desenvolvida neste trabalho buscou evidenciar que o ensino de cuidado pensado de uma perspectiva filosófica, que busca esclarecer confusões advindas de um emprego dogmático e essencialista de nossos conceitos, permite um campo de investigação ainda pouco explorado na área do ensino de enfermagem, ao descrever diferentes jogos de linguagem onde a expressão ensino de cuidado pode ser relevante, ampliando-se, assim, as possibilidades de uso da referida expressão. Não se trata, portanto, de abandonar uma concepção essencialista do entendimento do que seria ensino de cuidado para cair num relativismo, mas sim de reconhecer que a “essência” desta expressão ganha sentido no interior dos jogos de linguagem em que ela é empregada.

Neste processo o ensino de cuidado não está centrado no papel do professor o qual conforme recomenda as diretrizes curriculares deverá buscar métodos capazes de ensinar os estudantes a “aprender a aprender” e tão pouco alimenta a ideia ingênua de que o estudante deve buscar, errantemente por conta própria o conhecimento na área, mas possibilita reconhecer que professor, estudante e a dinâmica do cotidiano atuam conjuntamente para o ensino e aprendizagem de cuidado de enfermagem.

Referências

AZANHA, José Mario Pires. Abstracionismo pedagógico. In: AZANHA, José Mario Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp, 1992.

AZANHA, José Mario Pires. Aprender a aprender. In: AZANHA, José Mario Pires. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Senac, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CES nº 3**, de 07 de novembro de 2001. Institui a Diretriz Curricular Nacional do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>>. Acesso em: 2018.

GLOCK, Hans-Johann. **Dicionário Wittgenstein**. Trad. Helena Martins. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 173-174.

GOTTSCHALK, Cristiane Maria Cornélia. Uma concepção pragmática de ensino e aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 459-470, set./dez. 2007.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 2000. (Os pensadores).

Rosely da Silva Matos Liberatori é Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Cultura, Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), cientista social pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP e enfermeira pela Escola de Enfermagem da USP onde atua na área do ensino de graduação em enfermagem, com ênfase no ensino de habilidades, avaliação clínica e estágio prático supervisionado de pacientes adultos e idosos com enfermidades clínicas e cirúrgicas.

Isócrates e a *paideia* do príncipe

Samira da Silva Cerqueira¹²⁴

Resumo

Nos Discursos Cipriotas de Isócrates, encontramos seu projeto de educação do príncipe. Nesta obra, o autor expõe os deveres e ações de um rei; por exemplo, a importância de ser sábio em pensamentos, palavras e ações, bem como o que se deve repudiar; como o vício e a mediocridade e, por fim, os deveres de ser justo e severo quando necessário. Assim, quando analisamos esses discursos, percebemos que se trata de um texto em honra da *paideia* de Isócrates, por meio de Evágoras e Níocles, que foram reis de Salamina, ou seja, há na obra a demonstração de como a *paideia* isocrática seria capaz de formar líderes capazes a partir do seu método pedagógico, mas, além disso, temos a questão educativa carregada de conteúdos políticos e éticos. Neste breve estudo introdutório, analisaremos brevemente o cenário social em que Isócrates está inserido, bem como um estudo contrastivo entre ele e Platão, que foram os grandes pilares da educação grega. Como metodologia, fizemos levantamentos através do referencial teórico de estudiosos do *corpus* isocrático bem como da filosofia e da política da Grécia clássica.

Palavras-chave

Isócrates – Platão – Filosofia – *Paideia* – Educação.

Introdução

O século IV a. C., na Grécia, foi um período de grandes autores de prosa e de notáveis filósofos. Nesta época, Atenas estava sob o que poderíamos chamar de *fascínio educacional*, traço característico do século. Platão funda a sua Academia, Aristóteles o Liceu, e Isócrates, na época o mais conhecido dos três, funda sua escola de retórica.

Tanto Platão como Isócrates, contemporâneos diretos, afirmavam que faziam a verdadeira filosofia; porém, quando analisamos com acuidade os métodos de investigação de cada um, veremos que, enquanto Platão buscava o conhecimento do verdadeiro nas Ideias ou Formas, ou seja, *a priori*, isto é, independentemente de qualquer experiência empírica (ἐμπειρία), Isócrates tinha uma posição mais modesta quanto à busca do conhecimento procurando balizá-lo por certos juízos mais tangíveis, como a observância a certos princípios que levassem à eficiência cívica, ou seja, princípios morais balizados

¹²⁴ Contato: samiracerqueira@usp.br

pelo discurso (λόγος), que serviria como instrumento que melhor modelaria o conteúdo político e ético da época¹²⁵.

Por conseguinte, o que houve entre Platão e Isócrates não foi uma luta entre filosofia e retórica - lembrando que herdamos a concepção platônica do que é filosofia, pois esta palavra no tempo de Isócrates tinha uma conotação muito mais ampla¹²⁶ - mas, sim, duas maneiras distintas de se entender a filosofia:

Muito mais do que isso, somos tentados a pensar em um confronto entre duas formas diversas de entender a filosofia, sua função e seus limites: uma que, revolvendo a tradição helênica, assenta seus alicerces na sofística, desde Protágoras e Górgias, encontrando um equilíbrio em Isócrates, e outra que, fiel a uma identificação entre o verdadeiro, o bom e o belo, se exprime no esforço gigantesco de Platão. Ao longo da história, a tradição platônica se impôs: o filósofo, na maioria dos tempos, foi sempre aquele buscador de uma verdade última e incondicionada, a que se subordinam os valores todos da vida. Coube à outra forma de filosofia, àquela interrogação tateante que nunca chegou ao incondicional, triunfar em outro campo, especialmente na formação do homem helenístico-romano, sob o rótulo de retórica, comprometida com uma teoria cada vez mais elaborada e estandardizada da arte oratória. (MACIEL DE BARROS, 1993, p. 09).

Assim sendo, parece-nos absurdo qualificarmos Isócrates como um retórico assemelhado talvez aos antigos sofistas, apesar de seus métodos serem baseados nos sofísticos. Isócrates se ocupava da procura pelo conhecimento, porém, buscava-o de outras formas, através, principalmente, da experiência que, na visão platônica, era extremamente limitada pois nunca passaria dos limites da *doxa*. Isócrates sabia das limitações do conhecimento humano. Dessa forma, procurou conciliar teses contrárias, estabelecendo um equilíbrio nas contradições, levando em consideração a tese e a antítese compatibilizando-as a certos fundamentos, demonstrando, por sua vez, traços da dialética eleática gorgiana, fundamentada na antilogia e no uso de antíteses.

Mas apesar dos métodos serem diferentes, Platão e Isócrates tinham questões em comum que os moviam e, talvez a mais evidente, seja a preocupação com o destino da *pólis* (πόλις). Platão buscou a inspiração de sua cidade fora dela própria, ou seja, numa cidade intelectualmente pensada, enquanto que Isócrates levava em conta as mudanças inevitáveis que ocorrem na história; ou seja, Isócrates, marcado pelo interesse pan-

¹²⁵ BECK, F.A.G., *Greek Education 450-350 B.C.*, 1964, p. 255.

¹²⁶ "The word "philosophy" in Isocrates' time had a much wider connotation than it had today. It was not restricted to the sense of speculative thought, but signified a love of wisdom and a search after culture in its widest sense". Idem, p. 276

helênico¹²⁷, compreende a necessidade das possibilidades práticas que a política coloca diante de quem se propõe a reformulá-la.

Na sua orientação para a ideia pan-helênica viu Isócrates o caminho por onde se podia resolver também este problema. Tratava-se, por assim dizer, de encontrar um meio termo entre a indiferença moral da educação retórica anterior e o critério platônico que consistia em reduzir a política à ética e que praticamente nos fazia voltar as costas a toda a política. (JAEGER, 1986, p. 1070).

Isócrates se preocupa com a situação política na Grécia, opondo-se frontalmente à filosofia platônica, visto que não admite estudos puramente especulativos e teóricos, levando em conta, portanto, os fatos ocorridos na história, os problemas que ocorriam na *pólis* e possíveis métodos de os remediar, implementando, dessa forma, uma pedagogia diametralmente oposta a que Platão empreendia em sua Academia.

As definições de filosofia entre Platão e Isócrates, métodos pedagógicos e a preocupação com a *Pólis*

Como sabemos, Isócrates, Platão e Aristóteles instituíram as mais importantes escolas de ensino do século IV a. C. na Grécia, tendo entre si pontos de concórdia e discórdia, como por exemplo, a repulsa aos sofistas e aos métodos de educação vigentes no período. À vista disso, esses autores travaram entre si uma verdadeira rivalidade ideológica entre suas instituições de ensino, onde um dos motes centrais, seria a conclusão de quem praticava a verdadeira filosofia.

Tradicionalmente nos foi legado a tradição platônica de se pensar o que é, de fato, a filosofia. Ou seja, reflexões sobre a verdade, a moral, as virtudes, etc., basta lembrarmos de que Sócrates é a figura do filósofo por excelência, que é também um antissofista pois, segundo Platão, esses professores itinerantes ensinavam a seus alunos a arte do convencimento através da retórica¹²⁸, arte que é tida como bajulação, e por isso, vergonhosa. Desse modo, os sofistas não versam sobre a verdade, a justiça, ou seja, os verdadeiros temas filosóficos.

Para Platão, a verdadeira filosofia era realizada sobretudo pela dialética, mas não com o intento de vencer o debate, tal como na prática da erística, mas sim, compreender

¹²⁷ Este assunto será tratado de maneira sucinta no presente estudo.

¹²⁸ Platão, *Górgias*. Lisboa : Edições 70, 2011.

e explorar a essência de certas abstrações, determinando-as sob critérios estabelecidos¹²⁹. No entanto, a educação de Isócrates era fundamentada nos discursos¹³⁰, o que ele nomeava como filosofia¹³¹. Por seu turno, Isócrates criticava a prática da dialética platônica, desconsiderando-a como recurso daquilo que ele considera como filosofia¹³². Para Isócrates a dialética, mesmo não estando ocupada em vencer o debate, tal como a erística, ainda assim, não é útil para a vida política de Atenas, ou seja, a dialética não servia para as questões verdadeiramente sérias¹³³, como a política da cidade, pois não auxiliaria no discursar e agir na esfera das instituições democráticas¹³⁴, sendo apenas um exercício para a alma.

A formação pedagógica que Isócrates oferecia era a *paideia* do *logos*, uma cultura da eloquência, sendo este um dos pontos essenciais do seu projeto educativo pois, falar e pensar bem estariam, segundo ele, intimamente ligados ao desenvolvimento das faculdades morais e intelectuais, afinal, tanto o primor intelectual, como a moral, se unem e se aprimoram através do ensino, aprendizagem e prática, desse modo, a retórica isocrática transforma-se em ética¹³⁵. Para Isócrates, a alma deveria ser treinada tal qual o corpo com a ginástica, e assim, produzir líderes de excelente valor moral, que possibilitariam sábios conselhos em matérias de interesse cívico.

Outro ponto de importância na contenda entre Isócrates e Platão é a questão do pragmatismo isocrático e o idealismo platônico na obtenção ou não do conhecimento sobre assuntos de ordem moral. Conforme Platão, o discernimento sobre o bem e mal, da mesma maneira sobre o que é verdadeiro e justo, torna o filósofo habilitado para governar a cidade¹³⁶ propiciando o bem comum¹³⁷. Porém, segundo Isócrates, a política e a moral estão na esfera da δόξα, pois não haveria condição de obtenção de conhecimento referente

¹²⁹ *Idem*, 457 c-d

¹³⁰ Isócrates, *Antídose*, 180.

¹³¹ *Idem*, 50 e 193; *Contra os Sofistas*, 21.

¹³² Em *Contra os Sofistas*, 1-8 e *Elogio de Helena* 1 e 6, Isócrates lança crítica aos erísticos mas fica evidente que o autor dirige-se a Platão e seus discípulos.

¹³³ Interessante notar que em obras de Platão aparecem personagens que defendem opiniões como a de Isócrates sobre a filosofia platônica, como por exemplo, Cálicles, no *Górgias* (484c-485c e 585a); e Adimanto, na *República* (487 c-d), mas é claro que esses personagens são posteriormente refutados por Sócrates, sendo, provavelmente, uma reprimenda à visão de Isócrates e uma resposta às suas críticas.

¹³⁴ TOO Yun Lee, *A Comentary On Isocrates' Antidosis*. pp.219-220 Oxford University Press, 2009.

¹³⁵ MARROU, H.I., *História da Educação na Antiguidade*, p. 145, 1996.

¹³⁶ Platão, *República*. Introdução, tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 9ª edição, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2001.

¹³⁷ *Idem*, *Fedro*, (248b-c e 262c), 2011. Aqui, Platão trata sobre a superioridade da ἐπιστήμη em relação à δόξα.

às ações práticas e políticas. Para Isócrates, é muito mais significativo saber ponderar¹³⁸ nas questões políticas do que a obtenção de um conhecimento abstrato que não possui qualquer aplicabilidade prática.

[...] é muito melhor opinar razoavelmente acerca de coisas úteis do que ter o conhecimento exato de coisas inúteis, e é muito melhor se destacar pouco em coisas de suma importância do que se distinguir muito em coisas insignificantes, as quais em nada servem para a vida. (ISÓCRATES, *Elogio de Helena*, 2011, parágrafo 5).

Dessa forma, Isócrates não define nenhum tipo de ἐπιστήμη. Para o autor, o conhecimento fomentado por Platão não supria as necessidades políticas da cidade e suas ações práticas. A δόξα, portanto, diz mais respeito às experiências práticas, estando direcionada para a política, posição completamente inversa a de Platão. Na esteira dessa questão de “conhecimento” e “opinião”, temos, numa parcela dos estudiosos, o contraste entre a posição isocrática, que é tida como pragmática, e a platônica, considerada idealista¹³⁹, pois, em última instância, Isócrates considera que a retórica constitui o conhecimento dando a ela primazia, enquanto que para Platão, o conhecimento, advindo da prática da dialética, precede a retórica, que claramente é secundária ao conhecimento.

Isócrates pensou a instrução retórica não tendo como foco a obtenção de um *corpus* de conhecimentos particularizados, mas sobretudo, em termos de “competências” para utilizar esses fundamentos gerais a circunstâncias efetivas e o melhor ambiente para se aplicar esses conhecimentos é o da política, portanto, este espaço é o da contingência, da *doxa* e não da *episteme* pois, a educação isocrática tinha como objetivo a formação do jovem para a cidadania e para o governo. Portanto, os ideais políticos de Isócrates se entrelaçam com seu ideal retórico-educativo, dessa forma, sua retórica não era somente uma arte da boa expressão de modo vazio, mas, sim, situada no contexto de total diligência para com o bem público.

Porém, apesar das divergências, Platão e Isócrates tinham algo em comum, a insatisfação com a educação dos jovens para a prática política. Assim, ambos teceram duras críticas¹⁴⁰ ao ensino dos retores e sofistas que, desde o século V, ensinavam os

¹³⁸ Isócrates, *Elogio de Helena* (parágrafo 5) e *Antídose* (parágrafo 271).

¹³⁹ “[...]The contrast between Isocrates’ pragmatism and Plato’s idealism is quite sharp. In fact, one could say that for Isocrates, rhetoric constitutes knowledge, giving rhetoric primacy over knowledge; for Plato, knowledge (obtained through dialectic) precedes rhetoric, which is clearly secondary to and dependent upon knowledge.” (BERNOIT, 1991, p. 174).

¹⁴⁰ Isócrates, *Contra os Sofistas*, (1-8) e Platão, *Górgias* (447c e 447e).

jovens sobretudo a convencer nas assembleias e nos tribunais. Os sofistas seriam impostores que se gabavam de uma pretensa sabedoria, mas que, em verdade, não tinha qualquer compromisso com o ensinamento da moral e da virtude aos seus alunos. Para Platão e Isócrates, o cidadão precisa conseguir falar bem mas, acima de tudo, ser moralmente decente, honrado e íntegro diante dos homens na utilização da arte oratória.

Isócrates apresenta tese semelhante em *Contra os Sofistas* (parágrafo 21) pois, “[...] os que anseiam por obedecer aos preceitos desta filosofia tirariam proveito muito mais rapidamente com relação à idoneidade do que com relação à eloquência.” Nesta obra, Isócrates define a sua *paideia* como filosofia. O autor não se dedica unicamente a uma precisa forma de discursar, mas acima de tudo, em aperfeiçoar moralmente o discípulo, em resposta frontal aos erísticos, que visam somente as batalhas verbais. Dessa forma, o autor contrapõe *ἐπιείκεια* (idoneidade) de *ῥητορεία* (eloquência), deixando clara a sua inquietação educacional no que se refere antes de tudo à moral, que é mais importante, do que unicamente a oratória e suas concepções técnicas.

Outra questão que também aproxima Platão de Isócrates é da prática no discurso. Em ambos autores encontramos as mesmas ponderações sobre as condições prévias necessárias para que o discípulo seja instruído na arte oratória, ou seja, natureza (*φύσις*), conhecimento (*ἐπιστήμη* ou *παίδευσις*) e experiência prática¹⁴¹ (*ἐμπειρία* ou *μελέτη*). Ou seja, o discípulo deve ter naturalmente uma propensão à prática discursiva, deve aprender através da educação os preceitos da arte oratória e exercitar este conhecimento para que se tornem conhecedores dessa arte.

A retórica para Isócrates seria um saber que permeia vários saberes e está a serviço de todos eles. A retórica isocrática é um saber teórico, prático, artístico, científico e filosófico, visando sempre os valores da virtude e da justiça pois, acima delas, estaria somente a superioridade do caráter moral. Dessa forma, entendemos o sentido do seu hino ao *logos*¹⁴² e a retórica seria, portanto, a arte de se expressar em benefício da *pólis* e o *logos* representa, assim, a motivação de toda vida civilizada, sendo o mais seguro prenúncio do pensamento probó, ou *esprit de finesse*¹⁴³, portanto,

[...] a educação isocrática repousa na exaltação das excelências da palavra, ou melhor, do *Logos* - pois entendo que, nele, a palavra é já Verbo (...) é a palavra que distingue o homem do animal; é ela a

¹⁴¹ Platão, *Fedro* (269 d) e Isócrates, *Contra os Sofistas* (14-15).

¹⁴² Isócrates, *Níocles*, 6-9, 2010.

¹⁴³ MARROU, H.I. *História da Educação na Antiguidade*, 1966, p. 146-147.

condição de todo progresso, tanto nas leis como nas artes e nos inventos mecânicos; ela proporciona ao homem o meio de promover a justiça, de exprimir a glória, de incrementar a civilização e a cultura. (MARROU, 1966, p. 134).

O *logos* retórico isocrático é o artesão, mestre e autoridade apto tanto para a reflexão filosófica como para a deliberação política, ou seja, uma retórica para fins coletivos em que o príncipe teria a capacidade de julgar e tomar decisões sensatas, visando causas públicas e não fins subjetivos e arbitrários, dessa forma,

Isócrates forceja por libertá-la desta vinculação à prática da demagogia. Para ele, a sua verdadeira essência não reside na técnica da condução das massas, mas sim naquele ato espiritual, fundamental e muito simples, que todos os homens realizam diariamente perante si próprios, quando meditam no seu íntimo e para consigo mesmos, acerca do seu próprio bem e mal. (JAEGER, 1986, p. 1120).

Portanto, é a partir desse verdadeiro sacerdócio ao *logos* que a postura legislativa e educativa de Isócrates provém. Tendo em mente a dimensão do que significa o *logos* e a retórica na educação isocrática, começamos a entender o Níocles no seu sentido mais profundo pois, o príncipe, seria o resultado dessa filosofia do *logos* e, como governante, não poderia receber a mesma educação que o cidadão comum. O governante tem tudo à sua disposição e isso explicaria a má conduta de alguns, ou seja, a educação particular só beneficiaria o indivíduo, enquanto a excelente educação do príncipe auxiliaria todo o Estado, consolidando, portanto, o governo dos reis¹⁴⁴ uma vez que

A meta de Isócrates era, pois, como já se disse, impedir que a vida do Estado do seu tempo degenerasse da forma constitucional para um regime de pura arbitrariedade, ou ao menos atenuar este processo, pela sujeição da vontade do soberano a normas superiores. (JAEGER, 1986, p. 1123).

Por outras palavras, Isócrates temia o fato do príncipe não receber uma educação que lhe disciplinasse a alma, ou seja, de não haver um limite superior ao qual o rei devesse estar submetido e, assim, a cidade correria o risco de ter um líder arbitrário e despótico sendo "o objetivo que Isócrates aponta a Níocles é um compromisso entre a tradição da política realista da época de Péricles, a crítica moral da Filosofia e a moderna tendência para a ditadura" (JAEGER, 1986, p. 1125).

¹⁴⁴ Isócrates, *Para Níocles*, 8, 2010.

Por fim, o que Isócrates mais exige do monarca é o domínio de si mesmo, este advindo da sua *paideia*, ou seja, temos nos Discursos Cipriotas, a imagem ideal do rei moldado a partir das concepções educacionais de Isócrates que tinha como cerne a concepção de príncipe que não fosse escravo dos seus apetites, que tivesse autodomínio, pois, tendo o governo de si próprio, saberia governar os homens¹⁴⁵ e, além disso, conquistaria a admiração de seus súditos que o obedeceriam não por medo, mas por respeito à sua dignidade, à sua *aretê*, pois o monarca seria um espelho para a sua cidade.

Conclusões

A educação é uma atividade humana dirigida por uma determinada concepção teórica. A atividade pedagógica está estruturada com uma pedagogia que, em última instância, é uma concepção filosófica da educação. Assim, essa concepção organiza os elementos que conduzem a prática pedagógica. Assim, procuramos evidenciar, mesmo que de maneira sucinta, os posicionamentos filosófico-políticos de Isócrates e Platão. Vimos que herdamos a visão platônica do que seria a “verdadeira” filosofia, mas que, porém, não era a única. Ambos tinham uma certa rivalidade entre suas escolas, legitimando cada um para sua devida prática pedagógica a alcunha de “filosofia”, contudo, tratava-se, de fato, de diferentes modos de atuação filosófica, Platão sendo idealista e usando a dialética como método, enquanto Isócrates era pragmatista e valia-se do discurso calcado na opinião acertada. Porém, opunham-se frontalmente à educação dos sofistas e retores, que seriam charlatões que em nada auxiliavam seus discípulos a respeito da moral e do bem comum da *pólis*.

Isócrates vê na figura de um descendente de Evágoras um possível aliado na derrocada do avanço persa sobre a Grécia, haja vista também a estratégica localização da ilha de Salamina. Vemos nos Discursos Cipriotas todo um ideário pedagógico que beneficiaria um governante que, por conseguinte, influenciaria toda a população que fosse por ele governada. Dessa forma, percebemos que essas obras têm em comum a questão da educação do líder, ou seja, a possibilidade de a cultura influir no Estado através da educação dos seus governantes.

A educação dos cidadãos particulares só aproveita ao indivíduo; em contrapartida se se conseguisse incitar à prática da virtude suprema os que dominam a massa, ajudar-se-iam ambas as partes, pois com isso se

¹⁴⁵ Isócrates, *Nícoles* 34, 2010.

contribuiria ao mesmo tempo a afirmar o governo dos reis e a tornar mais humana a vida dos cidadãos dentro do Estado. A meta de Isócrates era, pois, como já se disse acima, impedir que a vida do Estado do seu tempo degenerasse da forma constitucional para um regime de pura arbitrariedade, ou ao menos atenuar este processo, pela sujeição da vontade do soberano a normas superiores. (JAEGER, 1989, p. 771).

A relação íntima exercida entre os sábios e os governantes também é bastante importante. Aqueles sendo mestres destes, tendo como objetivo a influência desse governante bem formado sobre o Estado, sendo a própria encarnação de valores primordialmente valorosos para os gregos como a *aretê*, dessa forma, percebemos tanto em Isócrates como em Platão os paradigmas do líder, tendo em comum as virtudes do governante, ou seja, os princípios que devem orientá-lo e levantando, por conseguinte, questões de fundo político por trás de suas pedagogias. Ou seja, a “*aretê* do governante é a base a partir da qual se fundamenta a seguir a exigência da submissão dos súditos e do cumprimento fiel dos seus deveres” (JAEGER, 1989, p. 767). Por outras palavras, Isócrates viu na dinastia cipriota a possibilidade de barrar o avanço persa, uma possível congregação pan-helênica, da Grécia ter uma base numa localização estratégica naquela região da ilha de Chipre, e também, um cuidado para a não degeneração do Estado.

Referências

- BECK, A. G. F. **Greek education (450 - 350 B.C.)**. London: Methuen & Co, 1964.
- BENOIT, William. Isocrates and Plato on rhetoric and rhetorical education. **Rhetoric Society Quarterly**, v. 21, n. 1, 1991.
- ISÓCRATES. **Complete works**. Tradução de LaRue Van Hook. Cambridge: Harvard University Press; London: William Heinemann, 1945. The Loeb Classical Library.
- ISÓCRATES. **Cyprian orations**: Evagoras, Ad Nicoclem, Nicocles aut Cyprii. Oxford: Clarendon, 1912. Edição com introdução e notas de Edward S. Forster.
- JAEGER, W. **Paideia**: a formação do homem grego. Tradução A. M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- LACERDA, Ticiano Curvelo Estrela de. Platão versus Isócrates; divergências e convergências. **Revista de Estudos Clássicos**, São Paulo, p. 71-87, 2014. Artigo publicado na revista Phaos.
- LACERDA, Ticiano Curvelo Estrela de. **Contra os Sofistas e Elogio de Helena de Isócrates**: tradução, notas e estudo introdutório. 2011. Dissertação (Mestrado) - São Paulo, 2011.

MACIEL DE BARROS, Roque Spencer. Isócrates e a filosofia. In: MACIEL DE BARROS, Roque Spencer. **Razão e racionalidade**: ensaios de filosofia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.

MARROU, H. I. **História da educação na antiguidade**. São Paulo: Herder, 1966.

PLATÃO. **A República**. Introdução, tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

PLATÃO. Carta VII. In: PLATÃO. **Diálogos**. v. V. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: UFPA, 1975.

PLATÃO. **Diálogos, leis e epínomis**. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: UFPA, 1980.

PLATÃO. **Fedro**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: UFPA, 2011.

PLATÃO. **Górgias**. Introdução, tradução do grego e notas Manuel de Oliveira Pulquério. 7. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

REGO, J. F. L. **Os discursos cipriotas**: para Demônio, para Níocles, Níocles e Evágoras. tradução, introdução e notas. 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

TOO, Y. L. **A commentary on Isocrates' Antidosis**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

Samira da Silva Cerqueira é Professora na rede pública de ETEC's, Graduada em Letras pela FFLCH-USP, Mestranda em Filosofia da Educação na FEUSP, Graduanda em Filosofia na FFLCH-USP, Bolsista CAPES.



A mediação do professor no desenvolvimento da escrita argumentativa de alunos vestibulandos

Sílvia Galessso Cardoso¹⁴⁶

Resumo

A fim de investigar e produzir conhecimento sobre a mediação do professor no ensino da escrita, recupero meu trabalho como professora de produção textual a partir de textos dissertativos produzidos por sete dos meus alunos vestibulandos e de suas reescritas por mim acompanhadas, na tentativa de traçar campos que deem visibilidade para as potências engendradas nessa experiência com o escrever. As idiossincrasias do trabalho com cada aluno são perscrutadas tanto em relatos sobre esses alunos quanto em pistas fornecidas pelos textos deles, e permitem entrever como determinado sentido foi construído, quais convenções sociais e recursos linguísticos foram acionados, e observar, nas reescritas, quais foram as minhas intervenções, como foram recebidas pelo aluno, o que ele fez delas. Por fim, a partir das proposições da Filosofia da Diferença, problematizo o papel do professor como mediador nas práticas de escrita propostas aos alunos e indico alguns norteadores para que a mediação funcione como um operador de mudança na maneira de pensar e de estar no mundo das pessoas envolvidas nessa relação.

Palavras-chave

Escrita – Mediação – Filosofia da diferença – Subjetividade.

O percurso

Nos últimos 15 anos venho trabalhando com vestibulandos o desenvolvimento da expressão escrita, em aulas particulares e individuais, no intuito de prepará-los para a prova de redação dos exames de admissão em escolas de nível superior. Nesta pesquisa, recupero meu trabalho como professora de produção textual a partir de textos produzidos pelos estudantes e de suas reescritas acompanhadas por mim, na tentativa de traçar campos que deem visibilidade para as potências engendradas nessa experiência com o escrever.

¹⁴⁶ Contato: silviagaless@gmail.com

A composição deste estudo vale-se da cartografia, tal como formulada por Deleuze e Guattari (1995) e desenvolvida por Rolnik (1989) e por Passos, Kastrup e Escóssia (2009). Esse modo de trabalhar em pesquisa considera a minha trajetória de pesquisa às voltas com meu trabalho como professora de produção de textos; com o universo juvenil; com o ensino da língua em seu país; com leituras pós-críticas, literárias e midiáticas; e com sua própria escrita, o que significa dizer que os contornos deste estudo foram se definindo ao longo de seu próprio percurso.

Os textos analisados foram recolhidos durante os anos de 2014 e 2017 e pertencem a sete estudantes, todos de escolas ou cursinhos particulares da Zona Sul e Oeste de São Paulo. Cada um deles se apresenta como um microcosmo e, portanto, suscita uma determinada interlocução. As singularidades do trabalho realizado com cada aluno são perscrutadas tanto em relatos feitos por mim sobre eles quanto em pistas fornecidas pelos textos, que permitem entrever como determinado sentido foi construído, quais convenções sociais, quais áreas de conhecimento, discursos e recursos linguísticos foram acionados e observar, nas reescritas, quais foram as intervenções feitas por mim, como foram recebidas, o que foi feito delas, se foram capazes de provocar deslocamentos no mundo dele, se compuseram novos contornos e geografias nas suas produções de texto e de si.

As pistas

Durante esses anos de experiência, fui notando os efeitos das exigências do vestibular em certos funcionamentos dos estudantes, em determinados modos de as instituições educacionais lidarem com a produção textual e, ao mesmo tempo, fui criando uma maneira de trabalhar muito baseada na reescrita a partir de comentários e ideias trocadas. Ao tomar esse trabalho como objeto de estudo, saí à procura de literatura que pudesse confirmar ou confrontar minhas hipóteses e intuições.

Em minha busca sobre produções acadêmicas acerca de dissertações de vestibulares, desde que a redação foi instituída por lei nessas provas, em 1977, autores diversos, dentre eles (SOARES, 1978; PÉCORA, 1980; ROCCO, 1981; BRITO, 2004; COSTA VAL, 2006; CASTALDO, 2009) indicam que a dissertação do vestibular restringe o uso da língua a uma fórmula, ao cumprimento de uma tarefa, em razão da preocupação do candidato em ser bem avaliado, em agradar seu interlocutor/corretor, tendendo, assim, a seguir a direção implícita das coletâneas de textos que compõem as

propostas de redação e a se apoiar em clichês e estruturas predeterminadas – postura reforçada também pela abordagem esquemática, objetiva e impessoal da maioria dos cursinhos, escolas e livros didáticos para ensinar esse gênero textual. Diante da tendência uniformizadora do ensino da escrita argumentativa, parece ser mais relevante para o candidato comprovar o domínio de uma forma do que fazer do texto um espaço que possibilite a mobilização de sentido e a construção de novos mundos.

Outro campo em que realizei um levantamento bibliográfico foi o da mediação do professor no trabalho de produção de texto com alunos e a reescrita como estratégia desse trabalho. Com a influência dos estudos de Bakhtin, Vigotski, Piaget e Emilia Ferreiro, entre outros, são vários os trabalhos que se voltam a esse campo e reiteram a importância do professor como mediador no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita do estudante, dentre eles os de Grillo (1995), Jesus (1995), Ruiz (1998), Góes e Smolka (1995, 1996), e Fiad (2013). Os dois primeiros indicam a propensão de as intervenções dos professores nos textos dos alunos se reduzirem a correções normativas e refletem sobre a importância de se pensar o modo dessa mediação se dar para que ela abarque o conteúdo e as intenções do texto.

Por esse motivo, a minha atenção voltou-se a identificar modos de intervenção, estratégias e perguntas favoráveis para o trabalho de mediação na produção de texto, que ultrapassem a superfície gramatical/formal do texto e alcancem o que está sendo dito ou deixando de ser dito pelo aluno. O interesse deste estudo, portanto, está no sentido estratégico da produção textual em relação às forças em jogo no campo da educação: quem está se constituindo no ato da escrita, que mundo está construindo, quais discursos e forças estão sendo colocados em circulação, a quais o aluno e a professora se aliam e de quais se afastam.

Para dar uma dimensão concreta dessa investigação, trago um trecho de um dos relatos que a compõem.

Fabio. Rapaz tudo de bom

Fabio era bem politizado. Naquele primeiro semestre de 2016, estávamos acompanhando os desdobramentos do *impeachment* da presidente Dilma. A cada semana, fatos novos e emocionantes. Compartilhávamos a mesma posição: éramos contra a impugnação, entendíamos como um grande golpe à democracia.

Nossas conversas eram empolgantes, porque alcançavam um nível de complexidade e profundidade que não costumo ter com alunos dessa idade. A formação dele era robusta, bem embasada, e seu interesse pelas discussões era visível.

Fabio usava óculos, deixava a barba rala por fazer, fazia um tipo de esquerda intelectual que usa camiseta do Che Guevara. Os pais eram juízes e ele tinha estudado em colégios alternativos da Zona Oeste de São Paulo. Era um ótimo papo, muito alegre, leve, perspicaz. Pensava comigo que sua família e sua escola estavam de parabéns, queria eu saber criar um filho assim, que se transforma em um jovem engajado e sensível.

Fabio tinha um perfil de advogado: boa oratória, repertório rico, e era preocupado com os direitos humanos. Talvez em razão desse último motivo, ele se preparasse para fazer administração pública, e eu via um futuro promissor para ele. Fabio podia ser o que quisesse. Tinha uma boa autoestima, era seguro, bem articulado. Hoje o acompanhamento de vez em quando no Facebook e vejo seu envolvimento com iniciativas coletivas e educacionais na faculdade que cursa, Getúlio Vargas.

Na época, ele era um aluno que falava melhor do que escrevia. Então acabava não escrevendo tanto. Precisava exercitar sua escrita para ganhar ritmo e refinamento nos recursos linguísticos. Nas aulas com ele, apostei em mostrar e exercitar formas de contra-argumentação, em estabelecer concordância parcial, construir tese com ressalva e valorizar seu repertório ao abordar os temas.

Quando Fabio lia seu texto para mim, sua voz firme e ao mesmo tempo tranquila fazia aparecer um menino que tinha opinião e era delicado ao colocá-la. Ele se esforçava para levar a complexidade do tema e de seu pensamento para o papel. Não foram poucas as vezes em que tive dificuldade em entender, na primeira leitura, o que afinal ele estava defendendo. Não porque faltasse uma tese ao texto, mas porque uma simples tese – a favor ou contra – não dava conta do pensamento dele. Em alguns textos, questionava a própria problematização trazida pela proposta, o que podia soar petulante. Meu papel então era dar suporte, era sustentar esse desvio, esse deslocamento que ele propunha no texto, deslocamento a que ele se propunha. Eu tentava valorizar esse desvio, fortalecê-lo.

Vamos acompanhar esse movimento entre mim e Fabio em um dos temas desenvolvidos por ele, a função da telenovela: Fabio deveria opinar se ela seria fator de alienação ou de conscientização. Como a coletânea trazia posições contrárias acerca do tema e a própria pergunta formulada na proposta partia de uma distinção, a contra-argumentação poderia ser uma boa estratégia para abordar o tema de maneira mais

complexa e abrangente. Pedi, então, que ele fizesse uso do recurso contra-argumentativo para desenvolver o tema.

Uma semana mais tarde, Fabio lê o seguinte texto:

A novela não tem culpa

Parem! Atribuir à telenovela uma função social é alterar o seu real intuito: o entretenimento. Sua existência está relacionada a criação de uma história fictícia com personagens estereotipadas. Com isso, a novela deve, primordialmente, servir o telespectador como fonte de divertimento.

Por ser arte - e seguindo uma lógica parnasiana - a novela não tem de retratar a realidade. A medida que distancia-se do real, é quase impossível conferir à ela um caráter alienador ou conscientizador. Volta-se, portanto, a necessidade de entreter, sua principal característica.

É inegável o mínimo papel alienador da telenovela. Por ser transmitido pra uma parcela expressiva da população, a disseminação de ideias ou até idealização das personagens são inevitáveis.

Todavia, focar os holofotes somente na novela é, inconscientemente, absolver o mais importante meio formador de opinião: a grande mídia. Telejornal, revista e até mesmo o jornal impresso são os veículos de comunicação responsáveis pela alienação popular, visto que sua presença em bancas de jornal, televisão e até consultórios é imensa. Isso torna o contato da população com esses meios de divulgação de informação extremamente recorrente.

Diante disso, a busca incessante pela culpabilidade da novela como alienador do corpo social é inválida. Desta forma, é imperioso que se volte o olhar à grande mídia: a grande formadora de opinião. A novela não tem culpa.

De saída, chama atenção o preciso e extenso vocabulário de Fabio, bem como a segurança com que se posiciona, já presente no título. O imperativo na abertura da introdução, apesar de não ser usual em dissertação, é outro índice da assertividade dele e, mais do que isso, mostra que ele considera um interlocutor, um público ao qual se dirige, e que sua linguagem no texto está mais próxima da oral, com a qual ele se sente mais à vontade e tem mais desenvoltura. Nesse início Fabio defende que a novela não tem função social, é apenas entretenimento.

Pondera que a telenovela comporta um fator alienante por disseminar ideias a milhares de pessoas. Mas contrapõe-se a essa ideia ao apontar a grande mídia como importante fator alienante da população e não a novela, porém a justificativa é fraca, porque a novela também tem grande alcance, como ele mesmo afirmou no parágrafo anterior.

Aponto a incoerência do texto: embora dê para entender que a crítica dele faz um deslocamento da questão trazida pela proposta – nem alienação, nem conscientização, mas entretenimento –, é incoerente afirmar que a telenovela é alienante e ao mesmo tempo

dizer que ela não tem culpa pela alienação, além de enfraquecer a tese de a novela ser arte e não ter compromisso com a realidade. Fabio fala que percebeu isso também ao ler, e me pergunta como poderia continuar com sua tese de a novela ser arte e a alienação ser proveniente da grande mídia, sem cair em contradição. Eu considero que se ele reformular esses trechos, mudando o foco da culpa para a liberdade das novelas, ficará como ele pretendia.

Na introdução, sugiro que ele substitua o imperativo "parem!" por uma frase nominal que antecipe sua opinião quanto a não considerar a novela como tendo um papel social. Fabio gosta da ideia e encontra uma boa palavra: "um equívoco".

No segundo parágrafo, aponto um bom momento para evidenciar as consequências do descompromisso com a realidade, tanto para a própria produção quanto para o espectador. Ao fazer isso, Fabio retoma a ideia de entretenimento apontada na introdução, o que ajuda na construção de sua linha de raciocínio. Ficamos animados, o texto estava se encaminhando bem.

Pergunto se tudo o que consumimos da mídia é alienador. Fabio responde que não, que existem programas, textos e informações preciosas, formativas. Então percebe a diferença entre influenciar o comportamento e alienar. A partir disso, no terceiro parágrafo, ele muda a ideia de alienação para influência no comportamento, um termo mais neutro, que tira o peso negativo da relação mídia/público e deixa o argumento mais coerente com a tese que quer defender.

Então Fabio observa que no quarto parágrafo ele pode deixar claro que a telenovela não seria a única a influenciar a opinião pública e apresentar a grande mídia como a responsável por informar - dessa forma ele não nega a influência da telenovela, mas estabelece uma diferença em relação à alienação, relacionando-a somente à mídia.

Na conclusão, sugiro a ele retomar sua tese a partir da pergunta apresentada pela proposta de redação: A telenovela brasileira: alienação ou conscientização? Assim, Fernando associa o papel de conscientização à mídia, já que a apresenta como fator de alienação na argumentação, e libera a novela para ser arte, descomprometida com a realidade.

Voltamos ao título para adequá-lo à ênfase que damos nessa reescrita à liberdade das novelas e relevando a culpa, assim o título não responde diretamente à questão proposta (alienação ou conscientização), mas ao deslocamento que Fabio propõe em sua argumentação: novela é arte, e arte não tem compromisso com a realidade.

O resultado da reescrita é este:

Liberdade às novelas

Um equívoco. Atribuir à telenovela uma função social é alterar o seu real intuito: o entretenimento. Sua existência está relacionada à criação de uma história fictícia com personagens estereotipadas. Com isso, a novela deve, primordialmente, servir ao telespectador como fonte de divertimento.

Por ser arte - e seguindo uma lógica parnasiana - a novela não tem de retratar a realidade. O distanciamento do real possibilita o desenvolvimento criativo e imaginativo tanto para essa produção, quanto para o telespectador, que dessa forma pode afastar-se dos problemas cotidianos.

É inegável a influência da telenovela no comportamento da população. Por ser transmitida para uma quantidade expressiva de lares brasileiros, a disseminação de ideias ou até idealização das personagens são inevitáveis.

Todavia, focar os holofotes somente na novela é, inconscientemente, absolver o mais importante meio formador de opinião: a grande mídia. Telejornal, revista e até mesmo o jornal impresso são os veículos de comunicação responsáveis por tornar informação pública, entretanto, ao deturpar os fatos com interesses privados, contribuem com alienação popular.

Diante disso, é imperioso que se pressione a grande mídia a retratar fielmente a realidade, pois só assim irá sobrepor o compromisso público aos seus interesses mercadológicos. Com isso, a arte poderá, enfim, ser arte e a novela, se libertar da cobrança por um papel conscientizador.

É evidente a mudança no tom do texto, em que a contundência quase de um manifesto é modulada por ponderações e explicações que dão suporte às opiniões contundentes de Fabio. Depois de ter lido a primeira versão do texto, eu tinha comentado que achava difícil sustentar a posição dele, porque, para mim, passava pela função da arte provocar reflexão, despertar outras criações. Fabio falou que me entendia e até concordava comigo, mas ele queria tentar ir por aquele caminho mais radical, em que a crítica não recaía sobre a novela, mas sobre o que ele acreditava ser tanto fator de alienação quanto ter a função de romper com ela: a mídia. Foi desafiador para mim, e acho que conseguimos construir a sustentação para essa radicalidade a que ele se dispunha.

Frestas

Frente ao cenário atual do ensino e aprendizagem da escrita, adverso para uma experiência de invenção de língua e de si daquele que lê e escreve, volto-me às proposições da Filosofia da Diferença a fim de pensar formas de resistir ao desânimo instalado, modos de abrir frestas para arejar a atmosfera rarefeita.

O papel dos mestres, na Grécia e Roma antigas, estudado por Foucault (1992), leva a supor que o acompanhamento de um outro para propiciar a escrita-experiência se daria em um nível de disponibilidade: estar disponível para conhecer e se dar a conhecer, menos no sentido de decifrar a verdade, a identidade dos sujeitos, e mais como uma abertura de si ao outro para a fabricação de si mesmo e de mundos, uma companhia para nos motivar a problematizar os limites que definem o que pensamos e como agimos e a refazer nossas delimitações, para modificar os limites que nos sujeitam, para alargar o que somos, para constituir novas formas de experimentar e sentir.

No artigo "Os intercessores", Deleuze (2013) toma como exemplo seu trabalho de escrita com Guattari para evidenciar a ideia de que a criação é produto da ressonância entre pessoas, seres, objetos e que, portanto, para criar é preciso buscar ou mesmo fabricar intercessores. Lapoujade (2017) também evoca esse conceito para mostrar como uma existência depende de outra existência para existir, como só conquistamos o direito de existir por fazermos outra coisa existir e, assim, nessa espécie de simbiose, modos de existir que não estavam ali ou que estavam ali apenas como virtualidades podem ganhar realidade.

O professor poderia funcionar como um produtor de interferências para o escrever do aluno ser experimentação de si, ao se colocar como interlocutor do texto do aluno. Mas um interlocutor que não se contenta em ser apenas destinatário de uma mensagem ou "vigilante da língua". Ele almeja ser também compositor desse texto, no sentido de participar ativamente dessa produção, disponibilizar sua escuta, seus conhecimentos e forças para fazer falar o texto do aluno e o aluno fazer-se no texto.

Essa troca do professor com o aluno não seria de ordem dialógica, mas rizomática, pois estabelece um "entre", um intervalo no qual professor e aluno produzem inéditos na diferença entre eles, um campo de imanência baseado nos movimentos de afetação, em que uma escrita pensante, fabuladora, criadora pode se dar.

Referências

- BRITO, Cristiane. **Escrita no vestibular**: quando o sujeito (des)aparece. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- CASTALDO, Márcia. **Redação no vestibular**: a língua cindida. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 3. ed. Rio de Janeiro: 34, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. Rio de Janeiro: 34, 1995.

FIAD, Raquel. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992. p. 129-160. Disponível em: <<http://eps.otics.org/material/entrada-outras-ofertas/livros/a-escrita-de-si-michel-foucault>>.

GARCEZ, Lucília. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília, DF: UNB, 1998.

GÓES, Maria Cecília. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, Ana Luiza; GÓES, Maria Cecília (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vigotski e a construção do conhecimento**. Campinas: Papiрус, 1996.

GÓES, Maria Cecília; SMOLKA, Ana Luiza. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. In: ALENCAR, E. (Org.). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GRILLO, Sheila. **Escrever se aprende reescrevendo: um estudo da interação professor/aluno na revisão de textos**. 1995. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

JESUS, Conceição Aparecida de. **Reescrita: para além da higienização**. 1995. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. São Paulo: n-1 Edições, 2017.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PÉCORRA, Alcir. **Problemas de redação**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROCCO, Maria Thereza. **Crise na linguagem: a redação no vestibular**. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

RUIZ, Eliana. **Como se corrige redação na escola**. 1998. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SOARES, Magda. Redação no vestibular: uma solução? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 24, 1978.

Sílvia Galesso Cardoso é estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação da FE-USP, no Departamento de Filosofia da Educação e ciência da Educação, sob orientação da Profa. Dra. Teresa Cristina Rego.

Diálogos entre antropologia e educação: espaço, alteridade e propostas educacionais nos congressos da ABA e da Anped

Simony Cristina Teixeira dos Anjos¹⁴⁷

Resumo

Esse trabalho é fruto do nosso interesse pelas relações, conexões, intersecções e disputas entre dois campos do conhecimento: a antropologia e a educação. Objetivando traçar os caminhos dos debates da antropologia com a educação presentes nos trabalhos apresentados nos encontros da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no período entre 1995 e 2015. Com base no tripé foucaultiano do saber, poder e verdade, este trabalho apresenta os temas e maiores discussões dos *papers* selecionados nos registros desses anais, buscando identificar discursos e disputas discursivas. Para realizar tal tarefa, foram mobilizadas todas as mesas que versaram sobre educação nos registros dos anais da ABA e, na Anped, todas as mesas que trouxeram temas caros à antropologia, além de mesas que mobilizassem as ciências sociais, explicitamente. Por meio desse levantamento, foram traçados três eixos de análise fortemente presentes no arquivo: 1. Quais espaços educacionais (formais ou não) suscitam problemas para a educação e para a antropologia; 2. A construção da alteridade nos *papers* apresentados e 3. Como os estudos culturais indicam uma nova proposta de educação formal.

Palavras-chave

Poder-saber – Verdade – Antropologia e educação.

Este trabalho, intitulado *Diálogos entre Antropologia e Educação: espaço, alteridade e propostas educacionais nos congressos da ABA e da Anped*, é fruto do nosso interesse pela relação entre a antropologia e a educação. Interesse despertado pelas possibilidades de pesquisa em educação pelo viés da cultura e do trabalho de campo em espaços educacionais. Esse campo investigativo não é recente. Há pelo menos três décadas, antropólogos e pesquisadores em educação têm travado um diálogo intenso sobre as interfaces entre a educação e a antropologia.

Dentre as possibilidades de entrecruzamento, a etnografia sempre esteve no meio do debate e da disputa. O modo de produzir conhecimento e ciência pela feitura de relatos de campo, análise dos dados e, por fim, a produção de caminhos entre a cultura e a educação, foi mote para muita produção acadêmico-científica, sobretudo nos anos 1960. A etnografia é muito cara aos antropólogos, uma vez que no início da consolidação deste

¹⁴⁷ Contato: simony@usp.br

campo científico, as grandes monografias foram esteio e o disparador de um modo diferente de olhar para a cultura: sistematizá-la e estudá-la de forma a produzir conhecimento sobre a alteridade. Trabalhos etnográficos como *Os argonautas do Pacífico Ocidental* (Bronisław Malinowski, 1922), como *Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande* e *Os Nuer* (EVANS-PRITCHARD, 1937, 1940), que, no início do século XX, se esforçaram em sistematizar diferentes modos de comportamento, de hábitos e maneiras de explicar o mundo no qual se vive. Estes trabalhos foram fundamentais para a criação da ciência Antropologia.

Embora a Antropologia Britânica tenha sumária importância para a elaboração de um modo sistematizado de estudar o outro, é com Claude-Lévi Strauss que haverá uma importante reflexão sobre o método fundamental da antropologia: a etnografia. Em *Antropologia Estrutural*, Lévi-Strauss tece um longo tratado sobre as etapas do pensamento antropológico, travando um diálogo com a história e indicando o objetivo de sistematizar o pensamento nativo. Estabelecendo como grande fio condutor de suas pesquisas, os sistemas de parentesco - em outras palavras, como que as populações autorizavam ou interditavam relacionamentos entre homens e mulheres.

Nesses termos, vemos que o método para realizar o trabalho de observação do outro é central na Antropologia (passando por Marcel Mauss, Franz Boas, Clifford Geertz, Bruno Latour, dentre outros). E, de certo modo, essa problemática se refez nas discussões entre pesquisadores da educação e antropólogos: o método etnográfico *versus* a etnografia, na seara da educação. O que a princípio parece ser uma redundância, não o é. Pois se tratam de duas formas diferentes de abordar a etnografia: como um método ou como um produto da pesquisa em campo. *Em Antropologia e Educação: origens de um diálogo* (1997), Neusa Gusmão, ao citar Alba Zaluar, diz:

A questão agora é que a "etnografia deixou de ser privilégio de antropólogos desde que estes mudaram seu campo para as cidades", diz Zaluar (1995, p. 85). Ao mesmo tempo, a necessidade de aplicar seus métodos, seus conceitos e paradigmas às ditas sociedades complexas instaura o desafio e a aventura que é "conhecer outros mundos simbólicos" no interior de nosso próprio mundo. (GUSMÃO, 1997).

E nessa migração do fazer etnográfico para as cidades, a etnografia ganhou outras formas e delineados, inclusive na educação. Muitos pesquisadores, do meio urbano, começaram a instituir a etnografia como um método de recolher dados, que posteriormente seriam analisados em suas pesquisas, a partir de perguntas taxativas, e

pouco exploratórias – o que se tratava de um esvaziamento do campo para os antropólogos. Para os antropólogos a etnografia é a própria pesquisa e é efeito da escuta qualificada do pesquisador, em campo.

Tânia Maria F. Braga Garcia, em sua tese de doutoramento intitulada *Origens e questões da Etnografia Educacional no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1981-1998)*, de 2001, analisa 13 trabalhos, entre dissertações e teses, e conclui que a etnografia foi assumida como alternativa metodológica para produzir conhecimentos no campo educacional, particularmente quanto ao desenvolvimento de estudos sobre a escola e a sala de aula. Para Garcia, tal forma de abordagem tem sido utilizada a partir da década de 1970, com diferentes perspectivas. Em outras palavras, houve um movimento, em 1970/1980, no campo educacional, cujo objetivo era beber de outras fontes para produzir pesquisas a respeito do cotidiano em sala de aula.

Nesse ponto, instaurou-se a grande polêmica entre os pesquisadores: a educação seria prática e a antropologia ciência? Ou, ainda: a educação estaria rebaixando um produto científico, para um mero método de coleta de dados? Esse diálogo, iniciado na década de 1980, ainda reverbera nas produções de ambas as áreas. No artigo *Sobre o lugar da educação na antropologia brasileira*, Amurabi Oliveira diz que:

Compreendo que essa discussão é de fundamental relevância tanto para o campo da Antropologia quanto da Educação, tendo em vista a crescente produção acadêmica que tem emergido nessa interface, bem como a emergência de diversas políticas públicas em educação que colocam a questão da cultura no centro do debate, o que demanda uma profunda reflexão antropológica sobre a atual realidade educacional brasileira. (OLIVEIRA, 2015).

Em 2011, Carmem Lúcia Guimarães de Mattos profere, como conferência no IV Fórum de Investigação Qualitativa (2005), o texto chamado *Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil*, no qual ela diz:

Dentro desta divergência primordial, os profissionais de ambos os lados se acusam e se defendem com base em pré-noções, práticas reducionistas e muita falta de conhecimento. Se há muitas coisas que nos separam — antropólogos e educadores —, há muitas outras que nos unem. O que nos une é anterior ao que nos separa e nele se inscreve o diálogo do passado, tanto quanto a possibilidade do diálogo do futuro. (MATTOS, 2005).

Assim, vemos que as produções mais recentes nos mostram que se trata de um debate bastante vivo e produtor. Os modos de proceder em campo e de produzir

pesquisas na fronteira entre a antropologia e a educação, é um tema muito debatido pelas áreas. Tendo em vista a atualidade deste debate tanto para antropólogos, quanto para pesquisadores em educação, partimos para a elaboração das perguntas desta pesquisa a partir desta tensão estabelecida pelo uso da etnografia. Contudo, as fontes e o arquivo que mobilizamos nos mostraram que a sua potência se encontrava em outro lugar, para além da tensão do método.

Dentre as possibilidades de fonte para nosso trabalho, escolhemos os Anais da maior reunião científica brasileira em antropologia, promovida pela Associação Brasileira em Antropologia (ABA) e da maior reunião científica em educação, promovida pela Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Dentro desse acervo de artigos que versavam amplamente sobre esses dois campos do conhecimento, fizemos um recorte que nos levasse a mapear as produções que relacionassem educação e antropologia, no período de 1995 a 2015, que totalizou um número de 1190 *papers* pré-selecionados. Após essa organização, o arquivo nos mostrou que os artigos que versavam sobre educação e antropologia versavam sobre três eixos, que neste trabalho se tornaram três categorias analíticas, quais sejam: espaços que são problematizados; atores que são abordados pelos pesquisadores e a intersecção entre educação e cultura pela busca por uma nova proposta educacional.

Por estarem organizados em três eixos analíticos, é importante destacar que as categorias outro, espaço e propostas educacionais, não serão analisadas de maneira separada, pelo contrário. Os três eixos se interseccionam, a alteridade é estudada no espaço, e as propostas educacionais vão em direção à alteridade assim como, as propostas são pensadas num espaço: seja a escola, seja nas escolas diferenciadas, nos parques ou universidades.

Desta forma, a estruturação deste trabalho se dá em quatro eixos, para que possamos extrair do arquivo levantado e organizado, ecos do trânsito entre essas áreas do conhecimento. Acompanhados do filósofo Michel Foucault, elaboramos um robusto arquivo de *papers* apresentados nas reuniões científicas, já destacadas. Nessa perspectiva, a díade saber-poder e a verdade, os chamados os domínios foucaultianos (VEIGA-NETO, 2004), nos serão fundamental no trabalho realizado nesse arquivo.

O primeiro eixo, *A construção do acervo arquivístico: o acervo e seus relevos*, é a descrição do acervo arquivístico e a demonstração dos recortes, e métodos utilizados na organização dos 1190 artigos inicialmente selecionados. Neste capítulo, o leitor terá

acesso à construção do acervo, às dificuldades que ele apresentou, às escolhas estratégicas para a manipulação das fontes e aos números encontrados pela pesquisa.

O segundo eixo, *Quais espaços educacionais (formais ou não) suscitam problemas para a educação e para a antropologia*, mobilizou 25 trabalhos que versavam sobre o espaço como um problema para a educação. Para além da escola, selecionamos trabalhos que versam sobre bairros, trabalho, templos religiosos, espaços diferenciados de educação, dentre outros.

O terceiro eixo, *A construção da alteridade nos papers selecionados*, versa sobre os enunciados mais repetidos no que diz respeito à categoria aluno. Como ela sempre vem acompanhada de um fator *identitário* e como se dá essa interface entre pesquisador e interlocutor. Neste capítulo, o leitor terá acesso à análise de 23 artigos que, de alguma maneira, tem sua principal perguntada pautada na construção de uma alteridade a ser estudada.

O quarto eixo, por fim, *Os Estudos Culturais em Educação e uma nova proposta para a Educação Formal*, é composto pela análise de 29 trabalhos, escolhidos a partir da temática cultura - uma categoria que aparece muitas vezes no acervo, e é um ponto nevrálgico neste entrecruzamento dos campos do conhecimento. Há, neste capítulo, uma peculiaridade, uma vez que o Grupo de Trabalho (GT) Educação Popular, que compõe o acervo com 15 edições, tem uma característica da apresentação de trabalhos de balanço da produção apresentada no GT ao longo dos anos. Assim, esse capítulo começa com a análise de quatro artigos de balanço apresentados nos anos de 2004, 2007, 2008 e 2010.

Nessa perspectiva, esse trabalho contribui de forma contundente para o levantamento das produções científicas que versem sobre o encontro entre antropologia e educação, por meio da organização e análise do material, possibilitando, assim, perspectivas de reflexão. Por outro lado, apontamos para os confrontos entre esses campos e às contribuições que um possa fazer ao outro, em outras palavras, como a antropologia e a educação, juntas, produzem discursos, ratificam ou refutam métodos científicos e produzem novas perspectivas de investigação.

Acreditamos que a abordagem foucaultiana nos permite dispor de forma interdisciplinar os saberes, ou seja, não se trata de estabelecer meras comparações entre os campos do conhecimento apresentados neste relatório, mas de dispô-los numa teia de forças presentes nos estudos desses objetos.

E, a partir desses eixos identificados no próprio arquivo, mapeamos os enunciados mais repetidos nos *papers* selecionados nos dois anais estudados. Para assim, sistematizá-los e dispô-los, não de forma hierárquica, mas de modo a estabelecer quais discursos são pronunciados e quais verdades mais circulam entre os pesquisadores que transitam entre os campos da educação e da antropologia. Desta forma, neste trabalho, propomos a identificação do discurso de trânsito entre os dois campos, fortemente possibilitado pelas formas que os pesquisadores abordam a categoria *cultura*, muito repetida no acervo aqui mobilizado.

Considerações finais

Trabalhar com o arquivo é um processo denso e arriscado, o tempo todo podemos cair em alguma armadilha que nos leve a fazer juízo de valor das fontes, interpretá-las ou compará-las, indevidamente, ao invés de deixar o arquivo falar. Segundo ROSA MARIA BUENO FISCHER, em *Foucault e a análise de discurso em educação* (2001) diz que

Para Michel Foucault, é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar. E a primeira tarefa para chegar a isso é tentar desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de reais intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis. É como se no interior de cada discurso, ou num tempo anterior a ele, se pudesse encontrar, intocada, a verdade, desperta então pelo estudioso. (FISHER, 2001, p. 198).

Nesta perspectiva, empreendemos esforços em fazer uma descrição densa de nosso acervo arquivístico, ao mesmo passo que, através do recorte escolhido, mapear as repetições de enunciados e os eixos temáticos mais presentes no arquivo – transformados posteriormente em eixos analíticos.

Recusamos, a todo custo, fazer uma comparação entre a antropologia e a educação com parâmetros valorativos, senão para articular, em nossa pesquisa, a fronteira entre esses dois campos do conhecimento como uma intersecção que fomenta a produção de sentidos para ambas as ciências. Deste modo, esse trabalho se propôs a descrever intensamente as produções destes dois congressos, dispendo-as lado a lado, para que

podéssemos mapear o modo que esses campos do conhecimento estão estudando a educação em relação à antropologia e à cultura. Acreditamos que esse esforço de sistematizar essa produção robusta, através de tabelas, listas é dar a ver nesse estado arte a potência para elaborar formas outras de estudar a relação entre esses dois campos do conhecimento. Par nós, organizar e mobilizar todo esse corpus documental, é um modo de dar a ver a novas possibilidades para um material que está sedimentado e não mais com as partículas em movimento. Nosso desejo, dessa forma, é que esse material desperte interesses nesse material, agora, sistematizado e visto.

Concluimos que como contribuição aos estudos educacionais em relação à cultura, e à educação, identificamos como enunciado mais repetido em nosso acervo a intersecção constante entre a escola e diferença. As práticas escolares são estudadas sempre em relação ao cotidiano e vivências extraescolares dos sujeitos estudados. Há, portanto, a construção de uma nova proposta educacional, pelo viés da cultura.

Constatamos, assim, que o esforço de propor um currículo educacional que converse com a cultura local dos sujeitos que serão educados é uma tentativa constante nos trabalhos analisados, destas duas décadas de arquivo. Esse gesto de se direcionar ao outro, para nós, constitui o enunciado mais presente em nosso arquivo. Em *A ordem do Discurso* (1996), Michel Foucault diz que um enunciado não está no nível das palavras, frases e sim, no laço entre o que se enuncia, sua repetição em determinado tempo histórico e a circulação desses enunciados. Vimos, em nosso arquivo, que nos 20 anos de anais, aqui, mobilizados, a máxima de se direcionar ao outro e, por meio da cultura deste, educá-lo ecoa constantemente. Foucault diz, ainda que:

A repetição indefinida dos comentários é trabalhada do interior pelo sonho de uma repetição disfarçada: em seu horizonte não há talvez nada além daquilo que já havia em seu ponto de partida, a simples repetição. O comentário conjura o acaso do discurso fazendo-lhe sua parte: permite-lhe dizer algo além do texto mesmo, mas com a condição de que o texto mesmo seja dito e de certo modo realizado. (FOUCAULT, 1996, p. 25-26).

Com ferramentas distintas da proposta educacional conservadora, a proposta educacional cultural se dirige ao sujeito com intuito de emancipá-lo, sem mudá-lo. A questão posta, por nós, é que no limite, a ação do educador continua a ser dirigir-se ao outro, mesmo que este não solicite.

Referências

FISCHER, Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov. 2001

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 20. eEd. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

GARCIA, T. M. F. B. Origens e questões da etnografia educacional no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1981-1998). **Educação em Revista**, Curitiba, n. 18, p. 243-244, dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-406020010002000020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 nov 2017.

GUSMÃO, Neusa. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Cadernos Cedes**, v. 18, n. 43, p. 8-25, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200002 Acesso em: 04 abr. 2016.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães. In: MATTOS, C. L. G; CASTRO, P. A. **Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil**. Campina Grande: Eduepb, 2011. p. 25-48.

OLIVEIRA, Amurabi. **Antropologia e educação**. Dossiê. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/issue/view/1154/showToc>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. In: ZORZO, Cacilda; SILVA, Lauraci D.; POLENZ, Tamara. **Algumas raízes da pedagogia moderna**. Canoas: Ulbra, 2004. p. 65-83.

Simony Cristina Teixeira dos Anjos é graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Paulo (2011) e mestre em educação pela Faculdade de Educação da USP (2019).

Poemas do tato: ressonâncias da arte cerâmica para a educação

Sirlene Maria Giannotti¹⁴⁸
Soraia Chung Saura¹

Resumo

As relações recíprocas entre a materialidade e o imaginário compõem a temática deste doutorado que propõe repensar a polarização entre o Ser e Matéria, consciência e substância do mundo, percepção e materialidade, na jornada formativa humana. O universo da arte cerâmica foi escolhido como recorte para análise da simbologia das formas criadas. A pesquisa de campo junto à ceramistas tradicionais, encontra inspiração na abordagem antropológica etnográfica. O tratamento do conjunto de elementos observados ancora-se em fundamentos da fenomenologia dos quatro elementos de Gaston Bachelard, na fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty e na mitohermenêutica simbólica de Gilbert Durand, cotejados às reflexões de antropólogos e de filósofos contemporâneos como Ingold, Sennett e Ferreira-Santos, valendo-se ainda, da experiência acumulada de 20 anos da pesquisadora como ceramista e arte-educadora. Por meio desta investigação, pretende-se, aprofundar os elementos para a análise fenomenológica na busca do significado universal do particular observado. O trabalho de campo realizado em Minas Gerais, junto a D. Lira Marques, ceramista do Vale do Jequitinhonha, já pode ser compartilhado, bem como as contribuições reflexivas possibilitadas pelas disciplinas cursadas. O andamento dos estudos estrutura a defesa de que as produções artísticas artesanais constituem imprescindíveis processos de desenvolvimento pessoal de relevância formativa indispensável à Educação.

Palavras-chave

Imaginação material – Cultura material – Cerâmica – materialidade – Imaginário.

"...o ceramista se transforma no barro que
amassa e deixa revelar
o homem que é " (NAKANO, 1989).

A motivação para esta pesquisa de doutorado em andamento emergiu de inquietações que se revelaram no cruzamento entre os meus trabalhos como ceramista e como formadora de educadores. Nasce, portanto, da vontade de conectar tais campos de atuação a partir de um prisma investigativo que acolha os processos criativos das linguagens expressivas das artes da tradição enquanto processos formativos pessoais.

¹⁴⁸ Contatos: soraiacs@usp.br; soraiacs@usp.br

Paralelamente à minha atuação na Educação como formadora de professores¹⁴⁹ desenvolvi meu trabalho como ceramista¹⁵⁰. Há quase 20 anos, o entrelaçamento destes dois campos de trabalho é intenso e alimenta as reflexões sobre o significado da vivência em processos criativos dos fazeres artesanais na formação pessoal. (GIANNOTTI, 2012).

Nesta perspectiva, esta investigação alinha-se ao propósito de ‘virar a página’ das visões de mundo que atribuem exclusivo valor ao pensar e alienação ao fazer. “E podemos fazê-lo simplesmente perguntando – embora as respostas nada tenham de simples – o que o processo de feitura das coisas concretas revela ao nosso respeito.” (SENNETT, 2008, p. 18). Perseguindo a hipótese de que o fazer e o pensar sejam faces de um mesmo processo de um sistema de significação, pretende-se indagar a materialidade a partir do próprio fluxo criativo da produção de uma ‘artesanaria arcaica’: a ação do artesão ceramista.

De fato, o que anima a proposição investigativa deste doutorado é a suspeita de que nos meandros da experiência criadora em cerâmica na relação entre corpo humano e corpo argiloso (NAKANO, 1989), no tenso intercâmbio com uma materialidade específica (OSTROWER, 1996), no diálogo entre a estrutura de sensibilidades humana (FERREIRA-SANTOS, 2010) e as propriedades da matéria argila, encontram-se elementos do pensamento simbólico, manancial de significados que podem alimentar a ação pedagógica.

Entendendo-se que:

O pensamento simbólico não é uma área exclusiva da criança, do poeta ou do desequilibrado: ele é consubstancial ao ser humano; precede a linguagem e a razão discursiva. O símbolo revela certos aspectos da realidade - os mais profundos - que desafiam qualquer outro meio de conhecimento. As imagens, os símbolos e os mitos não são criações irresponsáveis da psique; respondem a uma necessidade e preenchem uma função: revelar as mais secretas modalidades do ser. Por isso, seu estudo nos permite melhor conhecer o homem, "o homem simplesmente", aquele que ainda não se compôs com as condições da história. (ELIADE, 2002, p. 8).

¹⁴⁹Há quase 20 anos trabalho na formação e capacitação de educadores e professores de arte pelos institutos FAFE-usp; Cenpec, CCBB, CEVEC- ISE- Vera Cruz, Instituto Arte na Escola-Fundação IOSCHP, além de, diretamente com as equipes de creches como Creche Oeste-usp e CEDIP-Sesc-spe da Prefeitura do Município de São Paulo.

¹⁵⁰Também há 20 anos atuo como mestre ceramista, em meu próprio ateliê no ensino e produção de objetos da arte cerâmica.

Neste intento, toma-se como objeto de estudos os "poemas do tato" (BACHELARD, 2001) elaborados pelas mãos humanas de artesãos ceramistas, como nos indica o mestre:

Se a poesia deve reanimar na alma as virtudes da criação, se deve nos ajudar a reviver, em toda a sua intensidade e em todas as suas funções, nossos sonhos naturais, precisamos compreender que a mão, assim como o olhar, tem seus devaneios e sua poesia. Deveremos portanto descobrir os poemas do tato, os poemas da mão que amassa. (BACHELARD, 2001, p. 65).

Popular e perene em sua distribuição geográfica no Brasil, constante e primordial em sua presença histórica, a arte cerâmica testemunha nossa ancestralidade criativa. A modelagem do barro e seu cozimento no fogo compõem uma arte presente em todos os continentes e culturas, e em todos os tempos históricos (LIMA, 2008).

No Brasil, dela encontramos expressão na arte rupestre, nos povos indígenas, nas comunidades artesanais tradicionais de oleiros e figuristas de todos os estados do país¹⁵¹. Também, na arte contemporânea e no design urbano. Peças utilitárias, ornamentos e adornos pessoais ou decorativos, instrumentos musicais, obras de arte, objetos de valor simbólico em poéticas diversas, compõem este acervo riquíssimo da cerâmica brasileira, representando a engenhosidade da inventiva tradicional popular, imersa em profunda simbologia mítica, sagrada e ritualística. Mesmo na arte contemporânea, a cerâmica também surpreende pela permanência desta arte arcaica como suporte expressivo.

Os objetos criados em cerâmica testemunham a diversidade temática e formal, a complexidade de técnicas de confecção, a densidade dos grafismos das civilizações pré-históricas que aqui habitaram e dos diferentes povos indígenas, valores e rituais dos povos africanos, os sofisticados procedimentos de criação dos povos europeus e asiáticos que compõem a sociedade brasileira. Processos e saberes, na sua totalidade transmitidos oral e tradicionalmente, qual seja, fora do âmbito escolar, institucional.

Muitos pesquisadores elegeram a arte cerâmica como tema de pesquisas acadêmicas: Moraes (2014), Tagusagawa (2015), Galvão (2008), Nakano (1986), Carbonell (2015), Mattar (2010). Há, no entanto, um hiato na pesquisa e reflexão sobre a arte cerâmica no que diz respeito ao significado profundo da simbologia contida nas

¹⁵¹ Como atestam os acervos dos Museus de Arqueologia e Etnologia-Usp, Museu de Arte Contemporânea-Usp, a Fundação Museo do Homem Americano-PI, Museu Dom Bosco-MTS, Museu de Arqueologia da Amazônia-MUSA; Museu de Paleontologia- UFRGS e o acervo atual da cerâmica do Vale do Jequitinhonha em MG.

imagens criadas e nos seus processos específicos de criação, em suas ressonâncias internas, na estruturação da pessoa, portanto, como processo formativo. É neste propósito que esta tese busca uma perspectiva filosófica que contemple este enfoque e possibilite a compreensão desta relação que transcende o real percebido, e torna possível o reconhecimento do papel da imaginação simbólica dentro da experiência de aprender. É esta lacuna que se espera ocupar para contribuir e fomentar possibilidades de uma pedagogia do imaginário (DURAND, 2002).

O objeto da investigação almejada recai sobre a experiência criativa, na sua qualidade dupla, subjetiva e expressiva: não os movimentos e os esforços corporais como dados técnicos e propedêuticos, mas em suas relações com a circulação interna de imagens e sentidos pessoais que acabam por configurar a matéria e nela imprimir uma simbologia recorrente.

A imaginação só se torna criativa quando se identifica à uma matéria. (OSTROWER, 1996; BACHELARD, 2001). A argila enquanto materialidade criativa é generosa, é uma linguagem específica de plasticidade e resistência, de estruturação e configuração. Nesta perspectiva, a abordagem fenomenológica, mais especificamente a fenomenologia da imaginação material bachelardiana, subsidia as reflexões cultivadas pela relevância que confere aos elementos terra, fogo, ar e água no "energetismo do imaginário" (BACHELARD, 2001); pela sua vocação em investigar o significado subjetivo da experiência em suas ressonâncias estruturantes de significância universal, a partir do impacto que a experiência promove naquele que a experimenta de modo vivencial, corpóreo; e ainda, por fim, pela sua disposição em examinar as imagens poéticas "levando-nos a tentar a comunicação com a consciência criante" (BACHELARD, 1996) e desvendar os mistérios da forma objetivada.

Neste caminho, este doutorado leva adiante a reflexão iniciada na dissertação de mestrado (GIANNOTTI, 2008), buscando, agora, explorar com maior profundidade conceitos e teorias da fenomenologia antropológica e da hermenêutica simbólica, confiante no potencial que tais perspectivas filosóficas podem nos oferecer para a compreensão dos elementos que compõem o encontro entre a ação criadora e uma materialidade.

A esperança é de que este entendimento mais complexo e aprofundado da relação entre corpo humano e corpo cerâmico, permeado pela dimensão simbólica, e abarcando potencialidades perceptivas, intuitivas e cognitivas, contribua para o fortalecimento da

defesa de processos criativos das arte da tradição na educação, enquanto processos formativos integradores:

O grande desafio dessa nova pedagogia, apenas anunciada por pensadores contemporâneos, é o de promover a solidariedade das duas formas de conhecer da razão e da imaginação, que não são redutíveis uma à outra e operam por mecanismos diferentes, mas podem ser complementares dentro de um processo de aprendizado. (MACHADO, 2004, p. 190).

Não se trata de ilustrar o pensamento filosófico com os processos criativos da arte cerâmica. Nem de justificar o valor da vivência de processos criativos da arte pela filosofia. Mas sim, de propor a elaboração de uma reflexão integradora e, através desta interlocução, contribuir e participar do diálogo entre a arte e a educação oferecendo visibilidade à perspectiva fenomenológica.

Os objetivos do trabalho de campo iniciado tem sido: investigar experiências de processos criativos de artesãos tradicionais; observar e realizar registro imagético de suas produções; vivenciar experiências significativas potentes e sobre elas construir descrições densas (GERTZ, 1989), nas quais se vislumbra alcançar uma leitura dos significados profundos da arte cerâmica, pautada na fenomenologia da imagem ancorada em Bachelard, (1996, 2001, 2009, 2012) e Merleau-Ponty (2015). Também em diálogo com autores contemporâneos da antropologia, como Tim Ingold (2015), da filosofia como Richard Sennett (2012) e da hermenêutica como Marcos Ferreira-Santos (2004, 2010, 2012).

A pesquisa de campo vem sendo conduzida por uma metodologia que investiga a *circunstância*, através de uma *ação altamente participante e interpretativa*. Este itinerário investigativo tem sido registrado por meio de diário de campo e imagens fotográficas, contextos, atuações e falas que manifestam o significado profundo do objeto pesquisado. Deste diálogo com as pessoas concretas, deste encontro com a alteridade, vislumbra-se a constelação de sentidos de uma "jornada interpretativa":

A jornada interpretativa é, precisamente, esse momento antropológico em que eu deixo o gabinete, a comunidade do lugar-comum, o meu lugar, o meu lócus (lugar) e domus (casa), então viajo. Vou contemplar esta paisagem desde o seu interior, vou dialogar com as pessoas concretas lá. E aí, então, nessa explosão de sentidos é que ocorrem as descobertas da constituição de nossa alteridade, numa reconstrução pessoal e dos sentidos. (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012, p. 44).

Nesse propósito, estivemos em campo com D. Lira Marques, em Araçuaí, cidade do médio Jequitinhonha, Minas Gerais. Representante de uma linhagem de artesãos, D. Lira tem um trabalho fora do comum na comunidade de ceramistas em que atua. Tanto pelas suas formas iniciais criadas (máscaras, onde todos produzem "bonecas") quanto pela pesquisa original de pigmentos e produção de objetos artísticos únicos. Outro aspecto importante que definiu a escolha de D. Lira para esta pesquisa é sua atuação como educadora: ela é também pesquisadora de cantigas de roda, de ninar, dos cantos de beira mar e de cantos de trabalho, trabalho de pesquisa que não a distancia, mas a aproxima do universo de ceramista.

Também o cotidiano do ateliê na condução das oficinas de modelagem com minhas alunas tem sido alvo de registro imagético e descritivo no intuito de revelar os poemas da matéria mineral e o engajamento da mente com o mundo material na produção de artefatos.

Do plano de trabalho desta pesquisa já foram trilhadas as seguintes etapas que puderam ser compartilhadas no encontro dos alunos da pós FEUSP-2018;

- Revisão da pesquisa bibliográfica: ampliação da leitura e estudos na área da fenomenologia, da antropologia e da filosofia;
- Cumprimento de créditos em disciplinas e atividades programadas: elaboração de reflexões que efetuem o diálogo entre os estudos na fenomenologia e os referenciais propostos nas disciplinas cursadas;
- Pesquisa de campo: investigação por meio de observação em loco, registro de imagens, entrevistas e diário de campo o cotidiano de trabalho de ceramistas tradicionais no intuito de vivenciar diferentes paradigmas de construção do conhecimento e de ações formativas na arte cerâmica; analise os dados recolhidos.
- Participação em congressos nacionais de fenomenologia.

Os próximos passos consistem em:

1. Elaboração de relatório de qualificação;
2. Apresentação de resultados parciais em evento de relevância nacional
3. Submissão de artigo com resultados parciais em periódico nacional.
4. Apresentação de resultados finais em evento de relevância
5. Redação e entrega da tese.

Diferentemente da tradição racionalista e cartesiana, que ainda caracteriza e predomina a ciência ocidental, na qual muitos de nós pesquisadores obtivemos formação, a abordagem filosófica da fenomenologia inspira uma mudança paradigmática ainda em curso. (CAVINATO, 2012).

Direcionada ao estudo das essências, a fenomenologia propõe a apresentação do contexto observado a partir das experiências vividas pelo pesquisador que procura retratar como o fenômeno se mostra em termos de um inventário de signos. (MERLEAU-PONTY, 2015) Isso decorre da atribuição de uma atitude fenomenológica de abertura e receptividade, ao lado da honestidade em relação às perspectivas e visões de mundo, do próprio pesquisador que, em sua descrição, expõe o 'lugar' de onde lança sua mirada ao fenômeno em busca de recorrências. Deste modo, o relato resultante revela ao mesmo tempo os sujeitos pesquisados e o pesquisador. (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012) Trata-se de identificar, na teia dos contextos observados, as recorrências (SAURA; MEIRELLES, 2015) entendidas como indícios, sinais, pistas do sentido universal do fenômeno investigado absorvido à luz de uma "razão sensível" (MAFESSOLI, 1998).

Nesta perspectiva, a recorrência traduz-se num indício da '*significância*', categoria importante na abordagem fenomenológica nas ciências sociais. Trata-se de alcançar a compreensão para além dos dados factíveis e objetivos, no intuito de atingir uma compreensão aprofundada e complexa do significado simbólico do tema investigado. As recorrências serão identificadas através do levantamento das assiduidades latentes capturadas pela subjetividade da pesquisadora. Busca-se assim encontrar, na arte cerâmica, expressões desta humanidade que nos atravessa e tomar a cultura material, não como processo de consumo, mas na sua face de produção criadora, na perspectiva íntima de nossas relações com as vocações da matéria. (INGOLD, 2018; MEIRELLES; SAURA, 2015). Neste trabalho interpretativo, na tarefa de revelar as propriedades essenciais desta materialidade, buscar-se-á alcançar os atributos do imaginário artesão.

Referências

- BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- BACHELARD, Gaston. **A psicanálise do fogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade**: ensaio sobre a imaginação das forças. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios do repouso**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CARBONEL, Sonia. **Maragogipinho, as vozes do barro**: práxis educativa em culturas populares. 2015. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CAVINATO, Andrea. Processos de criação e imaginário. In SANCHES, J.; FERREIRA-SANTOS, M.; ALMEIDA, R. **Artes, museu e educação**. Curitiba: CRV. 2012.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. 6. ed. Lisboa: 70, 1993.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arquetipologia geral. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ELIADE, Mircea. **Imagens e símbolos**: ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FERREIRA SANTOS, Marcos. **Crepusculário**: conferências sobre mitohermenêutica e educação. São Paulo: ZOUK, 2004b

FERREIRA SANTOS, Marcos. Fundamentos antropológicos da arte-educação: por um pharmakon da didaskalia artesã. São Paulo: **Revista @mbientação**, v. 3, n. 2, p.5 9-97, jul./dez. 2010.

FERREIRA SANTOS, Marcos. Profundidades da argila: exercícios plásticos e práticos de mitohermenêutica. In. PERES, Lucia Maria Vaz (Org.). **Imaginário**: o "entre saberes" do arcaico e do cotidiano. Pelotas: UFP, 2004.

FERREIRA SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério. **Aproximações ao imaginário**: bússola de investigação poética. São Paulo: Képos, 2012

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GALVÃO, Heloisa. **A terra e a construção de uma poética de leveza**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

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

GIANNOTTI, Sirlene. **Dar forma é formar-se: processos criativos da arte para a infância.** 2008. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GIANNOTTI, Sirlene. Percursos criativos: a experiência fundamental do cérebro dos dedos. In: SANCHES, J.; FERREIRA-SANTOS, M.; ALMEIDA, R. (Org.). **Artes, museu e educação.** Curitiba: CRV, 2012.

INGOLG, Tim. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição.** Petrópolis: Vozes, 2018.

LIMA, Beth; LIMA, Valfrido. **Em nome do autor.** São Paulo: Proposta, 2008.

MACHADO, Regina. **Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias.** São Paulo: DCL, 2004.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível.** Petrópolis: Vozes, 1998.

MATTAR, Sumaya. **Sobre arte e educação: entre a oficina artesanal e a sala de aula.** Campinas: Papirus, 2010.

MEIRELLES, Renata; SAURA, Soraia Chung. Brincantes e goleiros: considerações sobre o brincar e o jogo a partir da fenomenologia da imagem. In: CORREIA, Walter (Org.). **A educação física no ensino fundamental.** São Paulo: Fontoura, 2015.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.

MORAES, Liliana G. Pereira. **Dois mulheres ceramistas entre o Japão e o Brasil: identidade, cultura e representação.** 2014. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NAKANO, Katsuco, **Terra, fogo e homem.** 1986. Tese (doutoramento) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística.** 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SENNETT, Richard. **O artífice.** 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

TAGUSAGAWA, Silvia. **A cerâmica e suas poéticas: transcender limites.** Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Sirlene Giannotti é antropóloga (PUC 1989), mestre em Educação (FEUSP 2008), doutoranda no departamento de Cultura e Educação da FEUSP e ceramista há 20 anos. A partir deste repertório híbrido, atua na formação de educadores em diferentes instituições - Cenpec, Ashoka, Alana, IAE, CCBB, MAC, Sesc e Tapir ateliê de arte cerâmica onde desenvolve seu próprio trabalho expressivo. Participa do Grupo de Estudo PULA e das ações do LabArt FEUSP.

Soraia Chung Saura é Bacharel em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (2001). Mestrado e Doutorado em Antropologia do Imaginário pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo com a tese: Planeta de Boieiros, culturas populares e educação de sensibilidade no imaginário do bumba-meu-boi. (2008). Professora Doutora no Departamento de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano da Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo. (2010). Orientadora nos Programas de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Cultura, Organização e Educação) e da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (Estudos Socioculturais do Movimento Humano) Desenvolve pesquisas relativas ao corpo e suas intersecções com produções culturais, artísticas, de lazer, jogos tradicionais e esporte, com ênfase em filosofia, antropologia e na área dos Estudos do Imaginário. Coordena o Projeto Cinema e Corpo (EEFE, CINUSP e Pro Reitoria de Cultura e Extensão da USP), o Grupo de Estudos PULA e o Centro de Estudos Socioculturais (CESC-EEFE-USP).



Métodos de ensino da leitura em solo brasileiro no século XIX: entre Castilho e Jacotot

Suzana Lopes de Albuquerque¹⁵²

Resumo

A presente investigação busca compreender as tentativas de divulgação do “*Método Castilho para o ensino rápido e aprasível do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever* (1853)” no Brasil em 1855 feitas pelo autor do método português António Feliciano Castilho na corte brasileira. O objetivo desse artigo é compreender os motivos da recusa de Castilho em solo brasileiro e da suspensão de seu curso na corte. As fontes analisadas serão relatórios de inspetores e diretores gerais da Instrução Pública, ofícios e requerimentos, cartas de Castilho à sua esposa, jornais, dentre outras que tratam da vida e obras do autor português. Conflitos, tensões, acordos, discriminações, satisfações, fazem parte da história dos sujeitos que tentaram lograr espaço na instrução pública primária no século XIX brasileiro. A pesquisa aborda os embates entre Castilho e o professor brasileiro Costa e Azevedo, autor de um próprio método de ensino de leitura que, para Castilho, tratava-se de um plágio do francês Joseph Jacotot (1770-1840). Na tentativa de dialogar com as produções acerca do tema, a análise será fundamentada em autores como Boto (2012, 2016) Boto & Albuquerque (2016, 2017) Júlio de Castilho (1942, 1946) e Rancière (2015) que trata da vida, obra e Ensino Universal de Joseph Jacotot.

Palavras-chave

Castilho – Ensino – Jacotot – Leitura – Método.

Introdução

As escolas de primeiras letras nas diferentes províncias brasileiras adotaram materiais e métodos de ensino advindos de um contexto de circulação e de internacionalização de ideias pedagógicas da Modernidade. Essa concepção de infância pautava-se nos ideais advindos do debate pedagógico na França, desde o Iluminismo

¹⁵² Contato: suialopes@hotmail.com

enciclopedista à Revolução e repercutiu no final do Império brasileiro e início da República (BOTO, 1996, p. 16). A discussão pedagógica nesse período estava permeada pelos ideais liberais de construção do espírito público de formação do Estado-nação a partir de um modelamento para a civilização.

Ciente que “muito da produção e dos debates no século XIX ainda está por ser investigado e até mesmo descoberto pelos historiadores da educação” (CORDEIRO, 2016, p. 350) o objetivo deste trabalho é compreender as bases sob as quais o poeta português António Feliciano Castilho (1800-1875) criou seu método de ensino de leitura e escrita bem como sua repercussão no solo brasileiro em 1855 envolta de embates e resistências.

Segundo os relatos do próprio autor português, tal oposição foi realizada por um grupo de brasileiros liderados pelo brasileiro José da Costa Azevedo que elaborou um impresso para o ensino da leitura intitulado *Lições de ler (1832)* além dos *Mapas Estatístico da Escola da Sociedade da Instrução Elementar do Rio de Janeiro (1837)*, atraindo para si vários adeptos e conseqüentemente, opositores de Castilho.

António Feliciano Castilho foi um poeta, bacharel em direito e sócio da Academia Real das Ciências de Lisboa que adentrou no campo da instrução pública após a criação de um método de ensino de leitura e escrita. O homem poeta foi uma criança com dificuldades de saúde, incluindo sérios sintomas de tísica e ficou irreparavelmente cego após o contágio de sarampo no inverno de 1806-1807.

Metodologia

Nas fontes que comparecem em diferentes arquivos físicos e digitais, observa-se um cenário de apropriação no Brasil oitocentista de variadas matrizes de métodos de ensino da leitura e da escrita que circularam em outros países na instrução primária. Tais fontes como jornais, relatórios de diretores da instrução pública de diferentes províncias, dentre outras, apresentam um debate sobre a internacionalização das ideias pedagógicas no Brasil no século XIX.

Ao analisar os embates envolvendo esse espaço do ensino da leitura e da escrita, busca-se o caminho “da proposição de alternativas teóricas e metodológicas que perpassam pela história das representações, pela história do discurso pedagógico ou pelo exame da circulação internacional de modelos teórico e ideias educacionais” (CORDEIRO, 2016, p. 349) no império brasileiro.

A centralidade deste artigo perpassa o contexto de criação do método de ensino de leitura de António Feliciano Castilho bem como sua divulgação, apropriação e representações em suas tentativas de incorporar essa cultura letrada nos círculos dos camponeses portugueses e da instrução primária imperial brasileira.

Dessa forma, este artigo versará sobre a análise de livros de leitura elementar e de um manual de alfabetização produzido por Castilho em um contexto globalizante da literatura escolar para além da concepção de manuais como “produto cultural elaborado, fabricado, comercializado, consumido em um contexto dado” (CHOPPIN, 2002, p. 17), bem como a análise de biografias de Castilho, de seus livros publicados e ainda de fontes jornalísticas na busca pelas “múltiplas facetas dos processos educativos, numa perspectiva interna ao sistema de ensino (cursos, programas, currículos, etc)” (NÓVOA, 1993, p. XXXII).

O ingresso de António Feliciano de Castilho no campo da instrução e elaboração de seu método de Leitura Repentina

A obra *Memórias de Castilho* (1942) escrita pelo filho de António Feliciano de Castilho (1800-1875) apresenta os motivos que levaram o poeta português a elaborar seu método de ensino de leitura. Segundo Júlio de Castilho (1942) a necessidade de novos ares para o tratamento da mulher do poeta português associado às suas dificuldades financeiras para sustentar seus cinco filhos após a cessão da edição da Revista Universal Lisbonense¹⁵³ e o atraso da pensão que recebia do governo fizeram com que o poeta largasse a Corte em direção ao novo mundo nos Açores.

Após seus primeiros contatos com os insulanos, Castilho registrou a dificuldade da falta de instrução, de leitura e de métodos para o ensino da leitura e, para isso, propôs o que ele considerou como uma renovação no campo da instrução registrada na sua obra *Felicidade pela Instrução* (1854) além de propor seu *Método Castilho para o ensino rápido e aprasível do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever* (1853), sob as bases do filósofo francês Lemare.

¹⁵³ A *Revista Universal Lisbonense*: jornal dos interesses físicos, morais e literários encontra-se digitalizada em suas publicações que ocorreram em Lisboa dentre os anos de 1841 a 1853 contendo diversificados conteúdos relacionados à literature, agricultura, indústria, notícias, variedades, dentre outros. Assinaram como colaboradores renomados autores como Alexandre Herculano, Almeida Garret, Camilo Castelo Branco, Francisco Maria Bordalo, dentre outros.

Tal método anunciava algumas características inovadoras como a decomposição e leitura auricular; ‘menomonização’ por figuras e histórias de todos quantos caracteres e sinais que apresentassem a introdução do ritmo pela frequência do canto, palmas e marchas.

Diante da necessidade de vulgarizar um projeto de instrução engendrado ao projeto de agricultura para os insulanos, Castilho e outros fundadores criaram em 1848 a Sociedade de Amigos das Letras e Artes em São Miguel. Essa associação recebia pessoas de diferentes classes que se interessavam pelas letras e artes e objetivava ensinar as artes englobando o teatro, a música e a literatura a partir de um aprimoramento e tentativa de ampliação das escolas das primeiras letras

Começou-se a escrever para os lavradores; entraram-se a fazer exposições: dos frutos da terra, por uma parte; dos produtos da indústria, por outra; a concitar-se os ânimos, pela emulação, para as ideias úteis e generosas; abriram-se escolas gratuitas, a brilharem todas as noites, na cidade, pelas vilas, até pelos montes mais desconversáveis. (CASTILHO, 1942, p. 134).

O método de ensino desenvolvido por Castilho no momento de sua permanência na Ilha de S. Miguel assumiu um caráter transnacional e, dentre vários outros que circularam nas províncias brasileiras em meados do século XIX, apresentou-se como uma proposta de escola moderna, caracterizada por sua função modeladora, racionalizadora, normativa e reguladora da cultura letrada.

A vinda do poeta português Castilho para divulgação de seu método na corte brasileira

Boto e Albuquerque (2018) registraram uma ação pontual da vinda do poeta e educador português António Feliciano de Castilho (1800-1875) para apresentação de seu método na Corte brasileira. O curso dado por Castilho passou por momentos de rejeição explícita, implicando inclusive o cancelamento do mesmo curso; o que suscitou inúmeras discussões.

Uma carta de Castilho escrita no Brasil e destinada à sua mulher, em Portugal, possibilitou uma explanação acerca das dificuldades como embates, resistências e negações que o autor português encontrou para socializar seu método em terra brasileira. A partir dessa denúncia, observa-se que as resistências ocorriam, dentre outras questões,

devido sua proposta de escola moderna, calcada em princípios da simultaneidade do ensino, de uma escola ativa, alegre e que despertasse o interesse das crianças.

Este escrito de Boto & Albuquerque (2018) apresenta as rejeições que Castilho recebeu em território brasileiro sob a lente, principalmente, de três localidades distintas: as províncias de Goiás, Alagoas e da Corte Imperial, onde seu curso foi cancelado. As fontes localizadas demonstram que Castilho desdenhou da escola que não nascera da sua pena, não se intimidando aos ataques recebidos, defendendo-se em diferentes registros em forma de respostas aos que considerou, seus adversários e impugnadores.

Em tom de denúncia, Castilho registrou em carta à sua mulher que os nacionalistas brasileiros, especialmente, dois traquinas literários, Costa e Azevedo e Valdetaro, rejeitaram seu método e sua presença na Corte e que chegou a cancelar seu curso devido a inflamação que tais nacionalistas incitaram em suas aulas.

Nas falas de Antônio Castilho, observa-se que o Brasil já possuía, desde 1834, um Método de leitura, caracterizado por ele como uma espécie de redução dos sistemas pedagógicos do francês Jacotot e do português Travassos elaborado pelo brasileiro Costa Azevedo, motivo esse de intrigas e repulsa ao método português.

Dois traquinas literários com muita basófia, num discurso muito sobrecarregado de encômios a mim, como escritor e poeta, e muito revestidos de fórmulas hipócritas, procuraram suscitar (e com efeito suscitaram) uma cizânia de nacionalidade chocha, dizendo que também havia aqui, impresso, há vinte e um anos, um Método de leitura, coisa grande, feito por um grande homem, em quem a maior parte deles mesmos nua ouvira falar, chamado José da Costa e Azevedo; que decerto não teria tirado dele o meu, mas que me havia com ele encontrado; que por aquele método se aprendia em seis meses, como se podia ver num colégio desta cidade, etc, etc, etc... (CASTILHO, 1975, p. 286).

Antônio Castilho caracterizou de forma pejorativa o autor do método brasileiro João da Costa e Azevedo e seu seguidor, Francisco Crispiniano Valdetaro¹⁵⁴ como plagiários de Jacotot.

O do seu plagiário Costa, ninguém o segue no Império; não o conhecem aqueles mesmos que falam dele; e o tal colégio que se apontava, e que pertence a um Fulano Valdetaro, ensina por uma modificação feita pelo mesmo Valdetaro ao mesmo Costa, mas leva nos para dar maus ledores. Estes dois oradores de tão insigne tarefa fizeram-me perder a cabeça em

¹⁵⁴Foi Professor da Princesa Isabel Cristina, filha do Imperador D. Pedro II do Brasil. Biografia: Doutor. Nascido em 1805, no Rio de Janeiro, onde faleceu em 10.01.1862 (CALMON, 1941).

duas lições. Afinal já levavam para lá clientes, para lhes darem apoiados; era insuportável. Trunquei ali o Curso, dizendo-lhe o *porquê* muito francamente. (CASTILHO, 1975, p. 287).

Castilho encontrou alguns adeptos em solo brasileiro. Abilio Cesar Borges, o barão de Macaúbas, registrou uma defesa ao método de Leitura Repentina em meio aos ataques que essa proposta de ensino de leitura e escrita recebera. Tal defesa pode ser observada no relatório da instrução pública da Bahia apresentada por Abilio Cesar Borges, Diretor da Instrução Geral dos Estudos da província da Bahia:

Pelo método moderno decora-se o abecedário, termo médio, em 5 a 6 horas, e alegremente, com toda a perfeição, ficando impossível o confundí-lo [...] Pelo método antigo consumia-se largo tempo num silabário tedioso, excusado, e inexatíssimo: no moderno desde que se entram a conhecer as letras, entram se a ler palavras, e dentro em pouco tempo. (BAHIA, 1856, p. 55-56).

No cruzamento entre fontes, observa-se o cancelamento do curso por Castilho foi noticiado em diferentes meios, como a carta de sua autoria enviada para sua mulher, o relatório do professor José Francisco Soares¹⁵⁵ que tinha se deslocado da província de Alagoas para conhecer o método Castilho e ainda fontes jornalísticas.

Entre Castilho e Jacotot: as representações dos brasileiros aos métodos de ensino de leitura

Se alguns opositores de Castilho como Costa e Azevedo e Valdetaro tornaram críticos e céticos quanto ao seu método de ensino de leitura e escrita, alguns adeptos fizeram sua defesa, alcançando até mesmo a mídia impressa.

O representante da província do Piauí¹⁵⁶ enviado à corte para estudar o Método Castilho, o Sr. José Martins Pereira de Alencastre¹⁵⁷, deixou registrado em jornal local a sua defesa pelo Método português e uma crítica ferrenha aos nacionalistas Costa Azevedo e Valdetaro. Em sua visão, além de não possuírem um método eficaz, atrapalharam o curso e desprezaram um conhecimento tão necessário em terras brasileiras que António Castilho insistira em ensinar.

¹⁵⁵ Relatórios da Instrução Pública. Arquivo Público de Alagoas – Caixa 60.

¹⁵⁶ Correio Mercantil, e Instructivo, Politico, Universal. RJ: 4 de março de 1855, n. 62, p. 1.

¹⁵⁷ Autor da publicação literária “Memória Chronologica, histórica e corographica da provincia do Piauí”, anunciada no Correio Mercantil, e Instructivo, Politico, Universal. RJ: 5 de julho de 1855, n. 184, p. 3.

Graças à minha boa fé, graças ao amor que dedico à verdade, e graças ao estudo sério e refletido que tenho feito dos novos princípios e puríssimas doutrinas do Sr. Castilho, devo confessar nesta ocasião que tenho abraçado essas verdades por ele tão nobremente proclamadas, tão desinteressadamente oferecidas à humanidade, com o ardor e entusiasmo sincero de um apóstolo do progresso humanitário, como a tábua de salvação nesse mar tempestuoso em que a pobre infância é arrojada, para ao depois naufragar em praias inóspitas, áridas. (CORREIO MERCANTIL, 1 de maio de 1855, n.119, p. 2).

A matrizes do Ensino Universal do francês Joseph Jacotot¹⁵⁸ que segundo António Feliciano Castilho foi ‘estropiado’ em solo brasileiro por José da Costa e Azevedo para a elaboração de seu método de leitura foram trabalhadas por Boto & Albuquerque (2018).

O princípio essencialista do Ensino Universal de Jacotot consistia na sua Filosofia Panecástica, termo decorrente da junção de duas palavras gregas: pan=tudo e ekastos=cada uno que, sob a máxima que “tudo está em tudo” criticava a inculcação de fórmulas, e das partes, em detrimento de uma pedagogia experimentalista, que contemplasse o todo de cada manifestação, “buscando o todo da inteligência humana em cada manifestação individual (RANCIÈRE, 2015, p. 64).

A abertura do Instituto Panecástico do Brasil baseado nas ideias de Jacotot foi relatada na revista *Sciencia* juntamente com uma explicação de seu Ensino Universal, da história de sua produção, bem como um resumo dos seus princípios e aplicação. A Filosofia Panecástica de Jacotot encontrou seguidores no solo brasileiro, que, em 1847, a partir da vinda do francês Dr. Mure (1809-1858), criaram a Associação Panecástica do Brasil para desenvolver os princípios do ensino universal de Jacotot.

Aos três dias do mês de maio do ano de mil, oitocentos e quarenta e sete, em uma sala da casa da rua de São José, número cinquenta e nove, tendo-se reunido, a convite do Sr. Dr. De Mure, várias pessoas, o Dr. Mure propôs a fundação de uma sociedade para o desenvolvimento dos princípios de Jacotot sobre o ensino universal; aceita foi a proposta por unanimidade, e adotou-se o seguinte: em nome de Jacotot, inventor da filosofia panecástica, no dia 3 de maio de 1847. (SCIENCIA, 1847, v. 1, n. 3).

¹⁵⁸ Jean Joseph Jacotot (1770-1840) nasceu em Dijon na França. É considerado um pedagogo francês. Estudou Direito em Dijon. Ensinou retórica e, depois, letras e matemática. Após a Revolução, foi oficial do exército francês, mas, após a queda de Napoleão, teve de se exilar na Bélgica. Em 1818, ainda exilado na Bélgica, aceitou um cargo na Universidade. Seus alunos não falavam francês e ele não falava flamengo. Após a Revolução de 1830, regressa à França na tentativa de propagar seu método de ensino, que buscava a emancipação intelectual através da educação. Perella (2011) aponta que os princípios e experiências pedagógicas de Jacotot foram propagados a partir da criação de uma sociedade pedagógica chamada Panécastique e de dois jornais: *Journal de Philosophie Panécastique* e *Journal de l’Emancipation Intellectuel* (BOTO; ALBUQUERQUE, 2018, p. 29).

Dessa forma, observa-se que a denúncia de Castilho quanto à circulação de saberes de Jacotot no território brasileiro justifica-se uma vez que as fontes têm apontado para a disseminação do Ensino Universal e da Filosofia Panecástica de Joseph Jacotot em solo brasileiro. O trabalho de Albuquerque & Boto (2017) analisa as rupturas e permanências entre o pensamento do francês Joseph Jacotot e do brasileiro Costa e Azevedo, acusado por Castilho de plagiário.

Considerações finais

Este escrito teve como objetivo apresentar o projeto de instrução do português António Feliciano de Castilho engendrado ao projeto da Modernidade, momento em que a escola calcada no tradicionalismo da instituição foi projetada como um palco de experimentações do novo e calcada em um projeto de redenção pedagógica e social.

As fontes analisadas para este escrito apresentaram uma busca incessante do poeta português pela adoção de seu método de Leitura Repentina em Portugal e no Brasil. Os desdobramentos da vinda de Castilho ao Brasil imperial para a divulgação e tentativa de oficialização de seu método para o ensino da leitura no cenário Oitocentista brasileiro estão sendo desenvolvidos no trabalho de doutoramento da autora deste escrito.

A presença de Castilho no campo pedagógico oitocentista brasileiro resultou em lutas de representação e de mentalidades em um contexto nacional e global marcado por conflitos, tensões, acordos e discriminações.

Dessa forma, a partir do estudo da vida e obra de António Feliciano de Castilho, foram apresentados inúmeros sujeitos, ideais e impressos que circularam no campo da instrução pública primária no Império brasileiro, demarcando inúmeras presenças em um contexto histórico marcado por tantas ausências. Tal estudo possibilitou compreender um campo repleto de articulações, estudos, matrizes, ideias, impressos, debates, rupturas, apropriações, resistências, em um olhar historiográfico para além das carências e silenciamentos.

Referências

ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de. Análise de impressos no Brasil Império: a Ciência e sua interlocução com o campo pedagógico. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 5., 2016, Jataí. **Anais do...** Jataí: [s. n.], 2016.

ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de. **O ensino de primeiras letras de Alagoas oitocentista: vestígios sobre noções de infância nos discursos e práticas escolares.** 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de. Os embates na apropriação do método Castilho em território brasileiro: leitura das fontes das províncias alagoana e goiana. In: ENCONTRO EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 21., 2013, Recife. **Anais do...** Recife: Epenn, 2013.

ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de; BOTO, Carlota. O impresso Lições de Ler na história da alfabetização no Império brasileiro. **Poiésis**, Tubarão, v. 2, n. 20, p. 214-231, 2017.

AZEVEDO, José da Costa. **Lições de instrução elementar às suas filhas Maria Joanna, e Maria Julia: lições de ler.** Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, [1832].

AZEVEDO, José da Costa. **Nono mapa estatístico da Escola da Sociedade de Instrução Elementar do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, [1837].

AZEVEDO, José da Costa. **Oitavo mapa estatístico da Escola da Sociedade de Instrução Elementar do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, [1837].

BAHIA. **Relatorio sobre a Instrucção Publica da Provincia da Bahia apresentado ao ILLm^o. e Ex.m^o SNR Presidente Commendador Álvaro Tibério de Moncorvo e Lima por Abilio César Borges.** [S. l.]: Typographia de Antonio Olavo da França Guerra, 1856.

BOTO, Carlota; ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de. Entre idas e vindas: vicissitudes do método Castilho no Brasil do século XIX. **Revista de História da Educação**, v. 22, p. 16-37, 2018.

CALMON, Pedro. **A princesa Isabel: a Redentora.** São Paulo; Rio de Janeiro; Recife; Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1941. (Biblioteca pedagógica brasileira; v. 207).

CASTELO BRANCO, Fernando. Castilho tenta difundir o seu método de leitura no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 3, n. 1, p. 32-45, 1977.

CASTILHO, António Feliciano. **Correspondência pedagógica.** Selecção, introdução e notas de Fernando Castelo-Branco. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência. Centro de Investigação Pedagógica, [183-].

CASTILHO, António Feliciano. **Felicidade pela agricultura.** Edição: Dois mundos Editora Ltda. Rio de Janeiro, [183-].

CASTILHO, António Feliciano. **Felicidade pela instrução**. Lisboa: Tipografia da Academia Real das Ciências, [183-].

CASTILHO, António Feliciano. **Método Castilho para o ensino rápido e aprasível do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever**. [S. l.: s. n.], 1853. Disponível em: <http://sigarra.up.pt/up/web_base.gera_pagina?p_pagina=1001565>. Acesso em: dez. 2012.

CASTILHO, Julio de. Memórias de Castilho: o Instituto: **Jornal Científico e Literário**, Coimbra, v. 40, 1892/1893.

CORREIO MERCANTIL, e Instructivo, Politico, Universal. Rio de Janeiro, n. 119, p. 2, 1 maio 1855.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**, Pelotas, v. 11, p. 5-24, 2002.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. Educação e reformismo político na crise do regime imperial: o ensino público, de A. de Almeida Oliveira. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 346-371, 2016.

JACOTOT, Joseph. **Droit et philosophie panécastique par J. Jacotot**. Paris: Nouvelle, 1852.

JACOTOT, Joseph. **Enseignement universel: langue maternelle**. 5. ed. Paris: Chez Mansut Fils, 1841.

NÓVOA, António. **A imprensa de educação e ensino: repertório analítico (séculos XIX-XX)**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lílían do Valle. 3. ed. 4. reimp. Belho Horizonte: Autêntica, 2011.

SCIENCIA, v. 1, n. 3, set. 1847. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=730076&pesq>>. Acesso em: mar. 2016

Suzana Lopes de Albuquerque é professora do Instituto Federal de Educação de Goiás, Campus Goiânia Oeste, doutoranda no programa de Educação na Universidade de São Paulo (USP) e bolsista PIQS – IFG. É líder do Grupo de pesquisa Panecástica.

Educação e saberes neurocientíficos no Brasil: uma análise de inspiração arqueológica

Taís Kozlakowski Patrício¹⁵⁹

Resumo

Chama à atenção a união da medicina a outro campo de conhecimento não necessariamente habitado pelos saberes biológicos: a educação, quando ocorre o casamento entre neurociência e pedagogia, associação que tem sido amplamente discutida no Brasil. Com uma aderência teórica prevalecente a Michel Foucault e a Nikolas Rose, pergunta-se como e quando as ciências e as neurociências teriam passado a ocupar tal papel e como os saberes das ciências (e das neurociências) passaram a ser considerados, por uma grande rede discursiva, fundamentações óbvias de certas práticas educacionais, produzindo subjetividades neuroquímicas. Quer-se, aqui, mostrar como e quando esses jogos de veridicção emergiram. Para tanto, depois de uma discussão temática das (neuro)ciências e da educação, a partir de uma metodologia inspirada na arqueologia de Foucault, propõe-se um recuo temporal nas fontes até os meados do século XX, observando as práticas e saberes que relacionam cérebro, biologia e educação na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos desde o seu início (1944) até o presente, atentando a possíveis deslocamentos nas formas de se pensar a biologia educacional.

Palavras-chave

Educação – Neurociência – Michel Foucault.

Em 2014 um grupo de vinte e nove cientistas brasileiros reuniu-se para assinar a carta de fundação da Rede Nacional de Ciência para a Educação, a Rede CpE. Com o intuito de que a Educação no Brasil se fizesse mais eficiente e ajudasse no desenvolvimento econômico do país, no decorrer desses quatro anos de existência a Rede defendeu a promoção da pesquisa translacional educacional, tal qual o modelo aplicado na saúde há várias décadas (REDE CPE, 2014; LENT, 2016; BOTARO, 2016; SCHWARTZMAN; COSTIN; COUTINHO, 2018). O seu maior objetivo era de garantir a “aplicação de práticas educacionais baseadas em evidências” (REDE CPE, 2014, s/p). Eles gostariam que as práticas nas salas de aula condissessem com as pesquisas empíricas realizadas na parceria com cientistas.

Para efetivar esse plano, a pesquisa em neurociência, a divulgação desta para professores e gestores educacionais, se mostrou de grande valia. Para Roberto Lent,

¹⁵⁹ Contato: tkpatricio@gmail.com

fundador da Rede CpE, ela teria grande potencial para auxiliar cientificamente a educação já que

Cada vez mais a Neurociência consegue desvendar a conectividade cerebral e a dinâmica de interação funcional entre o cérebro e o ambiente, bem como os caminhos do desenvolvimento do sistema nervoso e da plasticidade que tornam o cérebro capaz de moldar-se, adaptar-se e modular o seu desenvolvimento de acordo com estímulos externos. (LENT, 2016, p. 2).

Tamanha foi a importância que a neurociência teve para a Rede que em uma pesquisa realizada por Daniela Botaro em 2016 sobre a produção de ciência para a educação brasileira parte do levantamento das investigações tratava apenas das produções sobre neurociência e educação. Mostrou-se, nessa pesquisa, que no Brasil haviam sido realizadas 140.752 publicações sobre essa temática desde 1967.

Mas nos perguntamos como e quando as ciências e as neurociências – relacionadas inicialmente a saberes do corpo, biológicos, da saúde, e não educacionais – teriam passado a ocupar tal papel. Quando e como se considerou que as pesquisas empíricas sobre o cérebro poderiam dizer como ocorreria verdadeiramente a aprendizagem e influenciar as práticas educativas no Brasil?

Michel Foucault (2014) nos dá ferramentas para pensar sobre o nosso recurso, quase natural, às ciências quando se procura o verdadeiro. Para o pensador, esse tipo de discurso filosófico-científico teria uma história, seria inventado, ou seja, não seria um universal, e seria usado para excluir outros discursos. “O próprio sujeito do conhecimento tem uma história, a relação do sujeito com o objeto, ou, mais claramente, a própria verdade tem uma história” (FOUCAULT, 2005, p. 8).

Historicizar essa vontade de saber, possibilita-nos colocar em questão, primeiro, a forma como se endereçava ao verdadeiro: a ciência e a filosofia. Faz-nos pensar se não haveria outras formas de afirmar verdades que foram excluídas por não serem consideradas formas legítimas. E, segundo, nos permite questionar a legitimidade das verdades produzidas pelas ciências, não no jogo do certo e do errado, mas a validade garantida pela sua suposta representatividade do real.

Procuramos, como Foucault (2006), trazer o que se dá como verdade de constatação para o embasamento dos rituais, para um sistema da verdade-acontecimento, mostrando como a verdade é constituída e “que a demonstração científica no fundo nada mais é que um ritual, mostrar que o sujeito supostamente universal do conhecimento na

realidade nada mais é que um indivíduo historicamente qualificado de acordo com certo número de modalidades” (FOUCAULT, 2006, p. 305).

Aderindo teoricamente a tais noções, nosso interesse nesse encontro entre a neurociência e a educação não quer entrar no jogo para tentar definir o que seria verdadeiro ou falso, o que teria uma relação de representação com as coisas do mundo, a realidade – como foi proposto pelos fundadores da Rede CpE. Mas perceber quais foram as condições de possibilidade para a emergência dessa zona fronteira entre a neurociência e a educação no Brasil levando em consideração os jogos de veridicção implicados nessa relação.

A partir de semelhante abordagem teórica-analítica do pensador francês, Nikolas Rose e Abi-Rached afirmaram que as neurociências definiriam que tipo de seres os indivíduos pensam ser hoje, modificando suas práticas e saberes – configurando um *estilo de pensamento* próprio do campo *neuro* (ROSE 2013a; ROSE; ABI-RACHED, 2013b). Para que o estilo de pensamento neurocientífico operasse, foi necessário modificar as formas que se constituem os saberes e as subjetividades. Estas teriam se modificado a partir da fusão entre mente e corpo, transformando-se em subjetividades somáticas (ROSE, 2013b; ORTEGA, 2008), bioidentidades (ORTEGA, 2008; RITO, 2015), si-mesmos biológicos (ROSE, 2001, 2013a; ROSE; ABI-RACHED, 2013b), ou si-mesmos neuroquímicos (ROSE, 2004, 2013a).

Para as neurociências, além de possibilitar a somatização das subjetividades, a sua forma de se afirmar verdadeira repousa na possibilidade de visualização do cérebro – e da mente – no corpo físico, o que faria com que ganhassem um estatuto de cientificidade e veridicção (ORTEGA, 2008; ROSE, 2013; RITO, 2015; ROSE; ABI-RACHED, 2013b). A visualização, então, daria um duplo golpe: criaria as subjetividades e as verdades neuroquímicas no e do cérebro. “A subjetividade é concebida como o que se constitui e se transforma na relação que ela tem com a sua própria verdade.” (FOUCAULT, 2016, p. 13).

Todavia, a completa indistinção entre mente e cérebro, atualmente adotada no pensamento neurocientífico, era impossível de ser pensada em meados do século XIX. Mas, hoje, o dualismo entre mente e cérebro seria cada vez mais impensável (ROSE; ABI-RACHED, 2013b). Por essas e outras diferenças nas formas de nos relacionarmos com esses saberes, os autores propõem, considerando o tempo da história como intercalado por eventos descontínuos, um marco simbólico e arbitrário para o evento do

nascimento da nova ciência do cérebro: o ano de 1962 – o “momento em que um número de linhas distintas de pensamentos e práticas parecem ter se juntado para criar uma diferença” (ROSE; ABI-RACHED, 2013b, p. 31).

Apesar de ter sido criado um apelo cientificamente inovador na introdução da neurociência na educação brasileira, a relação entre ciência e educação não se mostra como novidade se recorrermos ao que defendiam alguns signatários do manifesto dos pioneiros da educação. Percebemos, aqui, como a ligação das ciências ao verdadeiro seria a maior justificativa do seu uso na educação. A educação precisaria das ciências para não ficar no “reino das opiniões” (ANÍSIO TEIXEIRA apud COSTA E SILVA, 2011, p. 329), e as ciências precisariam da educação para promover o espírito científico e permitir o seu desenvolvimento (AZEVEDO, 1994). A ciência, em questão, precisaria estar embasada em conhecimentos empíricos, na observação e na crítica do mundo, para que pudesse afirmar as verdades universais, em oposição a uma visão de mundo “literária”, que só repetiria o que já estava conhecido, sem observar o mundo (AZEVEDO, 1994).

Não nos parece que a inovação da união entre neurociência e educação estaria calcada, tampouco, no olhar das ciências para o corpo somático do aluno, nem na procura de sua mente nesse corpo fisiológico. Para Lourenço Filho (1995), a psicologia já fazia esse papel. Ela seria a junção do biológico com o social, e teria se fundamentado no Brasil pela neurologia, biologia, psiquiatria, higiene mental, psicanálise, filosofia e criminologia – principalmente quando realizavam pesquisas empíricas.

A fim de entrarmos em contato com a discursividade recente acerca da educação e da neurociência no país, explorando o eixo temático da pesquisa, decidimos por selecionar fontes as quais pudessem evidenciar os usos da ciência do cérebro na educação. Com a finalidade de observarmos tais discursos dispersos por diferentes âmbitos selecionamos para um primeiro conjunto de fontes livros, artigos, reportagens de revistas de divulgação capítulos de livros, teses e dissertações nacionais e internacionais, tidas como importantes referências para as fontes brasileiras.

Apesar das fontes serem distintas, encontramos a repetição de certas assertivas nos textos brasileiros. A primeira, tal qual apoiado pela Rede CpE e seus membros, é a defesa de que a educação usasse da neurociência por essa ser mais científica. Por esse motivo, ela poderia explicar como realmente ocorreria a aprendizagem e esses saberes poderiam ser traduzidos para as práticas em sala de aula, proporcionando uma educação mais eficiente – desde que estivessem de acordo com a realidade educacional. É o que

defendem de alguma forma todos os autores do nosso primeiro conjunto temático: Rede CpE (2014); Lent (2016); Botaro (2016); Geake (2003, 2008); Stern (2005); Cooper (2003); OCDE (2003); Bruer (1997); Chedid (2007); Guerra (2011); Consenza (2011); Oliveira (2014); Migliori (2013); Relvas (2015); Brockington (2011); Silva (2012); Salla (2012); Almeida (2017).

A segunda assertiva seria a descrição de como ocorreria a aprendizagem. Para esses autores, por mais que não apenas pelo cérebro, a aprendizagem necessitaria obrigatoriamente desse órgão para ocorrer.

Sem um cérebro, obviamente, não há aprendizado possível. Isso não significa, contudo, que a aprendizagem seja um processo realizado por um cérebro. [...] concebemos o aprendizado como algo realizado pela pessoa e não por seu cérebro. As dificuldades de aprendizagem, da mesma forma, devem ser entendidas levando-se em consideração a pessoa como um todo em sua relação com um ambiente físico e social e não simplesmente como uma falha na maquinaria cerebral. (LISBOA, 2016, p. 213-214).

Dentre esses autores, para alguns essa relação fica mais evidente e é justificada neuroquimicamente. De acordo com essa perspectiva, a aprendizagem produziria no cérebro a alteração dos seus estados mentais, ou seja, mudaria a configuração das conexões em rede que os neurônios produzem ao se comunicarem. Assim, a aprendizagem seria

[...]consequência de uma facilitação da passagem da informação ao longo das sinapses. Mecanismos bioquímicos entram em ação, fazendo com que os neurotransmissores sejam liberados em maior quantidade ou tenham uma ação mais eficiente na membrana pró-sináptica. (CONSENZA; GUERRA, 2011, p. 38).

Dessa forma, não haveria nenhum tipo de desnível, separação ou metafísica entre o cérebro e a aprendizagem, que seria um produto cerebral. O conhecimento, nessa concepção, seria apenas um estado mental, certa configuração de neurônios em comunicação, e a aprendizagem, a sua modificação. Não seria concebível, portanto, a separação mente-cérebro nos fundamentos desses saberes.

No fim do século XIX alguns autores acreditavam ser possível ensinar e aperfeiçoar o cérebro dentro de limites inatos, somente na infância (VIEILLOT apud BARBOSA, 2011; DONALDSON; HALLECK apud LISBOA, 2016). Posteriormente, inferimos, deslocou-se a concepção de educação, de modo que as práticas educacionais pudessem aperfeiçoar os aprendizes de forma ilimitada em todos os momentos da vida –

mesmo ao se considerar que haveria fases mais propícias para se aprender certas habilidades. A negação dessa premissa, atualmente, é considerada determinista e problemática, configurando a terceira assertiva identificada em nossas fontes temáticas.

Selecionamos também um segundo conjunto de fontes temáticas que garantiriam podermos observar a circulação da neurociência e da educação. Elegemos 56 periódicos educacionais categorizados pelo sistema Qualis como A1, A2 e B1, de 1995 até 2017.¹⁶⁰ A partir da busca pelos termos “neur” e “cereb”,¹⁶¹ excluindo artigos que mencionassem a expressão “paralisia cerebral” sem relacioná-la com o funcionamento cerebral, selecionamos 94 artigos que datam desde 1996 até 2017. Estas foram primariamente separadas em categorias analíticas ainda em construção.

A diferença inaugural que teria sido trazida pela importação da neurociência na educação, e se ela existiria, entretanto, ainda não está clara para nós. Por ora, esta união não parece ser inédita por unir os saberes científicos à educação, nem por inscrever no corpo somático (nem no cérebro) as formas de se aprender.

Para podermos olhar para essas questões do presente com um possível distanciamento dos discursos que hoje enredam e formam nosso pensamento, se faz necessário realizar um recuo temporal na periodização das fontes, tal qual o gesto arqueológico foucaultiano (2007, 2006), tentando responder à nossa pergunta inicial. Se a verdade tem uma história, se as neurociências e a educação têm uma história – partindo do pressuposto de que não foi uma progressão científica que a levou a ser utilizada, mas certas condições de possibilidade que moldaram seus saberes e suas práticas – então como e quando as neurociências e a educação no Brasil se uniram para configurar essa zona fronteira de quase inquestionável apelo veridictivo?

¹⁶⁰ Acta Scientiarum; Atos de pesquisa; Cadernos CEDES; Cadernos de Educação; Cadernos de pesquisa FCC; Cadernos de pesquisa (UFMA); Cadernos de pesquisa; Comunicações; Currículo sem fronteiras; Eccos; E-curriculum; Educação & Realidade; Educação & Sociedade; Educação e cultura contemporânea; Educação e Pesquisa; Educação em Foco (UEMG); Educação em fogo (UFJF); Educação em perspectiva; Educação em revista; Educação (PUCRS); Educação Temática digital; Educação UFSM; Educação Unisinos; Educação, Ciência e Cultura; Educação: teoria e prática; Educar em Revista; Educativa; Em Aberto; Espaço pedagógico; Horizontes; Imagens da Educação; Inter-Ação; Linguagens, Educação e Sociedade; Linhas críticas; Perspectiva; Práxis Educacional; Práxis Educativa; Pro-posições; Quaestio; Reflexão e Ação; Retratos da Escola; Revista brasileira de educação; Revista brasileira de estudos pedagógicos; Revista Cocar; Revista FAEEBA; Revista de educação pública; Revista de Educação (PUCCAMP); Revista Diálogo Educacional; Revista Educação em questão; Revista eletrônica de educação; Revista Ibero-americana de estudos em educação; Revista tempos e espaços em Educação; Roteiro; Série-Estudos; Teias; Psicologia da Educação (PUC).

¹⁶¹ Esperando encontrar termos como cérebro, cerebral, neurônio, neural etc., termos recorrentemente usados em pesquisas neurocientíficas.

Tal recuo permitirá, considerando a não universalidade temporal de um tema, nem linearidade ou progressividade da história, percebermos nas fontes empíricas possíveis deslocamentos de discursos, práticas e saberes. Para Foucault (2007), seria nessa região limiar entre duas epistemes, que se “manifesta os modos de ser da ordem”, e se mostrariam a “experiência nua da ordem e de seus modos de ser” (p. XVII).

Não se trará, portanto, de conhecimentos descritos no seu progresso em direção a uma objetividade na qual nossa ciência de hoje pudesse enfim se reconhecer; o que se quer trazer à luz é o campo epistemológico, a epistémê onde os conhecimentos, encarados fora de qualquer critério referente ao seu valor racional ou a suas formas objetivas, enraízam a sua positividade e manifestam assim uma história que não é de sua perfeição crescente, mas, antes, de suas condições de possibilidade [...]. Mais que uma história no sentido tradicional da palavra, trata-se de uma “arqueologia”. (FOUCAULT, 2007, p. XVIII-XIX).

Olhar para esse momento de passagem, antes da existência da neurociência, possibilitaria-nos, então, acessar essa “região mediana” (FOUCAULT, 2007, p. XVII). É por isso que escolhemos, nesse estágio da pesquisa, elencar como nossas fontes empíricas os artigos, resenhas e matérias da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep) desde sua primeira publicação em 1944 até hoje. Procuraremos descrever como teria ocorrido a emergência desse encontro das ciências do cérebro com a pedagogia observando as disputas sobre as temáticas do cérebro, da cognição inscrita no corpo, da relação entre a educação, a biologia, e outras ciências que estudem a matéria corporal humana.

Quando exploramos as fontes empíricas, resgatando as primeiras edições da Rbep, nos deparamos com um catálogo da revista que incluía todas as edições do número 1 – volume I (de 1944) até a edição do número 70 – volume XXIX (de abril-junho de 1958). Neste, encontramos um índice dividido por assuntos. Entre “Administração e organização escolar”, “Didática”, “Filosofia educacional”, de início nos interessamos pelo tema “Fundamentos biológicos da educação”. Elencamos tal categoria tendo em vista que a somatização da mente, a cerebralização ou a corporização da cognição, características hodiernas da junção da neurociência e da educação, eram fatores que poderiam estar presentes quando se abordaram os fundamentos biológicos da educação. Onze textos foram selecionados no catálogo para tratar desse assunto – três artigos, sete matérias de jornais (publicadas no periódico) e uma resenha de livro. Para dar continuidade à investigação, selecionaremos mais matérias de interesse da Rbep de 1958 até a atualidade,

para, então, realizar uma análise a partir de nossas lentes teórico-metodológicas da emergência do encontro entre neurociência e educação no Brasil.

Referências

ALMEIDA, Geraldo. Plasticidade Cerebral e Aprendizagem. In: RELVAS, Marta Pires (Org.). **Que cérebro é esse que chegou à escola?**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017. p. 41-51.

AZEVEDO, Fernando de. Introdução. In: AZEVEDO, Fernando de (Org.). **As ciências no Brasil**. v.1. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994. p. 7-53.

BARBOSA, D. R. **Estudos para uma história da psicologia educacional e escolar no Brasil**. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, Universidade, São Paulo, 2011. p. 166-186.

BOTARO, Daniela. O potencial da ciência para a educação no Brasil: um levantamento censitário. **Censo CpE**, jun. 2016. Disponível em: <<http://www.cienciaparaeducacao.org/>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

BROCKINGTON, Guilherme. Neurociência e educação: um diálogo necessário. In: BROCKINGTON, Guilherme. **Neurociência e educação: investigando o papel da emoção na aquisição e uso do conhecimento científico**. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011. p. 19-37.

BRUER, John. Education and the Brain: a bridge too far. **Educational Researcher**, v. 26, n. 8, p. 4-16, nov. 1997.

CHEDID, Kátia. Psicopedagogia, educação e neurociências. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 24, n. 75, p. 298-300, 2007.

CONSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA E SILVA, Gildemark. Epistemologia e educação: o problema da noção de ciência aplicada da educação. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 2, p. 322-337, maio/ago. 2011.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2005. p. 7-27.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Aulas sobre a vontade de saber**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **O poder psiquiátrico**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

GAZZANIGA, M. S.; IRVY, R. B.; MAGUN, G. R. Breve história da neurociência cognitiva. In: GAZZANIGA, M. S. **Neurociência cognitiva: a biologia da mente**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GEAKE, John. Neuromythologies in education. **Educational Research**, v. 50, n. 2, p. 123-133, jun. 2008.

GEAKE, John; COOPER, Paul. Cognitive neuroscience: implications for education? **Westminster Studies in Education**, v. 26, n. 1, jun. 2003.

GUERRA, Leonor. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. **Revista Interlocução**, v. 4, n. 4, p. 3-12, jun. 2011.

LENT, Roberto. CpE, o que é?. **CpE**, jul. 2016. Disponível em: <<http://www.cienciaparaeducacao.org/>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

LISBOA, Felipe. **“O cérebro vai à escola”**: aproximações entre neurociências e educação no Brasil. Jundiaí: Paco, 2016.

LOURENÇO FILHO, Manuel. Ciências psicológicas. In: AZEVEDO, F. **As ciências no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1955. p. 263-296.

OCDE. **Compreendendo o cérebro**: rumo a uma nova ciência do aprendizado. São Paulo: Senac, 2003.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores. **Educação Unisinos**, v. 18, n. 1, jan./abr. 2014.

ORTEGA, Francisco. **O corpo incerto**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

REDE CPE. Rede Ciência Para a Educação. **Carta de fundação**. Rio de Janeiro: CPE, 2014. Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/content/institutoayrtonsenna/pt-br/Atuacao/rede-nacional-de-ciencia-para-educacao.html>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

REDE CPE. Rede Ciência Para a Educação. **Site oficial**. Rio de Janeiro: CPE, [20--]. Disponível em: <<http://cienciaparaeducacao.org/>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e transtorno de aprendizagem**: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

RITO, Marcelo. **Carne recortada, almas expostas**: da visualização escolanovista à utopia do homem aprimorável. 2015. 214 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2015.

ROSE, Nikolas. **A política da própria vida**. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2013a.

ROSE, Nikolas. *Becoming Neurochemical Selves*. In: STEHR, Nico (Ed.) **Biotechnology, commerce and civil society**. Somerset: Transaction, 2004. p. 89-128.

ROSE, Nikolas; ABI-RACHED, Joelle M. **Neuro**. New Jersey: Princeton University Press, 2013b.

SALLA, Fernanda. Você sabe o que são neuromitos? **Revista Nova Escola**, maio 2012. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1970/voce-sabe-o-que-sao-os-neuromitos>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

SCHWARTZMAN, Simon; COSTIN, Claudia; COUTINHO, Allan Michel Jales. **Sociologia e economia da educação**: pesquisas sobre educação e progresso social. Rede CpE. Disponível em: <<http://cienciaparaeducacao.org/blog/2018/04/13/sociologia-e-economia-da-educacao-sao-temas-de-novo-documento-tematico-da-rede-cpe/>>. Acesso em: set. 2018.

SILVA, Claudia L. **Concepção histórico-cultural do cérebro na obra de Vigotski**. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.

Taís Kozlakowski Patrício é Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo onde atualmente é mestranda na área de Cultura, Filosofia e História da Educação.

2. EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Ensino de matemática e a pedagogia de Paulo Freire: alguns pontos de contato

Alessandro Emilio Teruzzi¹⁶²

Resumo

A importância do legado de Paulo Freire é incontestável. As ideias deste educador tiveram, em âmbito mundial, ressonância tanto na Educação quanto nas práticas de alfabetização. Especificamente no campo da matemática, tais ligações são mais tênues e esporádicas, porém, vertentes como a etnomatemática e a educação matemática crítica expressam uma forte relação com a pedagogia freireana. Perante este panorama, a questão que norteia a presente pesquisa é referente às possibilidades de diálogo que podem ser estabelecidas entre as práticas escolares relacionadas ao ensino-aprendizagem de matemática no ensino básico e as ideias de Freire. Assim, faz-se necessário um empreendimento investigativo de caráter teórico, bibliográfico, que compreenda análise e discussão de ideias de autores que forneçam elementos que caracterizem: um quadro epistemológico geral (baseado nas ideias de narração/frame e de rede); uma visão específica da matemática concebida como produção humana, social e cultural; um exame crítico das propostas de uma educação matemática libertadora (etnomatemática, matemática crítica, violência simbólica do ensino de matemática etc.); e o uso da história como campo fundamental para orientar a construção de uma proposta pedagógica. Deste modo, serão organizadas aqui algumas ideias reputadas como promissoras, as quais serão desenvolvidas ao longo da pesquisa.

Palavras-chave

Pedagogia do Oprimido – Ensino-aprendizagem de matemática – Matemática humanista – Matemática para todos – Violência no ensino de matemática.

A pedagogia de Paulo Freire – que começa a ser esboçada na obra *Educação como prática de liberdade* e ganha uma dimensão mais completa no livro *Pedagogia do Oprimido* – constitui um marco tanto social quanto pessoal. No primeiro caso, porque não há experiência educativa de base, popular – cujo objetivo seja a melhoria das condições dos oprimidos –, que não faça referência direta ou indiretamente, explícita ou explicitamente, à práxis freireana; no segundo caso, porque não há educador(a) ou professor(a) que se pretenda progressista que, ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, não se relacione com as ideias e as práticas da pedagogia do oprimido.

Contudo, a relevância do legado de Paulo Freire é atestada não somente pela encarnação nos processos de lutas dos oprimidos em todo o mundo, mas, também, no

¹⁶² Contato do autor: vectorsigma@live.it

próprio âmbito acadêmico: indubitavelmente, ele pode ser considerado um dos maiores educadores (e intelectuais) do século XX – fato demonstrado pelas inúmeras traduções e edições da obra *Pedagogia do Oprimido*, bem como pelos quarenta e um títulos de Doutor *Honoris Causa* que recebeu, em várias universidades do mundo (SAUL, 2016).

Tais reconhecimentos e visibilidade devem-se, em especial: à força da crítica que realiza acerca da educação bancária, esta entendida como um mero depósito – na cabeça do aluno – de um conhecimento já pronto; ao destaque de práticas socioconstrutivistas centradas na (re)construção do conhecimento; à importância dada ao papel do educador como promotor de temas geradores, a partir dos quais constrói, juntamente com o aluno, o saber; e à indissolubilidade da relação entre a educação e a tarefa de transformação social. Todas estas são (algumas das) ideias centrais presentes na teoria e na prática da proposta educativa da pedagogia do oprimido, ampliadas e discutidas sucessivamente por Freire ao longo de sua vida. A proposta freireana mantém a significatividade e a atualidade no campo da educação, seja há 60 anos, seja hodiernamente, tal como aponta Streck (2011).

Em geral, a obra do educador pernambucano teve como foco a educação e, em particular, o processo de alfabetização em seu sentido amplo, de acordo com o processo que se consagrou por meio do uso da expressão *alfabetização com o método Paulo Freire* – expressão esta cuja propriedade é passível de discussão. As tentativas de se analisar e de se aplicar as ideias da pedagogia freireana no ensino-aprendizagem da educação matemática não são numerosas, e tampouco constituem um *corpus* homogêneo. Gadotti (1996) assinala que o primeiro trabalho a discutir educação matemática citando a epistemologia freireana foi o da pesquisadora estadunidense Marilyn Frankenstein, em 1983. É interessante observar que, ainda nesta mesma década, no livro *Na vida dez, na escola zero* (CARRAHER; CARRAHER; SCHLIEMANN, 1988), que trata das diferentes formas de aprender de alunos oprimidos, Freire não é mencionado como referência em qualquer dos capítulos! Mas, desde então, várias contribuições foram dadas para o ensino de matemática em diálogo com a perspectiva freireana, muitas vezes, associando tal abordagem com a etnomatemática: talvez, um marco fundamental neste sentido seja representado pela tese de doutoramento de Domite (1993), em que a autora lança mão de uma ampla proposta para vincular a ideia freireana de tema gerador com as especificidades do ensino de matemática, chegando a ilustrar quatro possíveis cenários (DOMITE, 1993). Mais recentemente, as pesquisas de Gelsa Knijnik (2003), Santos

(2008) e Domite (DOMITE; FORNER, 2014) continuaram este diálogo entre aspectos da pedagogia freireana e a prática de ensino-aprendizagem na escola básica.

Paralelamente, é possível encontrar, no campo da educação matemática, várias experiências originais que, de modo geral e diversificado, apontam a questão de um ensino problematizado e problematizador de matemática, trazendo elementos pessoais, sociais e históricos: isto é, existem múltiplas abordagens críticas que, de maneiras diferenciadas e em diversos graus, percebem o ensino de matemática como algo que, da forma como prevalentemente atuou ao longo da história, precisa, com efeito, ser desconstruído, pois este vem atuando para defender os interesses dos opressores contra os dos oprimidos (para se usar os termos de Freire). Esta tradição crítica abrange a participação explícita e *consciente* de vários autores, como Ole Skovsmose e Paola Valero, para citar apenas dois exemplos. Entretanto, existem muitos outros que atuam por meio de práticas e com objetivos em consonância com diretrizes que poderiam dialogar com a pedagogia freireana, como por exemplo, a etnomatemática.

Ademais, há várias práticas concretas de ensino de matemática que discutem, com finalidades críticas, os aspectos da realidade: tipicamente, a estatística e os tópicos da matemática financeira bem se prestam para tal. Isto tudo, que representa algo valioso no ensino de matemática, reconduz a um valor prático, isto é, a uma utilidade imediata que, por um lado, é inaplicável à maioria dos tópicos do ensino básico, por outro, banaliza o discurso da matemática à mera aplicabilidade, desconsiderando questões mais amplas e profundas. Por exemplo, o próprio conceito de *real* é, por Santos (2015), problematizado (real imediato, real mediato e real pensado), mostrando como existe uma relação dialética e dinâmica entre o prático-imediato e a reflexão.

Desde a perspectiva de Bento de Jesus Caraça até as propostas de Hans Freudenthal, passando por vários outros autores, a questão de um ensino de matemática para todos é – ainda – um ponto central no ensino básico e público, não só no Brasil como em vários outros lugares do globo. Em que medida a pedagogia do oprimido pode auxiliar nesta difícil tarefa é um aspecto que merece ser abordado.

Particularmente, vida e legado de Caraça (1901-1948) parecem representar uma pista importante a ser explorada no intuito de se criar uma ponte entre as ideias da pedagogia freireana e o ensino de matemática. Caraça foi pioneiro em pensar a matemática como parte integrante da cultura, ou seja, como uma produção humana e

social, algo não separado (e não separável!) dos acontecimentos dos seres humanos e de suas sociedades. Em suas próprias palavras, o autor assevera:

A ciência [e, portanto, a matemática], encarada assim, aparece-nos com um *organismo vivo*, impregnado de *condição humana*, com as suas forças e as suas fraquezas e subordinado às grandes necessidades do homem na sua luta pelo *entendimento* e pela *libertação*. (CARAÇA, 1941, p. 23, grifos do autor).

Sob uma perspectiva humanista, o autor postulava um ensino *para todos*, de modo a existir um corpo de ideias fundamentais da matemática que deveriam constituir um patrimônio da humanidade e, assim, um direito para todas as pessoas, e não somente privilégio de *especialistas* (matemáticos, engenheiros, físicos etc.). Também, Caraça enxergava a matemática em constante e direto diálogo tanto com a história quanto com a filosofia, enquanto parte da *cultura* humana. Coerentemente com estas premissas, Caraça atuou em cursos populares e lidou com o ensino para trabalhadores. O acesso ao material relativo a estas experiências (tais como roteiros de aulas, anotações etc.) talvez possa fornecer valiosos indícios para se refletir acerca de uma *matemática do oprimido*.

Para esta pesquisa, recorreu-se a Caraça (1941), e também a demais pensadores, dentre os quais, é possível mencionar Bruner (1978) e Amaral (2014), a fim de se destacar o papel das ideias (ou conceitos) fundamentais, indicando-se, assim, ideias que não se esgotam em um assunto ou no outro, nem em uma matéria ou na outra, mas que permeiam o conhecimento em sua totalidade, transcendendo a rígida divisão feita pelas instituições escolares e espalhando-se em vários campos do saber. O propósito central é indagar uma possível ponte entre *ideia fundamental* e *tema gerador* – tal como proposto e elaborado por Freire – de modo a servir de base para a construção de uma didática participativa, democrática e rica de sentido, em que as visões de professores e alunos possam se compor.

Paralelamente, se a prática alfabetizadora freireana visa também desconstruir um discurso sobre o uso do idioma e da norma (o)culta (BAGNO, 2003), é possível também analisar se caberia um discurso análogo nas aulas de matemática. Em outras palavras, indaga-se: Existe uma norma (o)culta da matemática que oprime os alunos?

Outro ponto central da pesquisa será viabilizar uma visão epistemológica em que a narração desenvolva um papel fundamental (BRUNER, 1997, 2014; CITTON, 2013) com a conotação negativa que o próprio Freire atribuía ao professor enquanto *contador de histórias*. Tal ideia insere-se em um quadro teórico que compreende o conhecimento

como rede, embasado, prevalentemente, nas pesquisas de David Ausubel (1968) e de Nilson Machado (1995), as quais serão utilizadas para dialogar com a perspectiva freireana. A ideia de conceito, de acordo com Lev Vygotsky (1999), também será devidamente relacionada com o quadro epistemológico proposto por Freire.

Estritamente associada a esta visão epistemológica, insere-se a questão da *ideologia*, tal como discutida por Freire: para se realizar esta discussão, serão utilizados os conceitos de narrativa como elemento de construção de sentido, segundo Jerome Bruner (1978, 1997), bem como o conceito de *frame*, assim como desenvolvido por George Lakoff (LAKOFF; JOHNSON, 1980): narrativas, *frames* e ideologias constituem os elementos (muitas vezes, tácitos), por um lado, sempre presentes em um discurso e, por outro, necessários para a construção de sentido do próprio discurso. Seria oportuno indagar também se, efetivamente, não se trataria de três denominações diferentes para indicar o mesmo mecanismo. No âmbito deste quadro será necessário, por fim, analisar quais ideologias sustentam o ensino de matemática.

Além disso, um outro ponto fundamental será avaliar as possibilidades de diálogo entre o legado de Paulo Freire e o ensino-aprendizagem de matemática dentro de um quadro de indagação norteado por meio de alguns princípios da (moderna) sociologia pragmática, tais como o espaço que deve ser garantido ao discurso dos atores e o reconhecimento da reflexividade dos atores (BOLTANSKI, 2009): ou seja, os a(u)tores do processo de ensino-aprendizagem (professores e alunos) não podem ser passivos, de modo a receber *de fora* as ideias e as balizas de sua ação, mas sim devem ser sujeitos reflexivos de suas próprias práticas.

O objetivo da pesquisa, portanto, pode ser explicitado como uma busca para se *discutir de que maneira o ensino de matemática na escola básica pode se beneficiar de uma abordagem freireana*. Ou, em outros termos, *como pensar o ensino de matemática à luz do quadro da proposta pedagógica freireana*.

Este objetivo geral pode ser colocado em relação – e, por conseguinte, ser desdobrado – com outros objetivos parciais, quais sejam:

- Discutir, a partir de uma perspectiva freireana sobre o ensino de matemática, as visões epistemológicas e as concepções de matemática que podem oferecer pontos de contatos. Neste âmbito, poder-se-ia analisar os *frames/narrativas/ideologias* que atuam nos dias de hoje, prevalentemente no ensino de matemática, e quais, alternativamente, deveriam ser colocados em campo;

- Explorar modalidades e ferramentas propostas por Freire (a dialogicidade, a didiscência, o uso dos temas geradores etc.) para se refletir sobre o ensino de matemática;
- Construir relações entre a abordagem freireana, demais autores – tributários de uma visão que se apoia no diálogo entre as propostas de, entre outros, Reuben Hersh (1997), Paul Ernest (1996; 2004), Fulvia Furinghetti (2012), Ubiratan D’Ambrosio (1990), George Lakoff (LAKOFF; NÚÑEZ, 2000) e Bento de Jesus Caraça (1941) – e práticas presentes no atual variado quadro do ensino de matemática;
- Explorar as *pontes* (de cunho prático e teórico) que existem entre a pedagogia do oprimido e a perspectiva proposta por Caraça;
- Discutir o tema da violência simbólica no ensino de matemática (TRABAL, 2011) e pensar em propostas alternativas que desconstruam tais situações de violência e opressão.

A pesquisa será, portanto, de tipo bibliográfico, visando conectar algumas ideias e referências (que, por vezes, têm procedência de campos diferentes) a fim de produzir um discurso coerente sobre uma prática de ensino-aprendizagem de matemática à luz da impostação epistemológica, política e moral nos termos colocados por Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*.

Deste modo, o trabalho a ser desenvolvido baseia-se em pesquisas bibliográficas. As conjecturas e as ideias propostas e analisadas serão colocadas em relação com as diferentes fontes utilizadas (pesquisas precedentes, diferentes quadros teóricos etc.).

Haja vista ser a dimensão do pesquisador incindível da do professor, é provável que a atividade do autor-pesquisador interaja com a do autor-professor, em uma dinâmica que supõe a retroação constante. Por esta razão, pretende-se lançar mão do paradigma indiciário proposto pelo historiador Carlo Ginzburg (1989), no intuito de usar eventuais *feedbacks* provenientes da atividade docente como indícios de algo a ser explorado em futuras indagações. Isto porque se trata de um modelo investigativo, de uma visão sobre a pesquisa em que pequenos detalhes, pormenores aparentemente de poucos significados constituem, na verdade, elementos (indícios) que remetem a uma realidade maior e mais estruturada. Ginzburg menciona o detetive Sherlock Holmes, o historiador da arte Giovanni Morelli e também o criador da Psicanálise, Sigmund Freud, como três exemplos de figuras que adotaram o paradigma indiciário.

Sendo a pesquisa de tipo bibliográfico, os resultados serão analisados à luz dos objetivos propostos e da coerência com o referencial adotado. As conclusões têm que

estar em conformidade com as premissas e, em geral, com o quadro teórico em que elas se inserem. Infere-se que tal coerência deve ser encarada sob uma perspectiva dialética: compreende-se aqui o fato de que uma consistência formal entre todas as ideias propostas na pesquisa pode não ser possível de acordo com os critérios de uma lógica clássica, porque, por um lado, as ideias a serem discutidas podem estar em uma tensão, em um relacionamento dinâmico que continuamente demanda ajustes e reformulações, por outro, de acordo com a própria ideia freireana de práxis como síntese dinâmica entre teoria e prática, as ideias têm sempre que ser discutidas *dentro* de uma realidade, causando, assim, uma outra tensão. Por esta razão, a coerência que se pretende alcançar na pesquisa é algo dinâmico, mas que, com efeito, mantém constantemente o diálogo com a prática.

Referências

AMARAL, João Tomás do. **Bento de Jesus Caraça**: uma visão sobre o valor humano e o valor social da matemática e suas aplicações no ensino. 2014. 398 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

AUSUBEL, David Paul. **Educational psychology**: a cognitive view. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta**: língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003.

BOLTANSKI, Luc. **De la critique**: précis de sociologie de l’émancipation. Paris: Gallimard, 2009.

BRUNER, Jerome Seymour. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, Jerome Seymour. *Fabricando histórias*: direito, literatura, vida. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

BRUNER, Jerome Seymour. *O processo da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

CARAÇA, Bento de Jesus. *Conceitos fundamentais da matemática*. Lisboa: Edições Cosmos, 1941.

CARRAHER, Terezinha Nunes; CARRAHER, David William; SCHLIEMANN, Analúcia Dias. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1988.

CITTON, Yves. **Mitocrazia**: storytelling e immaginario di sinistra. Roma: Alegre, 2013.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: arte ou técnica de explicar e conhecer. São Paulo: Ática, 1990.

DOMITE, Maria do Carmo. **Problematização**: um caminho a ser percorrido em educação matemática. 1993. 309 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1993. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253646>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

DOMITE, Maria do Carmo; FORNER, Régis. Um encontro entre Paulo Freire e a educação matemática: Maria do Carmo Domite instigada por Régis Forner. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Madrid, v. 3, n. 1, p. 157-172, 2014.

ERNEST, Paul (Org.). **Mathematics, education and philosophy**: an international perspective. London: The Falmer Press, 1996.

ERNEST, Paul. **The philosophy of mathematics education**. London: Taylor & Francis, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FURINGHETTI, Fulvia. History and epistemology in mathematics education. In: HANSEN, V. L.; GRAY, J. (Ed.). **History of mathematics**. Oxford: Eolss, 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/315665208_History_and_epistemology_in_mathematics_education>. Acesso em: 10 maio 2017.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: Unesco, 1996.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HERSH, Reuben. **What is mathematics, really?** Oxford: Oxford University Press, 1997.

KNIJNIK, Gelsa Currículo, etnomatemática e educação popular: um estudo em um assentamento do Movimento Sem Terra. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 96-110, ene./jun. 2003.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LAKOFF, George; NÚÑEZ, Rafael. **Where mathematics comes from**: how the embodied mind brings mathematics into being. New York: Basic Books, 2000.

MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e didática**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Vinício de Macedo. A matemática escolar, o aluno e o professor: paradoxos aparentes e polarização em discussão. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 74, p. 25-38, jan./abr. 2008.

SANTOS, Vinício de Macedo. **Ensino de matemática na escola de nove anos: dúvidas, dúvidas e desafios**. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

SAUL, Ana Maria. Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 9-34, jan./mar. 2016.

STRECK, Danilo Romeu. Cinco razões para dialogar com Paulo Freire. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 1-18, dez. 2011.

TRABAL, Patrick. Una sociología de la enseñanza de las matemáticas. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, v. 23, n. 59, p. 227-240, jan./abr. 2011.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Alessandro Emilio Teruzzi é mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e atualmente é doutorando pela mesma instituição.

Química e Mineralogia na mineração do ouro no período colonial brasileiro

Arcenira Resende Lopes Targino¹⁶³

Resumo

A mineração é um tema relevante de ser abordado no ensino, pois possibilita relacionar temas científicos com aspectos políticos, econômicos e sociais, e, nesse sentido, na história do Brasil a mineração do ouro apresenta grande importância. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é propor uma narrativa histórica para abordar a mineração do ouro no período colonial sob a perspectiva da história da ciência, buscando relações com aspectos educacionais. Para isso, utilizamos fontes secundárias sobre a mineração do ouro no período colonial brasileiro e nos baseamos em alguns dos pressupostos da história cultural para análise e interpretação dessas fontes. Dentre os resultados de nossa análise que apresentam importantes relações com aspectos educacionais, cabe destaque a circulação de saberes entre o Império Português e as colônias, visando o desenvolvimento de técnicas de mineração adequadas às características geológicas das minas brasileiras, e a incorporação de saberes de origem africana e indígena, advindos da mão de obra nas atividades de mineração.

Palavras-chave

Ensino de química – História da ciência – História do Brasil.

Introdução

A mineração é um tema relevante de ser abordado no ensino, pois permite relacionar temas científicos, como impactos ambientais decorrentes da extração de recursos minerais e composição química de minérios, com aspectos econômicos, sociais e políticos, principalmente processos de urbanização (COMPIANI, 1990). Além disso, a mineração é uma atividade que possui relevância econômica para o Brasil (FISCHER, 2013). Entretanto, historicamente essa

¹⁶³ Contato: artargino@usp.br

atividade tem sido conduzida de forma predatória, muitas vezes sem grandes preocupações sobre as condições sociais da região afetada e sobre os impactos ambientais decorrentes (SOBREIRA, 2014).

No âmbito do ensino de química Samrslá, Guterres, Eichler e Del Pino (2007) elaboraram e implementaram uma proposta curricular para a primeira série do Ensino Médio de química abordando a mineralogia como tema articulador. Outro trabalho que também abordou a mineração no ensino de química é o de Targino (2017). Nesse trabalho foi elaborada uma Sequência Didática que contou como tema problematizador o desastre socioambiental que ocorreu em Mariana - MG em 2015.

Entretanto, nessas e em outras propostas para abordagem da temática mineração no ensino de química, os aspectos históricos desse tipo de atividade em geral não são enfatizados. Consideramos que esses aspectos permitem aprimorar a compreensão sobre as relações deste tema com aspectos sociais, políticos, econômicos e científicos.

Muitos autores argumentam sobre os benefícios da inserção da história da ciência no ensino. Por exemplo, Debus (1991) defende que a discussão de aspectos historiográficos contribui para aumentar o interesse dos estudantes em estudar ciência. Contudo, para abordagem da história da ciência no ensino que esteja em consonância com diretrizes educacionais valorizadas atualmente, é preciso uma análise criteriosa sobre qual tipo de historiografia da ciência é abordada em contextos educacionais. Nesse sentido, uma perspectiva historiográfica que valoriza o contexto em que as ideias foram propostas, em vez de uma abordagem positivista e enciclopédica, apresenta-se frutífera para fins educacionais (PORTO, 2010).

Nessa perspectiva, a historiografia da ciência tem se voltado também para estudos que tratam da história das técnicas, sendo que, para isso, os contextos de produção locais da ciência também são levados em consideração (PIVA; FILGUEIRAS, 2008). Nesse sentido, de acordo com Ferraz (1997) historiadores tem insistido na necessidade de elaboração de metodologias próprias para compreender os contextos locais de produção da ciência, uma vez que as relações das colônias com as metrópoles se deram de formas distintas nos diversos países da América Latina e também há diferenças expressivas na forma de se fazer ciência em países ibéricos e ibero-americanos.

Nesse trabalho nos aproximaremos de noções mais recentes sobre a história da ciência, considerando principalmente as perspectivas adotadas pela produção de historiadores da última década do século XX e início do século XXI, levando em consideração os contextos locais de desenvolvimento da ciência. Para isso, a ciência é vista como uma construção humana cultural e

na produção de sua história ocorre maior entrosamento com outros campos, como Antropologia, Sociologia e Filosofia uma vez que as ciências são pensadas como saberes e práticas que se concretizam por meio das noções de ‘rede’, ‘circulação’, ‘negociação cultural e material’ [...] e outras (REIS; FARIAS, 2018, p. 19).

Considerando esses elementos, neste trabalho apresentaremos uma breve revisão da literatura sobre a história da mineração do ouro no período colonial brasileiro e algumas reflexões sobre as relações dessa temática com o ensino de química.

Mineração do ouro no Brasil

Em 1552 foi descoberto ouro no Brasil, porém, sua exploração em grandes escalas passou a ocorrer somente a partir de 1700 (SIMONSEN, 1962). No período colonial as regiões de Guarulhos, Sorocaba, Paranaguá e Pirapora do Bom Jesus, pertencentes à Capitania de São Vicente, são consideradas por muitos autores como pioneiras na mineração do ouro no Brasil. Além disso, em meados do século XVII a atividade de mineração estava bem implementada na província de São Paulo e era considerada como uma importante atividade econômica (PÉREZ-AGUILAR et al., 2012).

Ocorre também nessa época a descoberta do ouro em Minas Gerais, a qual provocou intensas mudanças socioeconômicas no país criando novos centros de produção e consumo (SOBREIRA, 2014), iniciando um ciclo migratório de europeus para o Brasil, propiciando que o número de pessoas ocupadas com a atividade de mineração ficasse entre 30 e 50 mil. O sucesso da mineração em Minas Gerais estimulou a busca por ouro em outras regiões e então foram descobertas jazidas de ouro na Bahia (1718), em Mato Grosso (1719) e na região do alto do Amazonas (a partir de 1730) (FIGUEIRÔA, 2006). Diversas vilas foram formadas devido à extração do ouro levando a uma diversificação econômica maior das atividades realizadas (VEIGA; SILVA; HINTON, 2002).

Nesse período em Minas Gerais a exploração do ouro se limitava aos depósitos aluvionares, devido a facilidade de extração, os quais foram classificados por Eschewege (1833 apud SOBREIRA, 2014, p. 58) em três tipos: *veios*, localizados nos leitos dos rios, *taboleiros*, nas margens dos rios, e *grupiaras*, nas encontradas nas montanhas. No leito e nas margens dos rios no processo de extração os mineiros utilizam bateias, no qual o ouro de maior granulação era separado no processo de lavagem e o ouro mais finamente dividido era separado empregando

outras técnicas, como o emprego de suco de frutas para provocar a precipitação do ouro. Quando esse processo não era eficaz para separar todo o ouro, também eram utilizadas pequenas bateias feitas de cobre e era empregado o processo de amalgamação, que consiste na formação de uma liga de ouro e mercúrio e, em que em seguida, os metais são separados por volatilização, pois quando a liga é queimada o mercúrio é transformado em vapor e o como resíduo obtém-se ouro (FIGUEIRÔA, 2006).

Cabe destaque que a utilização de bateias se deve à implementação de técnicas introduzidas pelos africanos, as quais eram desconhecidas pelos europeus. Nessa época grande parte do ouro, não somente na região de Minas Gerais, mas também em Goiás e na Bahia, era extraído utilizando como mão de obra escravos africanos, os quais em grande parte eram originários da região denominada Costa da Mina¹⁶⁴, uma vez que os traficantes luso-brasileiros de escravos optavam por escravos dessa região devido aos conhecimentos sobre mineração que eles possuíam. Além disso, os proprietários de grande número de escravos quando se dedicavam exclusivamente às atividades de mineração escolhiam os negros mina (PAIVA, 2002).

Sobre o trabalho escravo empregado nas atividades de mineração no período colonial brasileiro cabe destacar que em São Paulo a principal mão de obra utilizada era a indígena e, além disso, tendo em vista que os índios escravizados também eram empregados em atividades de grande importância econômica, como na agricultura, transporte de cargas para o litoral e outras, diversas expedições foram realizadas pelos paulistas no século XVII em busca de minas e de índios (MONTEIRO, 1994).

Em Minas Gerais com o esgotamento das jazidas mais fáceis de minerar, atividades de mineração foram desenvolvidas em depósitos mais elevados nos flancos das montanhas próximas e em escavações subterrâneas (ESCHEWEGE, 1883, apud SOBREIRA, 2014, p. 58). Com a mineração no flanco das montanhas houve desenvolvimento significativo na tecnologia de reservatórios e aquedutos. Esses dispositivos eram posicionados em regiões de maior altitude com a finalidade de aumentar a força da água. A lama gerada era transportada pelas águas e acumuladas em reservatórios denominados de *mundéos*, para posteriormente serem aplicados processos de separação (SOBREIRA, 2014). Contudo não houve critérios cuidados no planejamento destas atividades, o que se efetivou foi um processo “quase que totalmente aleatório e predatório, descompromissado com o futuro uso dessas áreas” (SOBREIRA, 2014, p. 59).

¹⁶⁴ Costa da Mina refere-se a uma região do Golfo da Guiné que corresponde atualmente à faixas litorâneas pertencentes aos países Nigéria, Togo e Benin.

No século XVIII, com o declínio das atividades de mineração no Brasil, Portugal passava por problemas econômicos. Muitas são as causas atribuídas para a decadência da mineração do ouro, como a cobrança do imposto do quinto e o esgotamento das reservas aluvionares, mais fáceis de minerar. Além disso, atribuem-se aos métodos rudimentares adotados pelos mineradores e a insensibilidade da corte de Portugal em não realizar um planejamento estratégico, de longo prazo, para a mineração do ouro (SOBREIRA, 2014). Nessa época havia grupos que defendiam que a mineração era prejudicial para Portugal enquanto que outros defendiam que o declínio da mineração nesse período era decorrente de questões técnicas e científicas. Nesse contexto, uma das ações do governo português consistiu em promover as “Viagens filosóficas”, nas quais dezenas de naturalistas, muitos nascidos no Brasil, foram mobilizados para estudar as possibilidades para o desenvolvimento dos setores minerador e agrícola das colônias (FIGUEIRÔA; SILVA; PATACA, 2004).

No diz respeito ao conhecimento científico da época envolvendo a química, Figueirôa (2006) cita o documento “De alguns Fenômenos que se apresentaram Intentando-se a Análise Mineral Descoberto pelas Diligências do Ilmo. Sr. Conde Vice-Rei” em que são publicados resultados de análises parciais realizadas em 1795 pelo químico João Manso Pereira sobre a composição química de jazidas minerais revela a presença de das tradições químicas pré-Lavoisier e a química moderna, refletindo o período de transição pelo qual a química passava assim como denota sintonia com denominada “Revolução Química” que se processava em centros na Europa. Nesse documento João Manso Pereira relata que realizou as análises em condições precárias e conclui que uma das amostras continha ferro, enquanto que na outra não foi possível identificar o metal presente em sua composição química.

Essa visão de que a mineração poderia ser realizada com maior eficácia, desde que ocorresse aprimoramento científico e técnico, é evidenciada em documentos da época que regulamentavam as atividades de mineração. Além da ênfase no conhecimento científico para o melhor aproveitamento dos recursos, também se valorizava os exemplos de nações europeias (FIGUEIRÔA, 2006).

Contudo, há alguns estudos arqueológicos que questionam essa visão de que a mineração do ouro no período colonial brasileiro era pouco eficaz. Por exemplo, Ribeiro e Leanza (2006) argumentam que registros históricos sobre as lavras de ouro da região do córrego de Cuiabá, localizado em Sabará - MG, e estruturas arqueológicas indicam complexas tecnologias de mineração empregadas no século XVIII na região que propiciam um novo olhar sobre a historiografia da mineração no período. Outro aspecto também destacado por Ribeiro e Leanza (2006) é que mesmo com a atuação de companhias europeias no século XIX na mineração do

ouro que teriam aparato técnico mais elaborado e eficaz, ocorreram problemas muito semelhantes aqueles quando empregavam-se as técnicas ditas tradicionais, desenvolvidas sobretudo com trabalho escravo (PAIVA, 2002), como desmoronamentos e inundações, sendo que, em muitos casos, minas foram abandonadas devido à baixa produção de ouro.

Para Ribeiro e Leanza (2006) a análise da historiografia de viajantes e cientistas do século XVIII que fizeram relatos sobre as técnicas empregadas nas minas brasileiras revela que esta historiografia está afinada com a visão europeia de sua época, imperialista e utilitarista, a qual defendia que o progresso da ciência e da tecnologia levaria ao aperfeiçoamento da sociedade.

Tais questões que se referem a aspectos históricos do desenvolvimento da mineralogia, além de denotar aspectos referentes à natureza dessa ciência também estão em consonância com aspectos educacionais no que diz respeito a abordagem CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) a qual vem sendo implementada em currículos do mundo todo desde a década de 60, prevendo a contextualização de conhecimentos científicos e aplicações tecnológicas com fatores sociais, relacionados, por exemplo, com questões políticas e econômicas, visando a uma melhor preparação dos estudantes para lidar com desafios do mundo contemporâneo podendo assim exercer de forma plena sua cidadania (SANTOS; MORTIMER, 2000). Além disso, tal enfoque apresenta forte relação com diretrizes da Educação Ambiental (SANTOS et al., 2010).

No âmbito do ensino de Química, além de discutir questões referentes à natureza da química e seu desenvolvimento, também podem ser abordados diferentes conceitos científicos como os conceitos de densidade e técnicas de separação de misturas, reatividade de metais, e muitos outros, os quais são relevantes para compreender os princípios das técnicas de mineração desenvolvidas.

Sobre as técnicas empregadas na mineração do ouro, pode ser problematizado o papel de conhecimentos de escravos africanos originários da região da Costa da Mina para as alterações nas técnicas de mineração, como a implementação de bateias (PAIVA, 2002; PATACA, 2017), o que pode contribuir para desmistificar o imaginário de que os conhecimentos científicos e técnicos que possuem validade seriam exclusivamente aqueles produzidos de acordo com os cânones da ciência desenvolvida na Europa.

Considerações finais

Neste trabalho apresentarmos um recorte de uma revisão da literatura sobre e mineração do ouro no período colonial brasileiro com enfoque nas técnicas empregadas. Dentre os elementos apresentados e que possuem fortes relações com aspectos educacionais, cabe destaque a circulação de saberes entre o Império Português e o Brasil colônia, tais como a incorporação de conhecimentos químicos na análise de minerais e a incorporação de conhecimentos étnicos no desenvolvimento de técnicas de mineração (PATACA, 2006, 2017).

Nesse sentido, também é relevante problematizar as narrativas sobre mineração produzidas por viajantes no século XVIII tendo em vista que esta historiografia está afinada com a visão europeia de sua época, utilitarista e imperialista (RIBEIRO; LEANZA, 2006).

Consideramos que esses elementos estão em consonância com aspectos educacionais no que diz respeito à abordagem CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) e com a Educação Ambiental. Por isso, em continuidade a esse trabalho, além de aprofundar a revisão da literatura e buscar fontes primárias, propomos a elaboração de um trabalho de campo histórico, por meio do qual pretende-se relacionar aspectos históricos com uma abordagem interdisciplinar entre química, mineralogia e as geociências.

Referências

COMPIANI, M. Geologia pra que te quero no ensino de Ciências. **Educação & Sociedade**, n. 36, p. 100-117, 1990.

DEBUS, A. G. A. A ciência e as humanidades: a função renovadora da indagação histórica. **Revista da Sociedade Brasileira de História da Ciência**, v. 5, p. 3-13, 1191.

FERRAZ, M. H. M. **As ciências em Portugal e no Brasil (1772-1822)**: o texto conflituoso da química. São Paulo: Educ, 1997.

FIGUEIRÔA, S. F. M. **As ciências geológicas no Brasil**: uma história social e institucional, 1875-1934. São Paulo: Hucitec, 1997.

FIGUEIRÔA, S. F. M. “Metais aos pés do trono”: exploração mineral e o início da investigação da terra no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 71, p. 10-19, 2006.

FIGUEIRÔA, S. F. M.; SILVA, C. P.; PATACA, E. M. Aspectos mineralógicos das “Viagens Filosóficas” pelo território brasileiro na transição do século XVIII para o século XIX. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 713-729, 2004.

FISCHER, G. Minério de ferro, geologia econômica e redes de experts entre Wisconsin e Minas Gerais, 1881-1914. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/hcsm>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

HODSON, D. Is there a scientific method? **Education in Chemistry**. v. 19, n. 04, p. 112-116, 1982.

MONTEIRO, J. M. **Negros da terra**: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

PAIVA, E. F. Bateias, carumbés e tabuleiros: mineração africana e mestiçagem no novo mundo. In: PAIVA, E. F.; ANASTASIA, C. M. J. (Org.). **O trabalho mestiço**: maneiras de pensar e formas de viver - séculos XVI a XIX. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte, UFMG, 2002. p. 187-207.

PATACA, E. M. História e filosofia da química: química, mineração e metalurgia. Aula 5. Publicado em 06 dez 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BNJJg0rP92w>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

PATACA, E. M. **Terra, água e ar nas viagens científicas portuguesas (1755-1808)**. 2006. Tese (Doutorado em Geociências) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PÉREZ-AGUILAR, A. et al. Geoparque ciclo do ouro, Guarulhos, SP. In: SCHOBENHAUS, C.; SILVA, C. R. (Org.). **Geoparques do Brasil**: propostas. 1. ed. v. 1. Rio de Janeiro: CPRM, 2012. p. 543-582.

PIVA, T. C. C.; FILGUEIRAS, C. A. L. O fabrico e uso da pólvora no Brasil colonial: o papel de Alpoim na primeira metade do século XVIII. **Química Nova**, v. 31, n. 4, p. 930-936, 2008.

PORTO, P. A. História e filosofia da ciência no ensino de química: em busca dos objetivos educacionais da atualidade. In: SANTOS, W. L. P.; MALDANER, O. A. **Ensino de química em foco**. Ijuí: Unijuí, 2010. p. 159-180.

REIS, A. L.; FARIAS, M. S. Reflexões sobre escritas e trajetórias da história das ciências no Brasil nos séculos XIX ao XXI. **Temporalidades – Revista de História**, v. 1, n. 1, p. 15-36, 2018.

RIBEIRO, L.; LEANZA, D. O complexo arqueológico do córrego Cuiabá e o mito das tecnologias rudimentares e ineficazes da mineração nas Gerais colonial. **Revista de Arqueologia**, v. 19, p. 65-87, 2006.

SAMRSLA, V. E. E. et al. Da mineralogia à química: uma proposta curricular para o primeiro ano do ensino médio. **Química Nova na Escola**, n. 25, p. 20-26, 2007.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) no contexto da educação brasileira. **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 2, n. 2, p. 110-132, 2000.

SANTOS, W. L. P. et al. O enfoque CTS e a educação ambiental: possibilidades de “ambientalização” da sala de aula de Ciências. In: SANTOS, W. L. P.; MALDANER, O. A. **Ensino de química em foco**. Ijuí: Unijuí, 2010. p. 131-157.

SIMONSEN, R. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Nacional, 1962.

SOBREIRA, F. Mineração do ouro no período colonial: alterações paisagísticas antrópicas na serra de Ouro Preto, Minas Gerais. **Quaternary and Environmental Geosciences**, v. 5, n. 1, 2014.

TARGINO, A. R. L. **Textos literários de divulgação científica na elaboração e aplicação de uma sequência didática sobre a lei periódica dos elementos químicos**. 2017. 346 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

VEIGA, M. M.; SILVA, A. R. B.; HINTON, J. J. O garimpo de ouro na Amazônia: aspectos tecnológicos ambientais e sociais. In: TRINDADE, R. B. E. (Org.). **Extração do ouro**: princípios, tecnologia e meio ambiente. Rio de Janeiro: CETEM/MCT, 2002. p. 267-295.

Arcenira Resende Lopes Targino é bacharel em farmácia pela Universidade São Francisco; licenciada em química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo; mestra em educação na área de concentração ensino de ciências e matemática pela Faculdade de Educação (FE) da USP. Atualmente é doutoranda em educação na área de concentração educação científica, matemática e tecnológica pela FE-USP.



Algumas considerações teóricas a respeito das concepções e crenças dos professores da disciplina cálculo diferencial e integral nos cursos de formação de tecnólogos

Eduardo Machado da Silva¹⁶⁵
Vinício de Macedo Santos

Resumo

O objetivo desse estudo é investigar e avaliar as concepções e as crenças dos professores de Cálculo das Faculdades de Tecnologia do estado de São Paulo – FATEC's. Os cursos oferecidos por essas faculdades podem ser considerados como cursos de serviço, isto é, possuem disciplinas de caráter matemático ministradas por professores com formação em Matemática, mas para um público de não matemáticos. Dadas as dificuldades dos estudantes identificadas por diferentes estudos sobre essa disciplina decidimos investigar como esses professores desenvolvem essa disciplina em um curso de tecnologia. Para isso, além do levantamento e análises bibliográficas está em andamento a aplicação de um questionário a todos os professores dessa instituição. Após essa etapa iremos selecionar alguns professores para que possamos assistir suas aulas in loco que será complementada com entrevistas semiestruturadas. Temos como hipótese que os professores de Cálculo reproduzem um modelo de ensino semelhante ao que foi aplicado na sua própria formação nos cursos de bacharelado/licenciatura em Matemática, enfatizando o caráter formal da Matemática ao invés do experimental.

Palavras-chave

Cálculo – Concepções e crenças – Formação de tecnólogos – Processo de ensino e aprendizagem.

Introdução

A disciplina Cálculo, pertence a estrutura curricular de cursos não apenas da área de ciências exatas como Matemática, Física e Engenharia, mas também em outras áreas de conhecimento e inclusive está presente na formação de tecnólogos. Uma das

¹⁶⁵ Contato: dumatematica@usp.br

justificativas para isso, é que no seu desenvolvimento são apresentadas duas ferramentas matemáticas que podem auxiliar na resolução de problemas. Elas são: derivada e integral. Quanto a primeira ferramenta, podem ser resolvidas questões que envolvem o coeficiente angular da reta tangente ao gráfico de uma função num ponto de abscissa x_0 , taxa de variação de fenômenos físicos e taxas relacionadas, o estudo da monotonicidade de uma função, além da determinação de pontos extremos de uma função. Com o conceito de integral podem ser resolvidos problemas quanto ao cálculo de áreas e volumes, comprimento de arcos, cálculo de probabilidades, centros de massa, valores médios, dentre outros.

Inferimos também que outra justificativa proposta, de maneira implícita, pelos professores que lecionam a disciplina Cálculo nos cursos superiores consiste no desenvolvimento do Pensamento Matemático Avançado – PMA (TALL, 1991, 1995), que possui como características: a abstração dos conceitos e ideias matemáticas e a elaboração de provas e demonstrações formais.

Acreditamos que essas ideias possam compor um conjunto das possíveis justificativas para que o Cálculo seja uma disciplina presente nos currículos de vários cursos superiores, entretanto, a presença dela também acarreta alguns problemas, como: o alto índice de reprovação, um aparente descompasso entre ela com outras disciplinas, dificuldade dos estudantes em lidar com os conceitos matemáticos inerentes a ela e problemas de evasão.

Dessa forma, pesquisas que relatam a dificuldade na construção de gráficos de funções reais (NASSER, 2007), a falta de domínio de conteúdos algébricos e geométricos (CURY; CASSOL, 2004; CURY, 2007), a pouca relação entre os conteúdos do ensino médio com o ensino superior (BARUFI, 1999), o elevado índice de reprovação e a preocupação dos departamentos responsáveis em propor disciplinas introdutórias, com o objetivo de resgatar os conceitos e ideias da Educação Básica (REZENDE, 2003). A falta de integração do Cálculo com outras disciplinas do currículo ocasionando um desafino no desenvolvimento do curso (CABRAL; CATAPANI, 2003) são alguns exemplos que destacamos que corroboram com problemas apontados anteriormente.

Assim, partindo da nossa experiência em ministrar o curso de Cálculo no âmbito da formação de tecnólogos, notamos que as justificativas e os problemas apresentados se constituem também como características em cursos dessa natureza. Portanto, nossa

investigação contempla como campo de estudo os cursos de tecnologia oferecidos pelas Faculdades de Tecnologia do estado de São Paulo – FATEC's. Entretanto, tomaremos um caminho diferente em relação aos problemas apresentados. Estamos interessados em estudar e analisar as concepções e as crenças relativas ao processo de ensino e aprendizagem dos professores que lecionam a disciplina Cálculo em cursos de formação tecnológica. Assim, nosso objetivo com o desenvolvimento desse estudo é: analisar e verificar como os professores das FATEC's concebem o processo de ensino e aprendizagem no âmbito dessa disciplina.

Destacamos inicialmente que consideramos os cursos de tecnologia oferecidos pelas FATEC's como sendo cursos de serviço, isto é, são cursos que possuem na sua estrutura curricular disciplinas de cunho matemático, ministradas por professores com formação em Matemática em cursos para não matemáticos (HOWSON, 1998). Assim, os cursos oferecidos pelas faculdades de tecnologia não têm como objetivo formar matemáticos, mas enxergam nas disciplinas da área de Matemática e de maneira mais específica no Cálculo, possibilidades de desenvolverem os conceitos e ideias presentes nas disciplinas de caráter específico/técnico para a formação do tecnólogo, ou seja, nessas disciplinas são tratados os conceitos de derivada e integral como sendo ferramentas matemáticas que auxiliam na resolução de problemas. Além disso, entendemos, que essa é uma oportunidade para que os estudantes também tenham contato com conceitos e ideias da Matemática Avançada.

Considerando, portanto esse caráter dos cursos de formação de tecnólogos, entendemos que a abordagem dos conceitos de derivada e integral tomados como ferramentas matemáticas para resolução de problemas e para compreensão das teorias discutidas nas disciplinas de formação técnica, inferimos que os conteúdos de referência do Cálculo devam ser tomados por meio de uma abordagem diferenciada. Assim, acreditamos que os aportes teóricos e as características da Filosofia Pragmática, da Educação Matemática Realística e sobre o Pensamento Matemático Avançado podem compor nosso quadro teórico.

A Filosofia Pragmática apresentada por Charles Sanders Peirce (1839-1924) e seus seguidores, como o psicólogo Willian James (1842 – 1910) e o filósofo John Dewey (1859-1952), defende que a construção do conhecimento ocorra de modo a contemplar seus aspectos práticos. Peirce no seu artigo “Como Tornas Claras Nossas Ideias”

publicado em 1878 argumenta que para a compreensão e entendimento de um conceito é necessário perguntar quais consequências que o diferem ao ser aplicado em diversas situações e verificar as soluções produzidas.

James (1979 apud NASCIMENTO, 2011) “reivindica uma filosofia que não somente exercite os poderes da abstração intelectual, mas que estabeleça alguma conexão positiva com o mundo real, o mundo das vidas humanas finitas.” Ao nosso ver a proposta apresentada por esse autor vai ao encontro de uma das características que constam nas estruturas curriculares dos cursos de formação de tecnólogos apresentada na Lei de Diretrizes e Bases na qual a Educação Profissional se destaca pelas dimensões do trabalho, ciência e tecnologia. Isso nos indica que o desenvolvimento e a abordagem dos conceitos de derivada e integral presentes no Cálculo devam ser difundidos de modo distintos na formação de tecnólogos e de matemáticos, mas pelo que notamos na prática não é isso que acontece.

No que se refere a formação do professor de Cálculo dos cursos oferecidos pelas FATEC's acreditamos que alguns optaram por realizar a pós-graduação em linhas de pesquisa dos campos da Matemática Pura e Aplicada e, portanto, suas concepções e crenças estão apoiadas nas características promovidas e evidenciadas por estes contextos. Dessa forma, supomos que a ênfase sobre o raciocínio dedutivo com objetivo de demonstrar e provar teoremas, prevalece sobre os aspectos referente as aplicações.

Outra hipótese que levantamos e que entendemos se relacionar com a formação do professor de Cálculo é que suas aulas consistem na apresentação do conteúdo a ser ministrado num certo dia inicialmente a partir da definição do objeto matemático que se pretende tratar, seguido da exposição de propriedades e teoremas deixando para a parte final da aula a resolução de alguns exercícios. Para nós, essa maneira dogmática de conceber a aula de matemática não permite com que os estudantes se interessem por ela, pois o modo que o professor expõe a matéria proporciona que eles pensem que os conceitos vistos como sendo algo pronto e acabado. Assim, entendemos que o Cálculo pode ser visto pelos estudantes como um amontoado de regras sem aplicações e utilidade.

Talvez para que os estudantes despertem interesse pelos conteúdos contemplados no Cálculo favorecendo o processo de aprendizagem, sugerimos apresentar atividades que possuem características mais intuitivas e experimentais, ou seja, o professor de Cálculo pode, utilizando a História da Matemática, e conseqüentemente desse campo de

conhecimento, apresentar situações e atividades que levem aos estudantes a construção do seu próprio conhecimento. Esse movimento realizado pelo professor pode beneficiar uma das formas de elaboração do conhecimento proposto pela Filosofia Pragmática que é o raciocínio abduativo (CHAUI, 2000). No desenvolvimento desse tipo de inferência o conhecimento não é oferecido pelo professor de modo pronto e acabado, neles os estudantes são convidados a formalizar o conteúdo do Cálculo por meio da interpretação racional de sinais e evidências.

O raciocínio indutivo como apresentado na Filosofia Pragmática nos convence que os estudantes podem por meio da reinvenção guiada pode construir os conceitos de derivada e integral. Isso se fundamenta na perspectiva da Educação Matemática Realística, proposta por Hans Freudenthal (1905 – 1990). Nela o professor assume papel de mentor dos estudantes e estes deixam de ser espectadores das aulas ou receptores de conteúdo.

O termo realístico que caracteriza essa vertente da Educação Matemática não quer dizer que as situações tratadas no âmbito acadêmico devem ser situações reais do cotidiano, mas que consistem na realização de atividades que possam ser compreendidas pelos estudantes. Assim, o precursor dessa concepção defende que a Matemática consiste numa atividade humana e que o processo de aprendizagem se baseia no Princípio da Reinvenção e no processo de Matematização (FREUDENTHAL, 1968, 1983, 1991).

Podemos interpretar a ideia da reinvenção guiada como sendo uma proposta de atividades elaboradas e pensadas pelo professor com o objetivo de contemplar circunstâncias em sala de aula nas quais os estudantes sintam-se construtores do seu próprio conhecimento. Como características da reinvenção guiada destacamos Ferreira (2013) na qual o estudante é o protagonista da construção do seu conhecimento – são autores do que fazem, o professor é o orientador do processo de aprendizagem, as tarefas são pontos de partidas para o processo de reinvenção e devem ser propícias para o processo de matematização e a aprendizagem se baseia na experiência do estudante.

O processo de Matematização nessa perspectiva toma como ponto de partida a reinvenção guiada e consiste na construção da Matemática formal a partir da resolução de problemas realísticos. Isso apresenta os conceitos matemáticos não apenas como ferramentas para a resolução de problemas, mas como um corpo de conhecimento científico inseridos nela mesma. O processo de Matematização pode ser decomposto em

horizontal e vertical (TREFFERS, 1987). No primeiro busca-se elementos que tornem um assunto acessível para um tratamento matemático enquanto que no segundo é realizado um tratamento matemático mais sofisticado.

Novamente tomando a história do Cálculo como referência para ministrar essa disciplina, compreendemos que há uma série de fatos e possibilidades que podem ser apresentadas, recriadas e discutidas com os estudantes de modo a contemplar o processo de ensino e aprendizagem por meio da reinvenção guiada e do processo de matematização. Por exemplo: propor aos estudantes o estudo do método da exaustão, que pode ser considerado como um marco do início do Cálculo. Com relação aos conceitos de derivada e integral o professor pode partir de situações que envolvam fenômenos físicos, como a determinação da velocidade instantânea de uma partícula, ou o cálculo do deslocamento – que é dado pela área compreendida entre o eixo das abscissas e o gráfico da função velocidade. Para nós a apresentação de conceitos do Cálculo que partem de situações realísticas (mais práticas) auxiliam os estudantes a compreenderem a formalização dos conceitos de derivada e integral.

Assim por se tratar de uma disciplina discutida na esfera do ensino superior, acreditamos que as características do Pensamento Matemático Avançado devem ser levadas em consideração ao analisarmos as concepções e as crenças dos professores de Cálculo em cursos de formação de tecnólogos. Nós não defendemos um ensino dessa disciplina no qual se enfatize as regras de derivação ou integração, sabe-se que o Cálculo possui um arcabouço teórico capaz de promover uma discussão de nível conceitual das ideias não se restringindo a denominada regra do tombo (alguns professores usam essa terminologia para se referir a regra de derivação de uma função da forma: $f(x) = x^n$).

Complementando a justificativa que insere o Pensamento Matemático Avançado em nossa fundamentação teórica é que enxergamos uma forte intersecção entre ele a Filosofia Pragmática e a Educação Matemática Realística com os cursos de serviço em especial os de formação de tecnólogos. Isso porque, além dos conceitos de derivada e integral serem considerados ferramentas matemáticas que ajudam na resolução de problemas entendemos que os futuros profissionais devem também compreender tais ideias de modo que sejam inseridos num contexto de conhecimento de cunho científico onde há aplicações e implicações que promovem o desenvolvimento tecnológico.

Podemos pensar que há dois níveis de pensamento matemático: o elementar que tem base intuitiva e experimental e o avançado no qual as definições formais e a dedução ocorrem por meio do raciocínio lógico (TALL, 1991). Assim, a transição entre esses tipos de pensamento compreende, segundo esse autor: “[...] do descrever para o definir, do convencer para o provar numa maneira lógica baseada nessas definições.” que pode ocorrer, na nossa maneira de ver, de modo mais intenso no ensino superior. A transição entre esses tipos de pensamento leva em consideração o desempenho do estudante da “percepção de” para a “ação sobre” os objetos matemáticos (TALL, 1995). Entendemos que essa transição quando o estudante passa de etapa de manipulação e experimentação no qual eles percebem os objetos matemáticos para uma elaboração formal deles, ou seja, conseguem formar agrupamentos que possuem a mesma propriedade matemática.

Ao nosso ver ao cursar a disciplina Cálculo, em qualquer perspectiva do ensino superior cremos que o professor deva se esforçar para promover a transição entre esses tipos de pensamento, ou seja, para nós, ele pode propor atividades, de cunho investigativo, por meio da história do Cálculo, resolução de problemas, modelagem matemática, etc., de modo que os conceitos vistos no ensino médio, como funções, gráficos, equações, geometria, trigonometria, etc. sejam aprofundados ao tratar da ideia de derivada e integral ganhando nova interpretação por parte do estudante.

Métodos

Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo apoiada nos pressupostos apresentados por Bogdan e Blikem (1994). Entendemos que esse tipo de pesquisa tem como característica a busca por compreender as ações de determinado grupo de indivíduos, neste caso, estamos interessados em olhar como os professores de Cálculo que ministram aulas nas FATEC's concebem essa disciplina.

Nosso olhar ao desenvolver essa pesquisa consiste em observar e descrever as concepções e crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem dos professores participantes da pesquisa tendo como fonte de dados questionários, entrevistas e observações com registro de aulas de um grupo de professores que possam autorizar nossas observações.

Outro fator que colabora com nossa escolha metodológica, segundo Bogdan e Blikem (1994) é que a fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal. Desejamos, uma vez autorizados pelos professores e suas instituições de ensino, realizar observações durante as aulas de Cálculo.

Para nós, uma maneira de se aproximar da compreensão das concepções e crenças dos professores que ministram a disciplina Cálculo em cursos de formação de tecnólogos é verificar como ele atua em sala de aula, ou seja, quais são suas abordagens em relação ao conteúdo programático dessa disciplina. Assim, queremos observar se ele enfatiza aspectos práticos do Cálculo que estão relacionados a área de formação do tecnólogo ou se na perspectiva dele os aspectos matemáticos formais é que ganham destaque. Assim, o que estamos interessados em examinar é como o docente interage como mobilizam os conceitos derivada e integral, se ele enfatiza o caráter prático de aplicação de regras e técnicas ou se há situações promovidas por ele com intuito de que os estudantes construam seus próprios significados para esses conceitos. Também desejamos observar se o professor de Cálculo destaca aspectos matemáticos formais como as definições, propriedades e demonstrações de teoremas ou se ao invés disso ele prefere destacar as aplicações dos conceitos desenvolvidos durante a disciplina.

Em se tratando de cursos de formação de tecnólogos nosso interesse no processo de observação nos remete a verificar se o professor de Cálculo promove uma aproximação entre essa disciplina e as disciplinas das áreas técnicas. Assim, podemos constatar se essa disciplina é tratada de forma isolada de outras que compõem a estrutura curricular. Ao nosso ver se isso acontece não resta dúvidas de que o ensino de Cálculo é tratado de forma dogmática confinado em si mesmo.

Nosso objetivo ao propor esta metodologia consiste em comparar os elementos da nossa fundamentação teórica com o que poderá ser revelado nas entrevistas e acompanhamento das aulas de Cálculo em cursos de formação de tecnólogos. Portanto, estamos interessados em levantar características que nos permitam construir as concepções do processo de ensino e aprendizagem desses professores e analisar se tais características estão presentes mesmo que eles não tenham consciência disso.

Dessa maneira, é por meio de um processo indutivo a partir das respostas dos participantes da nossa pesquisa que iremos buscar as aproximações e afastamentos sobre as concepções do processo de ensino e aprendizagem do Cálculo em cursos de tecnologia.

Considerações finais

Como dissemos nosso objetivo com essa pesquisa consiste em estudar e analisar as concepções e as crenças relativas ao processo de ensino e aprendizagem dos professores que lecionam a disciplina Cálculo em cursos de formação tecnológica. Pretendemos avaliar se o ensino dessa disciplina se limita a um tratamento dos conceitos de derivada e integral que se resume na aplicação das técnicas e procedimentos de cálculo algébrico ou se os professores envolvem outros aspectos como a modelagem matemática, a resolução de problemas, etc. Além disso, nos propomos a verificar, partindo da ideia que a derivada e a integral podem ser vistos como ferramentas para resolver certos problemas, como os professores discutem essa possibilidade com os estudantes.

Acreditamos e defendemos a Matemática como uma atividade humana, conseqüentemente é impregnada de condições e ações do homem, dessa forma podemos verificar por meio da história da matemática e em particular da história do Cálculo como o homem agiu e foi adaptando suas experimentações em relação ao desenvolvimento da teoria. Assim em se tratando da disciplina Cálculo em cursos de formação tecnológica inferimos que esses professores compartilhem de ideia semelhante, mas eles não a explicitam adotando como modelo para ministrar suas aulas o que eles tiveram na sua formação inicial, isto é, definem o objeto matemático a ser estudado, apresentam as propriedades e alguns teoremas, alguns destes são demonstrados e finalizam a aula com alguns exemplos e exercícios propostos. Pensamos que proporcionar aos estudantes atividades nas quais eles se tornem os protagonistas do processo de aprendizagem pode contribuir de modo que o processo de reinvenção da matemática e dos conceitos de derivada e integral – quando tratamos do Cálculo.

Outro aspecto que levamos em consideração e que pode atrapalhar a aprendizagem dos conceitos de derivada e integral apresentado anteriormente é com relação as dificuldades dos estudantes. Se eles chegam despreparados no ensino superior entendemos ser papel do professor e da instituição promover atividades que reduzam esse problema. Considerando o quinhão referente ao professor pensamos que apresentar atividades experimentais pode proporcionar o desenvolvimento do pensamento matemático elementar e conforme o estudante for amadurecendo cientificamente podem

alcançar o pensamento matemático avançado. Acreditamos que tal proposto vai ao encontro da perspectiva da Filosofia Pragmática.

Nós consideramos que as características anteriores podem estar presentes nas concepções e crenças dos professores de Cálculo das FATEC's, como também as concepções e crenças do modelo do professor tradicional, que apresenta e desenvolve a matéria de forma dogmática. Desse modo, esperamos que essa pesquisa nos permita mapear e caracterizar as concepções e as crenças dos professores de Cálculo dessa instituição de ensino.

Atualmente a pesquisa se encontra na etapa da elaboração do questionário que será enviado aos professores de Cálculo de todas as FATEC's. Após o período estipulado para o recebimento das respostas iniciaremos a fase das entrevistas, por meio de um questionário semiestruturado com alguns docentes e verificar se há possibilidade de acompanharmos algumas aulas *in loco* para compararmos as repostas com o que exposto durante o desenvolvimento delas.

Referências

- BARUFI, M. C. B. **A Construção/negociação de significados no curso universitário inicial de cálculo diferencial e integral**. 1999. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade São Paulo, São Paulo, 1999.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1999.
- CABRAL, T. C. B.; CATAPANI, E. Imagens e olhares em uma disciplina de cálculo em serviço. *Zetetiké*, Campinas, v. 11, n. 19, p. 101-116, Jan./Jun. 2003.
- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- CURY, H. N. **Análise de erros: o que podemos aprender com as respostas dos alunos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- CURY, H. N.; CASSOL, M. Análise de erros em cálculo: uma pesquisa para embasar mudanças. *Acta Scientiae*, v. 6, n.1, p. 27-36, jan./jun. 2004.
- FERREIRA, P. E. A. **Enunciados de tarefas de matemática: um estudo sob a perspectiva da educação matemática realística**. 2013. 121 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2013.

FREUDENTHAL, H. **Didactical phenomenology of mathematical structures**. Dordrecht: Reidel Publishing, 1983.

FREUDENTHAL, H. **Revisiting mathematics education**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1991.

FREUDENTHAL, H. Why to teach mathematics so as to be useful. **Educational Studies in Mathematics**, v. 1, n. 1-2, p. 3-8, 1968.

HOWSON, A. G. et al. Mathematics as a service subject. In: CLEMENTS, R. R. et al. (Ed.). **Selected papers on the teaching of a mathematics as a service subject**. New York: Springer-Verlag, 1988. p. 1-16.

NASCIMENTO, Edna Maria Magalhães do. Pragmatismo uma filosofia da ação. **Revista Redescrições**, v. 3, n. 1, 2011. Nova série.

NASSER, L. Ajudando a superar obstáculos na aprendizagem de cálculo. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 9., 2007, Belo Horizonte. **Anais do...** Belo Horizonte: SBEM, 2007.

REZENDE, W. M. **O ensino de cálculo: dificuldades de natureza epistemológica**. 2003. 468 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

TALL, D. Cognitive growth en elementary and advanced mathematical thinking. In: MEIRA, L.; CARRAHER, D. **Proceedings of the 19th PME International Conference**. [S. l.: s. n.], 1995. p. 61-75.

TALL, D. The psychology of advanced mathematical thinking. In: TALL, David. **Advanced mathematical thinking**. Dordrecht: Kluwer. 1991. . p. 3-21.

TREFFERS, A. **Three dimensions: a model of goal and theory description in mathematics instruction – the wiskobas project**. Dordrecht: Reidel Publishing, 1987.

Eduardo Machado da Silva é licenciado em Matemática, mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática e estudante do programa de doutorado da FEUSP orientado pelo prof. Vinício de Macedo Santos.

Vinício de Macedo Santos é professor da Faculdade de Tecnologia “Prefeito Hirant Sanazar” de Osasco – Fatec Osasco, Faculdade de Engenharia de São Paulo – FESP.

Museus de ciências e criança: uma análise do processo de Alfabetização Científica¹⁶⁶

Graziele Scalfi¹⁶⁷
Martha Marandino

Resumo

As crianças, seja com suas famílias ou como parte de excursões escolares, constituem um dos maiores grupos que visitam os museus atualmente. Apesar disso, pouco se sabe sobre o papel dos museus para o processo de Alfabetização Científica (AC) desse público. Dessa forma, o objetivo principal desta pesquisa é analisar o processo de AC de crianças em visita familiar nos museus de ciências. De abordagem qualitativa, a pesquisa é realizada em dois museus de ciências brasileiros, focalizando as crianças de 7 a 11 anos que visitam suas exposições acompanhadas da família. Os instrumentos de coleta de dados incluem a observação, filmagem, questionário sociocultural e entrevistas. A análise dos dados tem como principal orientação a ferramenta teórico-metodológica dos Indicadores de Alfabetização Científica. Os dados em análise são tratados individualmente e posteriormente serão cruzados por meio do software QSR Nvivo 2.0, que permite a operacionalização da análise e triangulação de dados qualitativos. Os resultados parciais apontam que ainda que de forma desigual, a maioria dos indicadores foram contemplados, mostrando que os museus analisados têm potencial para contribuir com o processo de AC das crianças em contexto familiar, possibilitando a aproximação das culturas infantis a elementos da cultura científica.

Palavras-chave

Alfabetização científica – Museus de ciências – Crianças.

Introdução

Os museus de ciências são uma importante fonte de educação pública fora do sistema de ensino formal e que proporcionam a audiência uma experiência para além do deleite e da diversão (MARANDINO, 2005). Ao oferecer atividades diferenciadas, com recursos que muitas vezes não são encontrados em outros locais, sobre os conhecimentos científicos, fenômenos, questões da ciência atual, da atividade científica e a relação entre a ciência e tecnologia com a sociedade, o progresso científico e ainda, proporcionar o

¹⁶⁶ Agradecemos À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP. *Processo:* 16/20963-6.

¹⁶⁷ Contato: graziscalfi@usp.br

conhecimento de coleções científicas, que permitem uma consciência da relevância da história e da filosofia da ciência os museus conseguem promover um entretenimento simultaneamente informativo e educacional (FARIA et al., 2015; RAMEY-GASSERT et al., 1994). Nesse contexto, os museus podem ser considerados um espaço propício para o processo de Alfabetização Científica (AC).

Museus com ambientes interativos, onde dispositivos, aparatos e programas são pensados para envolver ativamente o público no processo da ciência, estimulam a aprendizagem ativa através da exploração e manipulação das exposições (BAMBERGER; TAL, 2007; FALK; DIERKING, 2000; GRIFIN; SYMINGTON, 1997) e instigam a curiosidade dos visitantes, em especial das crianças, uma vez que oferecem oportunidades incomuns de explorar objetos e se envolver em atividades diferentes daquelas praticadas em casa ou na escola. Por sua vez, um dos maiores públicos dos museus são as crianças, seja em uma visita escolar ou em uma visita espontânea em família (SCOTT, 1999; WOOD, 1996). E conseqüentemente, os museus estão começando a ver os pequenos visitantes como um público importante.

No que tange as pesquisas sobre o processo de AC de crianças em museus de ciências, observa-se que, de um lado, a importância da Alfabetização Científica para crianças é um tema reconhecido. Nesse sentido, diferentes autores (MARQUES; MARANDINO, 2018; PIZARRO; LOPES JUNIOR, 2015; VIECHENESKI; CARLETTO, 2013; SASSERON, 2008; JARVIS; PELL, 2002; LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001), e também em políticas educativas de organismos internacionais como National Research Council (NRC), a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), a Organização Iberoamericana de Educação (OEI), entre outros se posicionam a favor e da importância de proporcionar a criança o contato com a ciência, o enriquecendo sua linguagem científica, contribuindo para uma melhor compreensão do mundo a sua volta, bem como, desenvolver uma capacidade para pensar criticamente sobre essas ideias científicas e sobre o como são aplicadas em situações do cotidiano, que lhes permitam alcançar uma participação social esclarecida. Do outro, é reconhecida a importância dos museus de ciências como instituições privilegiadas para o desenvolvimento da AC (EINSIEDEL; EINSIEDEL, 2004; GREGORY; MILLER, 1998; DURANT, 1996; MACDONALD; SILVERSTONE, 1992; UCKO, 1985). Contudo, há uma ausência de discussões que englobem concomitantemente ambos os temas.

Considerando que o progresso de um indivíduo em relação à AC é contínuo, ocorrendo ao longo da vida, os museus de ciência são instituições que podem contribuir para o processo de AC das crianças. Logo, investigar esse campo se faz necessário.

Objetivo

Analisar o processo de Alfabetização Científica de crianças em visita familiar a dois museus de ciências brasileiros.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa pauta-se em uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2012), amplamente utilizada em pesquisas desenvolvidas no campo da educação em museus (DIAMOND, 1999; MARANDINO et al., 2009) e tem como universo de pesquisa dois importantes museus de ciências no país, o Museu de Microbiologia do Instituto Butantan e do Museu de Ciências e Tecnologia da PUCRS (MCT–PUCRS). Esses museus foram selecionados por possuírem espaços voltados para o público infantil, o que favorece o encontro do público alvo, que se constitui de famílias que em sua composição apresentassem no mínimo duas crianças, entre 7 a 11 anos, visando potencializar os diálogos entre elas. Compreende-se família como grupos que apresentam relações de parentesco, embora não necessariamente de consanguinidade (BIZERRA, 2009).

Os procedimentos de coleta de dados para esta pesquisa incluíram observação das crianças, filmagem das famílias durante a visita, registro fotográfico feito pelas crianças, e, ao final da visita, a aplicação de um questionário sociocultural para os pais e uma entrevista com as crianças e questionário para os familiares. A opção por diferentes instrumentos de coleta de dados é embasada em estudos que apontam que utilizar diferentes fontes de coleta proporciona o aumento do nível de confiabilidade dos resultados, uma vez que é possível cruzá-los - um processo conhecido como triangulação de dados (MOUSOURI, 1997; ANDERSON, 1999; PISCITELLI; EVERETT; WEIER, 2003).

A ferramenta teórica-metodológica empregada para análise foi dos indicadores de AC que foi desenvolvida com o intuito de captar e sistematizar aspectos relacionados às várias dimensões da AC e que pode ser utilizada na análise de diferentes elementos, como público, documentos, exposições, ações educativas etc. Toma-se por referência a última

versão dos indicadores de AC, realizada por Norberto (2018) em sua tese e já publicada (conferir: MARANDINO et al., 2018) - composta por quatro indicadores - científico, institucional, interface social e interação e seus respectivos atributos¹⁶⁸ (Figura 1) e realiza-se uma adaptação na busca de incluir o público infantil e suas especificidades, tanto na apresentação dos indicadores quanto nos atributos, somando exemplos de como eles podem estar presentes em diálogos produzidos em uma visita ao museu de ciências. E, para operacionalização da análise, foi utilizado o software Qualitative Solutions Research Nvivo 2.0 (QSR). Acredita-se que o uso da ferramenta utilizada, bem como a triangulação dos dados, permitirá extrair dados qualitativos dos resultados e possibilitará encontrar indícios de como se dá o processo de AC na interação do público com o discurso expositivo durante uma visita, permitindo, assim, o aprofundamento e o detalhamento da sua compreensão.

Figura 1 - Indicadores de AC. Fonte: Norberto Rocha (2018)

 INDICADOR CIENTÍFICO	 INDICADOR INTERFACE SOCIAL	 INDICADOR INSTITUCIONAL	 INDICADOR INTERAÇÃO
1a Conhecimentos e conceito científicos, pesquisas científicas e seus resultados	2a Impactos da ciência na sociedade	3a Instituições envolvidas na produção e divulgação da ciência, seus papéis e missões	4a Interação física
1b Processo de produção de conhecimento científico	2b Influência da economia e política na ciência	3b Instituições financiadoras, seus papéis e missões	4b Interação estético-afetiva
1c Papel do pesquisador no processo de produção do conhecimento	2c Influência e participação da sociedade na ciência	3c Elementos políticos, históricos, culturais e sociais ligados à instituição	4c Interação cognitiva

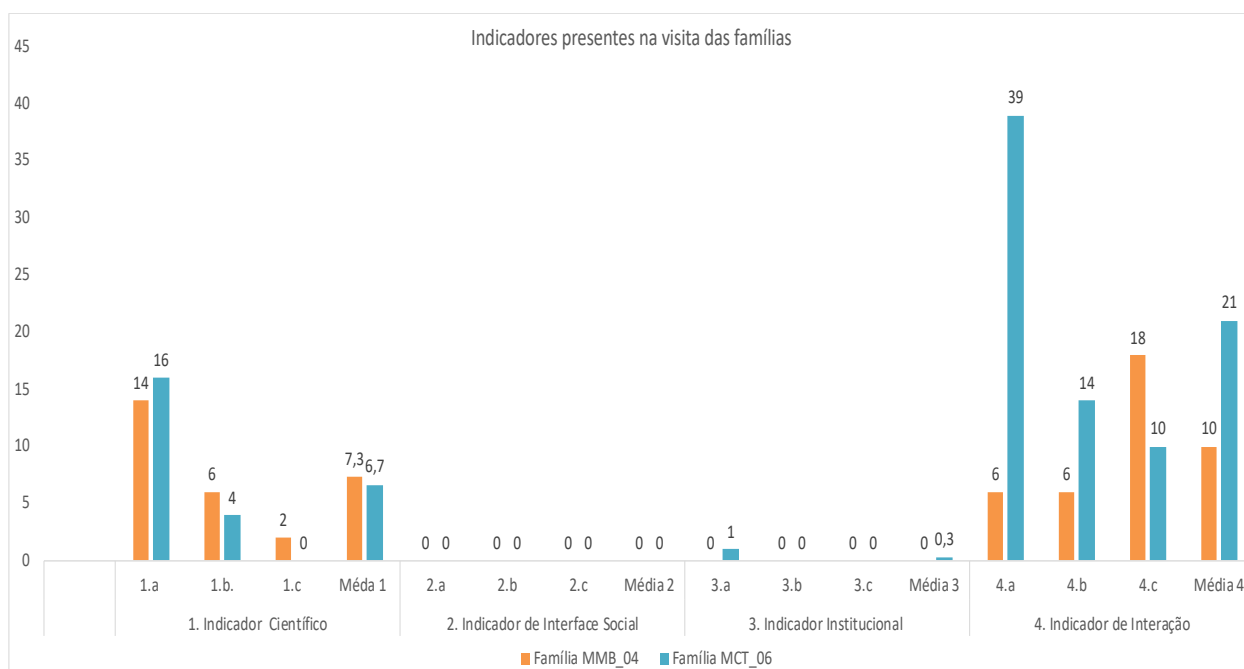
Resultados parciais e discussão

A seguir, apresenta-se os resultados parciais dos indicadores de AC para criança e seus respectivos atributos identificados nos diálogos das famílias analisadas, identificadas como MMB_04 (família do Museu de Microbiologia – Ibu) e MCT_06

¹⁶⁸ Os atributos auxiliam na compreensão e mensuração de cada indicador. Os atributos englobam questões contemporâneas de discussões e concepções da AC e podem fornecer dados mensuráveis e passíveis de comparação com outros estudos, com informações qualitativas e quantitativas.

(família do museu de Ciência e Tecnologia da PUCRS). Dos quatro indicadores, três (1. Indicador Científico; 3. Indicador Institucional e 4. Indicador Interação) estão presentes na análise da visita das famílias MMB_04 e MCT_06, entretanto, a distribuição dos atributos aparece de forma desigual, como pode-se observar no gráfico abaixo:

Figura 2 - Média dos indicadores presentes nos SDR's das famílias analisadas



Nessa síntese, que contabiliza nos Segmentos de Diálogos Representativos (SDRs) analisados, a presença dos indicadores e atributos em cada família mostra que há uma prevalência do 4. Indicador Interação em ambas as famílias. Caracterizado por evidenciar a relação do público na interação com o conhecimento científico, promovendo a sensibilização, o envolvimento, incluindo a expressão de sentimentos por meio de diferentes linguagens, o estímulo para uma relação interativa e dialógica entre os diversos atores envolvidos e os processos de aprendizagem na relação dos sujeitos com os objetos de conhecimento científico, destacaram-se, respectivamente, o atributo 4.c – *Interação cognitiva* na família MMB_04, sendo contabilizado em 18 SDRs dos 23 SDR's analisados e o atributo 4.a - *Interação física* na família MCT_06, aparecendo em 39 dos 51 SDRs analisados. O atributo 4.b – *Interação estético-afetiva* também foi recorrente nas visitas, tendo uma maior representatividade na família do MCT da PUCRS, com 14 contabilizações. Pode-se inferir que o fato da interação física ser mais recorrente no MCT

da PUCRS está na natureza da exposição que promove uma maior interação com os aparatos interativos e também no perfil das crianças da família analisada que focavam sua atenção para o toque nos aparatos sem se ater a proposta do conteúdo do aparato. Já a família do MMB - IBu se atentaram as explicações da mãe e questionavam bastante sobre cada aparato, o que favoreceu o atributo *4.c – Interação cognitiva*. A *Interação estético-afetiva* na família MCT_06 da PUCRS se deu por meio da presença do imaginário e da apreciação estética ao objeto, quando as crianças se encantavam com os experimentos ou exposições, emitindo frases de surpresa, emoção, medo, etc. e ainda, quando usam do imaginário e da fantasia para explorar o tema observado.

O 1. Indicador Científico, que inclui a aproximação a termos, conceitos e procedimentos científicos, e a reflexão sobre a natureza da ciência e seu processo de produção apresentou números expressivos, sendo o atributo *1.a – Conhecimentos e conceitos científicos, pesquisas científicas e seus resultados* o mais presente, em ambas as famílias. É importante salientar que os dados do atributo 1.a demonstram uma prevalência nas falas de termos, conceitos e conhecimentos científicos, o que pode corroborar para o fato das exposições temáticas dos museus analisados, favorecerem uma natureza conteudista, baseando-se nos mais recentes conhecimentos acabados sobre um assunto da ciência, já que questões sobre os procedimentos científicos, as origens desse conhecimento e a reflexão sobre a natureza da ciência não tiveram a mesma representatividade. O atributo *1.b - Processo de produção de conhecimento científico*, foi contabilizado oito vezes, sendo cinco vezes na família MMB_04 e três na família MCT_06 o que demonstra que ainda que em menor quantidade os museus favoreceram a aproximação das crianças e suas famílias ao processos, métodos, procedimentos científicos – incluindo formulação de hipóteses, realização de testes e contato com o instrumentos científicos. No entanto, as concepções de ciência abarcando seu caráter histórico, epistemológico e filosófico apareceu em apenas um SDR's por família. E por fim, o atributo *1.c – Papel do pesquisador no processo de produção do conhecimento* apareceu apenas 2 vezes na família MMB_04, ao ler o nome dos cientistas na exposição. Isso demonstra que essas questões para contribuir para um reconhecimento da dimensão social e do trabalho coletivo dos cientistas, desmistificando e tornando o cientista mais humano e menos caricato precisam ser melhores trabalhadas.

O 3. Indicador Institucional, que analisa a dimensão das instituições envolvidas

com a produção, divulgação e o fomento da ciências, seus papéis, missões, ações e público-alvo, teve apenas uma ocorrência na família MCT_06 pela percepção da criança do papel de divulgação da instituição em contemplar o público infantil. A ausência dos demais atributos pode demonstrar que houve pouca chance dos visitantes entrarem em contato com estas questões para que pudessem expressar em seus diálogos durante a visita. O mesmo ocorreu com o 2. Indicador de Interface social, que avalia a promoção do entendimento do significado social da ciência e das relações entre CTSA, bem como a influência da participação da sociedade diante da C,T&I não sendo identificado em nenhuma das famílias. Ainda que os espaços analisados tivessem potencial para abordar temas para explorar o Indicador Interface Social, por exemplo, no MCT da PUCRS o Totem – Mistério no Museu na exposição *Ciência contra o crime* promovia a tomada de decisões para resolver um crime baseado em evidências deixadas por um ladrão (usando técnicas forenses); a exposição sobre energia nuclear e eólica na arena 2 e 3 respectivamente, bem como uma maquete sobre a construção de uma usina hidrelétrica no mundo da criança e um jogo na exposição das crianças do MMB IBu, que abordava o uso dos microrganismos na indústria alimentícia, se mostravam como temas potenciais para promover reflexões sobre o impacto da ciência na sociedade, com discussões sobre os riscos e benefícios do desenvolvimento da CT&I, potencializando a participação da criança em questões relacionadas a ciência, nessas famílias o Indicador de Interface Social não foi encontrado.

Considerações finais

Diante dos dados apresentados verifica-se que para as crianças e seus familiares participantes dessa pesquisa os Indicadores de Interação e o Indicador de Conhecimento Científico tiveram um peso maior na percepção da visita do que o Indicador de Institucional e o Indicador de Interface Social. Por estarem isolados da análise da entrevista, ainda não é possível estabelecer conclusões mais profícuas. Contudo, pode-se estabelecer algumas considerações sobre os resultados apresentados. Observa-se que, dentro de um mesmo indicador, há oscilações entre as os atributos, aparecendo de forma desigual. Porém, de uma maneira geral, a maioria dos indicadores foram contemplados, mostrando que os museus analisados têm potencial para contribuir com

o processo de AC das crianças em contexto familiar, possibilitando a aproximação das culturas infantis a elementos da cultura científica.

Entretanto, não proporcionam uma discussão ampla sobre a AC em suas exposições, incluindo, por exemplo, os resultados globais do avanço do conhecimento e as pesquisas que estão sendo desenvolvidas, uma ampla referência e citação a pesquisadores envolvidos no processo de produção da ciência, o reconhecimento da ciência como produção humana empreendida por mulheres e homens de diferentes origens sociais, culturais e étnicas, ou ainda, às concepções de ciência abarcando seu caráter histórico, epistemológico e filosófico em uma perspectiva acumulativa e evolutiva ou questionável e controversa; as reflexões sobre o impacto da ciência na sociedade, bem como seus riscos e benefícios da produção científica. Acredita-se que ao contemplar todas as dimensões da AC em uma visita a um museu de ciência oferecerá não apenas uma oportunidade para aprender sobre ciência, mas também para conhecer como a ciência é produzida, partilhada e está integrada na sociedade.

Referências

ANDERSON, D. **The development of science concepts emergent from science museum and post-visit activity experiences**: students' construction of knowledge. 1999, 424 f. Tese (Doutorado) – Queensland University of Technology, Brisbane, Australia, 1999.

BAMBERGER, Y.; TAL, T. Learning in a personal context: levels of choice in a free choice learning environment in science and natural history museums. **Science & Education**, v. 91, p. 75-95, 2007.

BIZERRA, A. F. **Atividade de aprendizagem em museus de ciências**. 2009. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DIAMOND, J. **Practical evaluation guide**: tools for museum & other informal educational settings. [S. l.]: Altamira Press, 1999.

DURANT, J. Science museums or just museums of science? In: PEARCE, S. (Ed.). **Exploring science in museums**. London: The Athlone Press, 1996. p. 148-161.

EINSIEDEL, A. A. JR.; EINSIEDEL, E. F. Museums as agora: diversifying approaches to engaging publics in research. In: CHITTENDEN, D.; FARMELO, G.; LEWENSTEIN, B. V. (Ed.). **Creating connections**: museums and the public understanding of current research. Walnut Creek: AltaMira Press, 2004. p. 73-86.

FALK, J.; DIERKING, L. **Learning from museums**: visitors experiences and their making of meaning. Walnut Creek: AltaMira Press, 2000.

FARIA, C. et al. History of science and science museums: an enriching partnership for elementary school science. **Science & Education**, 2015.

GREGORY, J.; MILLER, S. **Science in public**: communication, culture and credibility. New York: Plenum Trade, 1998.

GRIFFIN, J.; SYMINGTON, D. Moving from task-oriented to learning-oriented strategies on school excursions to museums. **Science & Education**, v. 81, p. 763-779, 1997.

JARVIS, T. E.; PELL, A. The effect of the challenger experience on elementary children's attitudes to science. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 39, n. 10, p. 979-1000, 2002.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D., Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 3, n. 1, p. 37-50, 2001.

MACDONALD, S.; SILVERSTONE, R. Science on display: the representation of scientific controversy in museum exhibitions. **Public Understanding of Science**, v. 1, p. 69-87, 1992.

MARANDINO, M. Museus de ciências como espaços de educação. In: FIGUEIREDO, B. G. **Museus**: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna. Belo Horizonte: Argumentum, 2005. p. 165-176.

MARANDINO, M. et al. A abordagem qualitativa nas pesquisas em educação em museus. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: [s. n.], 2009.

MARANDINO et al., Ferramenta teórico-metodológica para o estudo dos processos de alfabetização científica em ações de educação não formal e comunicação pública da ciência: resultados e discussões. **JCOM América Latina**, No prelo.

MARQUES, A. C. T. L.; MARANDINO, M. Alfabetização científica, criança e espaços de educação não formal: diálogos possíveis. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. 1-19, 2017.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MOUSSOURI, T. **Family agendas and family learning in hands-on museums**. 1997. 303 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Leicester, Leicester, Inglaterra, 1997.

NORBERTO ROCHA, J. **Museus e centros de ciências itinerantes**: análise das exposições na perspectiva da alfabetização científica. 2018. 638 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

PISCITELLI, B.; EVERETT, M.; WEIER, K. **Enhancing young children's museum experiences: a manual for museum staff**, Brisbane: QUT, 2003. Disponível em: <<https://hollandmvp.files.wordpress.com/2014/07/enhancing-young-childrens-museum-experiences.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2015.

PIZARRO, M. V.; LOPES JUNIOR, J. Indicadores de alfabetização científica: uma revisão bibliográfica sobre as diferentes habilidades que podem ser promovidas no ensino de ciências nos anos iniciais. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 208-238, 2015.

RAMEY-GASSERT, L.; WALBERG, H. J.; WALBERG, H. J. Reexamining connections: museums as science learning environments., **Science & Education**, v. 78, n. 4, p.3 45-363, 1994.

SASSERON, L. H. **Alfabetização científica no ensino fundamental: estrutura e indicadores deste processo em sala de aula**. 2008. 281 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2008.

SCOTT, C. A stitch in time: maintaining educational audiences. **Museum National**, v. 1, p. 20-21, 1999.

UCKO, D. Science literacy and science museum exhibits. **Curator**, v. 29 n. 4, p. 287-300, 1985.

VIECHENESKI, J. P.; CARLETTO, M. R. Iniciação à alfabetização científica nos anos iniciais: contribuições de uma sequência didática. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 525-543, 2013.

WOOD, R. Families. In: DURBIN, G. (Ed.). **Developing museum exhibits for life long learning**. London: The Stationery Office, 1996. p.77-82, 1996.

Grazielle Scalfi é Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Programa de Pós-Graduação da FE-USP - Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Martha Marandino é Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Livre Docente em Educação pela FEUSP. Diretora do Centro de Preservação Cultural da USP (CPC) e Vice-coordenadora do Museu da Educação e do Brinquedo da FEUSP.



FEUSP

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Etnomatemática e o diálogo entre os saberes dos alunos de EJA do território de identidade do sisal – BA

Maria Raidalva Nery Barreto¹⁶⁹

Resumo

Esta pesquisa qualitativa investiga a relação entre os conhecimentos etnomatemáticos dos alunos de EJA, trabalhadores da região do Sisal na Bahia e as práticas pedagógicas curriculares desenvolvidas na escola. O conhecimento tácito dos alunos sisaleiros foi analisado sob a perspectiva teórica da Etnomatemática e da Dialogicidade. A trajetória metodológica percorrida, a partir da observação, entrevistas semiestruturadas e estruturadas em grupos focais com alunos e professores da EJA do Ensino Fundamental II, sob a perspectiva de pesquisa participante, com momentos etnográficos, identifica variáveis desconsideradas pelas práticas escolares no componente curricular Matemática. A proposta do Programa de Etnomatemática (D'ÁMBRÓSIO, 1999, 2002) e a provisoriade de conhecimentos que podem ser beneficiados pelo diálogo (FREIRE, 1979, 1996), fator promissor na EJA, podem atribuir sentido e significado à inovação na postura docente. Os resultados da investigação indicaram que há existência de inúmeros conhecimentos matemáticos refletidos na região de trabalho com sisal desconsiderados pela escola. As interações sociais existentes no meio denotam um fluxo de trocas permanentes de conhecimentos etnomatemáticos permitem maiores oportunidades de construção dos registros matemáticos.

Palavras-chave

Etnomatemática – Educação de jovens e adultos – Diálogo – Território de identidade do sisal.

Introdução

O presente texto é fruto de uma pesquisa realizada com dezessete alunos e dois professores, em uma classe de estudantes do oitavo e nono ano da EJA no Ensino Fundamental, da Escola João Pereira de Pinho, está situada à Rua Dois de Julho, Povoador de Tapuio, Município de Araci – Bahia, que trabalham na colheita do sisal.

¹⁶⁹ Contato: raibarreto@gmail.com

Tem como objetivo geral Investigar a existência da relação entre os conhecimentos etnomatemáticos dos alunos de EJA, trabalhadores da região do Sisal na Bahia, e as práticas pedagógicas curriculares desenvolvidas na escola.

A Escola João Pereira de Pinho, *locus* da pesquisa, fica situada na Rua 2 de Julho – Distrito de Tapuio, Município de Araci – Bahia. Araci faz parte do Território de Identidade do Sisal – BA, que abrange uma área de 21.256,50 Km² e é composto por 20 Municípios, com uma população de 582.331 habitantes, dos quais 333.149 vivem na área rural, o que corresponde a 57,21% do total de habitantes. Possui 58.238 agricultores familiares, 2.482 famílias assentadas, 2 comunidades quilombolas e 1 terra indígena. Seu índice de Desenvolvimento Humano (IDH) médio é 0,60¹⁷⁰.

Essa investigação foi realizada em uma classe de estudantes do oitavo e nono anos da EJA, do Ensino Fundamental, da Escola João Pereira de Pinho, que trabalham na colheita do sisal. Todos os sujeitos pesquisados são do sexo masculino, por se tratarem de trabalhadores do sisal.

Ante o exposto, tem-se como questão da pesquisa: quais as contribuições da cultura do trabalho dos alunos de EJA para o desenvolvimento de uma metodologia que considere a Etnomatemática para formação de professores na área de Matemática?

A trajetória metodológica percorrida, a partir da observação, entrevistas semiestruturadas e estruturadas em grupos focais com alunos e professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental II, sob perspectiva de pesquisa participante, com momentos etnográficos, identifica relevantes variáveis desconsideradas pelas práticas escolares no componente curricular Matemática. Destaca-se a importância dos grupos focais, pois possibilita aos participantes exporem aberta e detalhadamente seus pontos de vista.

2 Horizonte teórico interpretativo

Os dados da Pesquisa foram analisados com base nas obras de dois pensadores e suas teorias educativas que fundamentam as análises dos dados coletados. Inicialmente, a categoria da relação dialógica na concepção de Paulo Freire é apresentada e, em seguida, o conceito de Etnomatemática, segundo Ubiratan D'Ambrósio.

¹⁷⁰ Informações retiradas, na íntegra, do Projeto do Observatório de Educação de Jovens e Adultos do Território do Sisal - Bahia (OBEJA-BA), encaminhado e aprovado pela CAPES.

Na pesquisa, foi utilizada a categoria Diálogo, pois conforme Freire (2001b, p. 69) “[...] a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Uma das principais buscas para o ensino dos conhecimentos, incluindo os da Matemática, segundo Freire, é ouvir a voz dos sujeitos dos grupos estudados, ou seja, a legitimação dos conhecimentos dos outros e de seu modo de interpretar (matematicamente) a realidade.

Nessa perspectiva, Paulo Freire (2008, p. 10) “[...] pensou que um método de educação construído em cima da ideia de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro não poderia começar com o educador trazendo pronto, do seu mundo [...]”.

Segundo Freire, o diálogo vai além de um simples ato, no qual dois sujeitos se comunicam. Para ele o diálogo:

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de ‘empatia’ entre ambos. Só ali há comunicação. ‘O diálogo é, portanto, o caminho indispensável não somente nas questões vitais para nossa ordem política, mas em todos os sentidos da nossa existência [...]’. (FREIRE, 1979, p. 68).

O pressuposto freireano de que “ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho”, afirma que a educação não é um ato solitário, e sim coletivo e solidário, e como um ato de amor, não poderá ser imposta. Sendo assim, educar é uma tarefa de trocas entre o educador que ensina e aprende e o educando que aprende e ensina.

Um dos teóricos do campo da Educação Matemática mais influente, não só no Brasil, mas no mundo inteiro, estudou a Etnomatemática como um programa de pesquisa em História e Filosofia da Matemática, com relevantes resultados pedagógicos é o Professor Dr. Ubiratan D’Ambrósio.

Em relação à história da Etnomatemática, D’Ambrósio (1999, p. 85) afirma que:

Na década de setenta iniciou-se, a partir do estudo do conhecimento matemático de populações indígenas, uma área de pesquisa denominada Etnomatemática. O Programa Etnomatemática, cujo objetivo maior é analisar as raízes sócio-culturais do conhecimento matemático, revela uma grande preocupação com a dimensão política ao estudar história, filosofia e suas implicações pedagógicas. As

pesquisas consistem essencialmente numa investigação holística da geração [cognição], organização intelectual [epistemologia] e social [história] e difusão [educação] do conhecimento matemático, particularmente em culturas consideradas marginais.

D'Ambrósio (1999, p. 72) garante que “[...] o aprendizado da matemática é um grande desafio para os teóricos das ciências cognitivas. O estudo da história cultural da humanidade tem sido um instrumento importante nessas teorizações”. Na Etnomatemática, “[...] o encontro cultural é essencial na evolução do conhecimento” (Ibidem, 2002, p. 7).

Nesse argumento multicultural, os estudos antropológicos têm papel essencial já que “[...] revelam aspectos de produção científica nas culturas dos povos então colonizados, tão ignorados pela Ciência” (Ibidem, 2015, p. 3).

D'Ambrósio (2002, p. 14) afirma que a Etnomatemática reconhece que nas suas peripécias:

[...] enquanto espécie planetária, o homem (espécie *homo sapiens*), bem como as demais espécies que a precederam, os vários homínídeos reconhecidos desde há 4.5 milhões de anos antes do presente, tem seu comportamento alimentado pela aquisição de conhecimento, de fazer(es) e de saber(es) que lhes permitem sobreviver e transcender através de maneiras, de modos, de técnicas ou mesmo de artes [*techné* ou *tica*] de explicar, de conhecer, de entender, de lidar com, de conviver com [*matema*] a realidade natural e sociocultural [*etno*] na qual ele, homem, está inserido. Ao utilizar, num verdadeiro abuso etimológico, as raízes *tica*, *matema* e *etno*, deram origem à minha conceituação de etnomatemática.

Os Indivíduos e povos têm, ao longo de suas vidas e no decorrer da sua história, inventado e desenvolvido técnicas de reflexão, de observação, e habilidades (artes, técnicas, *techné*, *ticas*) para elucidar, perceber, conhecer, aprender para “saber e fazer como resposta a necessidades de sobrevivência e de transcendência (*matema*), em ambientes naturais, sociais e culturais (*etnos*) os mais diversos. Desenvolveu, portanto, simultaneamente, os instrumentos teóricos associados a essas técnicas e habilidades”. (Ibidem, 2002, p. 14)

Não é incomum a matemática ser percebida como um corpo de conhecimento desenvolvido pelo homem, independentemente do componente *local*. O que equivale a proferir que a matemática é uma espécie de conhecimento universal, que acontece em

todas as culturas humanas, porque é intrínseco à natureza do homem desenvolver matemática.

Consideração finais

Os resultados dessa pesquisa têm algumas respostas para o objetivo geral: investigar a existência de relação entre os conhecimentos etnomatemáticos dos alunos de EJA, trabalhadores da região do Sisal na Bahia e as práticas pedagógicas curriculares desenvolvidas na escola.

Para os alunos da região dos sisaleiros, os conhecimentos matemáticos existentes em suas vidas de trabalhadores parecem distintos. Matemática, para alguns, é o que se aprende na escola como resultado da valorização formal pela sociedade, que os torna na escola invisíveis. Talvez resida aí o retorno desses jovens de forma tardia à procura de escolarização. Os conhecimentos matemáticos do cotidiano do trabalhador do sisal parecem atender, preferencialmente, as necessidades e demandas de sobrevivência desses alunos.

O que a pesquisa identificou é que o modo de vida de trabalhador do sisal, que parece afastado do restante de outros mundos, incluindo o da escola, tem muito significado para um professor de Matemática que ensina na EJA. Se os professores de EJA considerarem tais conhecimentos matemáticos práticos, como possibilidade de diálogo com a matemática formal, sob a perspectiva de uma horizontalidade, a educação bancária (Freire, 1986) pode ser minimizada. E os fatores afetivo-emocionais de autonomia, autoestima e respeito aparecem como uma dimensão bem significativa que motiva, sem dúvida, a aprendizagem dos alunos.

Percebeu-se quanto à formação de professor de EJA certo descompasso, pois eles não se sentem preparados para esse campo específico, o que justifica suas opções para reproduzir o que fariam no ensino regular. Nos grupos focais efetivados com ele, também se percebe que há um possível interesse em recorrer a proposta que lhe foi apresentada sem muita profundidade. O professor acredita nesse potencial, mas ainda tem dificuldades de reconhecer, na sua prática docente, os saberes da cultura do aluno, valorizando, ainda, prioritariamente, os saberes matemáticos que o mesmo adquiriu em experiências

escolares anteriores à EJA e até por pressão e cobrança do programa oficial e dos materiais didáticos encaminhados à escola.

Outra consideração importante, é que um dos grandes desafios pedagógicos que envolve a elaboração de currículos para a EJA, consiste no fato de reconhecer o trabalho como princípio educativo, ressaltado por tantos autores e pesquisadores do tema.

Os resultados mostram que existe enorme necessidade de formar professores de EJA para que consigam construir, com o conhecimento sobre Etnomatemática, as relações existentes no conhecimento matemático universal e no existente no mundo do trabalho, para que a construção de conhecimentos possa ter maior sentido e significado.

Outra consideração a ser feita, agora em relação ao tipo de investigação realizada, é de que a pesquisa sobre os saberes matemáticos dos alunos de EJA não pode ser realizada apenas no contexto escolar. Foi preciso uma imersão e busca, de forma aprofundada, no contexto do sisal, quais conhecimentos matemáticos fazem sentido ali.

Referências

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Etnomatemática e educação. **Reflexão e Ação**, v. 10, n. 1, Jan./Jun. 2002.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. História da matemática no Brasil: uma visão panorâmica até 1950. **Saber y Tiempo**, v. 2, n. 8, p. 7-37, Jul./Dec. 1999.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000b.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

PICONEZ, Stela Conceição Bertholo. **Reflexões pedagógicas sobre o ensino e aprendizagem de pessoas jovens e adultas**. São Paulo: Secretaria da Educação. Centro de Educação de Jovens e Adultos: 2013.

A ciência e o cientista em *Guerra dos Mundos* (1953)

Renan Siqueira da Silva¹⁷¹
Breno Arsioli Moura¹

Resumo

Em 1898, H. G. Wells publicou *Guerra dos Mundos*. Refletindo a visão de ciência do período e, especialmente, o domínio da Grã-Bretanha sobre os demais países, o romance narrou a invasão marciana na Terra e sua gradual destruição. Dentre suas adaptações para outras mídias, o filme homônimo de 1953 é uma de suas mais célebres versões. Passado agora nos Estados Unidos e com um cientista como protagonista, o filme novamente refletiu seu contexto de produção, dessa vez o cenário pós Segunda Guerra Mundial e início da Guerra Fria. Neste trabalho, analisamos essa obra a partir de dois pilares: comparação do filme com o livro e estudo de alguns elementos que constituem a linguagem cinematográfica – enquadramentos, angulações e cores. Constatamos que o filme reflete os valores da época, com destaque para três aspectos: os perigos do desenvolvimento tecnológico em civilizações inimigas, com uma possível alusão à União Soviética; o caráter puramente experimental e metódico da ciência, em que conclusões poderiam ser obtidas como resultado de uma simples dedução; e a relevância do cientista e da ciência para a época. A partir disso, discutimos como essa análise pode ser utilizada em contextos de ensino para problematizar questões de natureza da ciência.

Palavras-chave

Guerra dos Mundos – Cinema – Linguagem cinematográfica – Ensino de ciências – Natureza da ciência.

Introdução

O ensino de ciências usualmente praticado na educação básica é limitado pela apresentação dos conteúdos científicos atualmente validados pela comunidade científica. Pouco se discute sobre os processos históricos da construção desse conhecimento, não havendo espaço para questionamentos e problematizações. Desse modo, as ciências naturais são destituídas de sua historicidade resultando em uma visão reducionista sobre o que é a ciência e o trabalho científico (CHALMERS, 1993). Muitos pesquisadores da área de ensino de ciências defendem que essa abordagem deve ser modificada para almejarmos maior engajamento e aprendizado dos educandos (ABIB, 1996; CHIQUETTO, 2011; MIZUKAMI, 1986; MOREIRA, 2013).

¹⁷¹ Contatos: renan.siqueira@ufabc.edu.br; breno.moura@ufabc.edu.br

Vale ressaltar que a escola não é o único veículo capaz de promover uma imagem científica ao público geral. Devemos considerar também o alcance dos meios de comunicação, e em especial o cinema, na construção da imagem científica (GALLAGHER, 1991 apud CARVALHO, 2001, p. 143)¹⁷². As produções cinematográficas estão presentes na rotina dos educandos, moldando suas percepções sobre o mundo e, conseqüentemente, sobre as ciências. Portanto, se torna de extrema importância que a escola, na figura dos docentes, passe a problematizar essas representações para promoção de uma educação científica crítica. Dessa maneira, as disciplinas científicas abarcariam, além dos conteúdos científicos em si, os fundamentos epistemológicos, filosóficos, históricos e culturais da ciência, isso é, a Natureza da Ciência (NdC) (MOURA, 2014).

Diante do exposto, o propósito desse trabalho é discutir como podemos utilizar um filme para compreender o contexto histórico-científico de sua época e como isso pode subsidiar discussões sobre a Natureza da Ciência no ensino de ciências. Analisaremos o filme *Guerra dos Mundos* (1953), baseado no livro homônimo de Herbert George Wells (1866-1946). A trama se fundamenta em uma invasão marciana à Terra em virtude do esgotamento dos recursos naturais de Marte. A versão cinematográfica adapta a história original – que se passa na Grã-Bretanha – para a Califórnia da década de 50, em meio à Guerra Fria. Nesse período, a ciência gozava de grande prestígio em virtude da corrida armamentista e espacial que então se desenhava.

Como veremos adiante, o filme corrobora com essa exaltação científica, além de enaltecer o sentimento nacionalista estadunidense. Nossa análise será dividida em duas frentes: comparação do filme com o livro e estudo da linguagem cinematográfica empregada no filme.

1. História das ciências e cinema no ensino

Muitos pesquisadores têm se debruçado em estudar possibilidades resultantes da aproximação entre ensino de ciências e cinema. Arroio (2007) defende a problematização das imagens científicas distorcidas apresentadas nos filmes. Essas distorções também foram identificadas por B. Oliveira (2006) que realizou um levantamento das

¹⁷² GAKKAGHER, J. J. Prospective and practicing secondary school science teachers' knowledge and beliefs about the philosophy of science. *Science Education*, v. 75, p. 889-901, 1991.

características centrais da ciência representada nas produções cinematográficas, concluindo que a mesma normalmente é apresentada como progressiva, racional e neutra.

L. Oliveira (2006) propõe o estudo da veracidade científica de algumas cenas para discutir os aspectos científicos envolvidos nas mesmas. O autor analisou extratos do filme *Homem-Aranha* para ensinar os conceitos de queda livre dos corpos e do princípio de inércia. Piassi e Pietrocola (2009) acreditam que esse tipo de utilização descaracteriza a obra cinematográfica em si. Os autores propõem a análise fílmica a partir do estudo de alguns elementos contrafactuais se baseando em conceitos da semiótica. Já Sousa (2016) baseou seu estudo a partir da análise de alguns elementos próprios da linguagem cinematográfica como planos e angulações. Apesar de apresentarem metodologias diferentes, esses estudos possuem como elemento comum o fato de considerarem que a aproximação entre o ensino de ciências com o cinema apresenta grande potencial pedagógico.

Entendemos que o cinema, assim como qualquer manifestação artística, possui uma linguagem própria e que para analisarmos uma obra cinematográfica, devemos compreender essa linguagem. Além disso, muitos filmes, assim como *Guerra dos Mundos*, são baseados em textos que foram escritos em épocas diferentes. Nesses casos, antes da utilização da linguagem cinematográfica, os produtores decidem quais características do texto original irão permanecer e quais mudarão. Desse modo, nossa análise será dividida em dois pilares: comparação entre o filme com o livro e análise da linguagem cinematográfica.

Os filmes, assim como qualquer produção humana, são influenciados pelas características de seu período de produção. Dessa forma, o filme pode ser compreendido como uma fonte histórica. Uma fonte não revela, por si só, seus significados em termos contextuais. As perguntas colocadas pelo historiador, quando bem empregadas, conseguem extrair informações dessas fontes de modo a produzir sentidos para sua análise (GAVROGLU, 2007). Portanto estabeleceremos duas questões para nortear nosso olhar, a saber: Em que medida o filme *Guerra dos Mundos* (1953) reflete a visão sobre a ciência no período de sua produção? Como essa visão pode ser utilizada em situações de ensino para discutir aspectos da Natureza da Ciência?

2. Guerra dos Mundos: romance e filme (1953)

Publicado inicialmente em forma de folhetim na revista inglesa *Person's Magazine* (1897), o romance foi transformado em livro no ano seguinte. O livro é dividido em duas partes: livro 1- *A chegada dos Marcianos* e livro 2 - *A Terra e o Domínio dos Marcianos*. No livro 1 são narrados os preparativos e os motivos da invasão. Já no livro 2 o autor discorre sobre as ações marcianas na Terra, enquanto os humanos travam uma batalha incansável pela sobrevivência. O livro foi publicado em um período em que a Grã-Bretanha ocupava posição econômica privilegiada em função do desenvolvimento impulsionado pela segunda fase da Revolução Industrial. Nesse sentido, a obra de Wells é frequentemente entendida como uma crítica ao imperialismo de seu país. O autor defendia que esse desenvolvimento desenfreado poderia resultar na escassez dos recursos naturais em um futuro não muito distante (VALIM, 2006).

Em 1953, o romance foi adaptado para o cinema sob direção de Byron Haskin (1899-1984) e produção de George Pal (1908-1980). Essa versão cinematográfica ganhou o prêmio do Oscar de melhores efeitos especiais, além de ser indicada para os prêmios de melhor som e melhor edição (VALIM, 2006). O filme foi lançado cerca de uma década depois da Segunda Guerra Mundial e em meio ao início da Guerra Fria, período em que as pesquisas científicas estavam em alta, em função da corrida armamentista travada entre os estadunidenses e os soviéticos.

A pequena cidade californiana de Linda Rosa é o palco de toda a narrativa. Após um flamejante meteoro cair em meio a suas colinas, os habitantes se inquietam para saber sua origem e logo vão ao local. O cientista Clayton Forrester (Gene Barry) é convocado para investigar o acontecido. Entre a multidão de curiosos que se forma ao redor do objeto não identificado, está Sylvia Van Buren (Ann Robinson), sobrinha do Pastor Matthew Collins (Lewis Martin), personagem que acompanhará o cientista por toda a história.

2.1 Filme (1953) x Livro

Como podemos observar a publicação do livro e a adaptação cinematográfica ocorrem em circunstâncias completamente diferentes. Essas diferenças estão refletidas nas obras, como mostraremos a seguir através de uma breve comparação entre as mesmas.

2.1.1 O papel do cientista

Uma grande modificação realizada pelos produtores do filme ocorreu na reconfiguração dos personagens da história. Na versão original a trama se desenvolve a partir da narração de um habitante local. Wells dedica pouco espaço para os cientistas, o que se contrapõe ao sentimento inglês do período caracterizado por um certo orgulho frente aos avanços científicos da Grã-Bretanha. Apenas no início do livro aparece o personagem Ogilvy que é um astrônomo que observou os primeiros objetos que caíram na Terra sem imaginar que pudessem ter vindo de Marte. Ogilvy morre no início do romance, vítima de um ataque marciano. No filme o personagem principal é o cientista Dr. Clayton Forrester, interpretado pelo ator Gene Barry (1919-2009). Esse deslocamento indica que os produtores tiveram o objetivo de reforçar o status que a Ciência possuía para os norte-americanos no período em virtude da corrida armamentista.

2.1.2 O papel da figura religiosa

Outra adaptação significativa do filme refere-se ao papel desempenhado pela figura religiosa. No livro, Wells dedica três capítulos (1, 2 e 3 do livro 2) para descrever a relação do personagem principal com o padre, descrevendo-o como uma pessoa egoísta e irracional. Já no filme, o ator Lewis Martin (1895–1974) interpreta o pastor Matthew Collins, que age de modo completamente distinto do padre de Wells. Matthew aparece sempre sereno nas cenas, não demonstrando nenhum descontrole frente à invasão marciana. Essa modificação da personalidade da figura religiosa está em acordo com o pensamento norte-americano do período. A religiosidade estava fortemente atrelada a ordem e aos bons costumes, enquanto o ateísmo era associado diretamente ao caos, a desordem e, mais precisamente, aos soviéticos. Essa interpretação se torna ainda mais palpável na medida em que observamos que esse viés também estava presente em outras produções cinematográficas do período (VALIM, 2006).

2.2. A linguagem cinematográfica

Na segunda etapa de nossa análise, buscaremos demonstrar como a linguagem cinematográfica foi empregada no filme para ressaltar a visão científica do período. Para tanto, utilizaremos um referencial próprio do cinema. Vanoye e Goliot-Lété (2013) argumentam que o analista fílmico deve em um primeiro momento, decompor a obra cinematográfica em seus elementos constituintes e analisa-los separadamente para depois conectá-los para produzir um todo significativo, o que faremos a seguir.

2.2.1 As cores

Um elemento fílmico que foi bem explorado pelos produtores foi a utilização das cores, como podemos observar, por exemplo, no fotograma 1 que representa o momento em que os marcianos atacam pela primeira vez os humanos. A cor vermelha é utilizada para ilustrar o perigo que os invasores representavam para à Terra. O emprego da cor vermelha pode ser interpretado como uma alusão ao perigo que o comunismo representava para sua nação. A ideia da utilização dessa cor como referência direta ao combate da ideologia comunista estava bastante presente em vários filmes desse período (VALIM, 2006).

Fotograma 1



Primeiro ataque marciano (HASKIN, 1953).

2.2.2 O enquadramento, os planos e as angulações

Outro elemento fílmico que parece ter sido utilizado de maneira intencional para reforçar o prestígio que a ciência experimentava na época, foi o enquadramento do personagem Dr. Clayton Forrester. O cientista foi filmado em diversos momentos ocupando a posição central do quadro, como observamos no fotograma 2 que ilustra o momento em que ele chega ao local onde caiu o primeiro cilindro marciano, após ter sido chamado pelos bombeiros para verificar o objeto que havia caído do céu. Os habitantes direcionam a atenção para Forrester, na esperança de que ele possa fornecer respostas sobre o estranho acontecimento, assim como se esperava que as ciências fornecessem respostas para os anseios da época.

Os autores também utilizaram diferentes angulações de câmera para representar a superioridade tecnológica dos marcianos em relação aos seres humanos. No fotograma 3, por exemplo, foi utilizada a angulação *plongée* (de cima para baixo) para sugerir a

inferioridade humana perante os marcianos, reforçando a ideia de que o maior conhecimento científico impõe uma posição de domínio sobre os menos desenvolvidos.

Fotograma 2



Clayton Forrester ocupa posição central (HASKIN, 1953).

Fotograma 3



Os humanos são filmados com angulação plongée (HASKIN, 1953).

2.2.3 A visão de ciência presente no filme

O caráter epistemológico das ciências também esteve presente no filme. Baseado na experimentação e na observação, os cientistas conseguem chegar em respostas rápidas para compreenderem as características biológicas dos extraterrestres. No fotograma 4, por exemplo, os cientistas efetuam hipóteses a respeito do funcionamento do sistema óptico marciano. Já no fotograma 5, eles utilizam o olho artificial marciano que Forreter havia coletado anteriormente para simularem a visão marciana.

Fotograma 4



Cientistas formulam hipóteses (HASKIN, 1953).

Fotograma 5



Cientistas executam um experimento (HASKIN, 1953).

Essas etapas (observação de um fenômeno, formulação de hipóteses e realização de experimentos) ilustram de maneira genérica o método científico que é executado rapidamente, sem qualquer dificuldade. Desse modo, a visão científica predominante no filme pode ser caracterizada como a *indutivista ingênua* (CHALMERS, 1993). A ciência é apresentada como uma instituição capaz de produzir verdades sobre as explicações dos fenômenos naturais. Já os cientistas são retratados como pessoas com extrema inteligência e racionalidade, que dominam a linguagem científica e, portanto, são capazes de compreender os fenômenos naturais.

Considerações finais

Nesse trabalho, discorremos sobre uma alternativa metodológica para não reduzir o ensino de ciências a memorização de fórmulas. Propomos o estudo de episódios históricos, a partir de fontes cinematográficas, como um caminho possível para ilustrar as complexidades que envolvem as pesquisas científicas e discutir alguns aspectos da Natureza da Ciência. Analisamos o filme *Guerra dos Mundos* (HASKIN, 1953) que é baseado na trama de H. G. Wells, escrito em 1898. A adaptação cinematográfica ocorre em circunstâncias históricas completamente distintas do livro de Wells. Enquanto o filme se passa em um contexto estadunidense no início da Guerra Fria, o livro foi escrito na Inglaterra no final do período vitoriano. Nossa análise foi dividida em duas vertentes: comparação do filme com o livro e análise do emprego da linguagem cinematográfica.

Inicialmente, traçamos um breve comparativo entre o livro com o filme, discorrendo sobre suas diferenças e relacionando-as com as circunstâncias históricas de cada época. Em um segundo momento, analisamos como alguns elementos da linguagem cinematográfica foram empregados para reforçar o prestígio que a ciência experimentava no período. Observamos que as obras foram fortemente influenciadas pelas condições históricas que as circunscreveram.

Nosso estudo apresenta potencialidades para se discutir alguns aspectos que constituem o fazer científico. Do mesmo modo que as obras refletiram as características de seus respectivos períodos de produção, a ciência, enquanto produção humana, também é influenciada pelas condições históricas em que as pesquisas ocorrem. O próprio direcionamento de recursos para pesquisas está condicionado aos interesses políticos de cada nação, os quais são modificados constantemente. Dessa maneira, o professor possui

um bom material para ilustrar as relações entre as produções científicas e as demandas políticas e sociais de cada época. Para tanto, é necessário compreender que assim como as artes, a ciência constitui nossa cultura, influenciando e sendo influenciada por diversos fatores políticos e sociais.

Referências

- ABIB, M. L. V. S. Em busca de uma nova formação de professores. **Ciência & Educação**, n. 3, 1996.
- ARROIO, A. The role of cinema into science education: problems of Education. **21st Century Science Education in a Changing Society**, v. 1, p. 25-30, 2007.
- CARVALHO, L. M. A natureza da ciência e o ensino das ciências naturais - tendências e perspectivas na formação de professores. **Pro-Posições**, v. 12, n. 1, 2001.
- CHIQUETTO, M. J. O currículo de física do ensino médio no Brasil: discussão retrospectiva. **Revista E-curriculum**, v. 7, n. 1, abr. 2011.
- CHARLMERS, A. F. **O que é ciência, afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1993.
- GAVROGLU, K. **O passado das ciências como história.** Porto: Porto Editora, 2007.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- MOREIRA, M. A. Grandes desafios para o ensino da física na educação contemporânea. In: CONFERENCIA INTERAMERICANA SOBRE ENSEÑANZA DE LA FÍSICA, 11., 2013, Guayaquil, Equador. **Conferência proferida na...** Guayaquil: [s. n.]. 2013.
- MOURA, B. A. O que é natureza da ciência e qual sua relação com a história e a filosofia da ciência? In: **Revista Brasileira de História da Ciência**, Rido de Janeiro, v. 7, n. 1, 2014.
- OLVEIRA, B. J. Cinema e imaginário científico. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v. 13, supl., p. 133-150, 2006.
- OLIVEIRA, L. D. Aprendendo física com o Homem-Aranha: utilizando cenas do filme para discutir conceitos de física no ensino-médio. **Revista Física na Escola**, v. 7, n. 2, 2006.
- PIASSI, L. P.; PIETROCOLA, M. Ficção científica e ensino de ciências: para além do método de ‘encontrar erros em filmes. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 3, p. 525-40, 2009.
- SOUSA, A. F. **A linguagem cinematográfica em Gattaca:** o que (mais) os filmes podem ensinar sobre ciência? 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do ABC, Santo André, 2016
- VALIM, A. B. **Imagens vigiadas:** uma história do cinema no alvorecer da Guerra Fria, 1945-1954. 2006. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.
- VANOYE, F.; GOLLIOT-LÉTÉ, A. **Ensaio sobre a análise fílmica.** Campinas: Papyrus, 2013.
- WELLS, H. G. **A Guerra dos Mundos.** Rio de Janeiro: Suma de Letras, 2016.

Renan Siqueira da Silva é Mestre em Ensino e História das ciências pela Universidade Federal do ABC e licenciado em física pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professor de física do SESI.

Breno Arsioli Moura é Doutor e Mestre em Ensino de ciências pela Universidade de São Paulo com ênfase em história da ciência e Licenciado em Física pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do ABC.

Espaços extraescolares segundo os professores: cenário atual, possibilidades e limites¹⁷³

Rodolfo Zampieri Bezzon¹⁷⁴
Alessandra Fernandes Bizerra

Resumo

Espaços extraescolares podem trazer grandes contribuições para o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, diversos autores indicam um grande distanciamento e até estranhamento entre os professores e os referidos espaços. Além disso, na literatura há certa carência de levantamentos e estudos quantitativos sobre as proporções dos fenômenos relatados. Tendo em vista tais problemáticas, este trabalho objetiva investigar quais concepções os professores expressam a respeito de suas relações com os espaços extraescolares e interpretar como ele utiliza o que está fora dos muros da escola, visando construir um panorama geral das concepções, demandas e modos de ocupação desses espaços. Para atingir os objetivos propostos um questionário online será elaborado e submetido aos professores de ciências da rede pública da Grande São Paulo. Para analisar os dados coletados será utilizada a Análise de Conteúdo proposta por Bardin e também o software Statistical Package for Social Sciences para as análises estatísticas. Por fim, após revisão bibliográfica, serão tecidas discussões e conclusões a respeito do cenário atual, das potencialidades e limites das concepções e demandas de professores a respeito da utilização dos espaços extraescolares.

Palavras-chave

Educação não formal – Atividades extraescolares – Análise quantitativa.

Introdução

Antes de adentrarmos no trabalho, é interessante pontuarmos o que queremos dizer quando falamos em *instituições extraescolares*, *espaços extraescolares* e *atividades extraescolares*. Por instituição extraescolar tomamos como sinônimo de *museu*, ou *instituição museal*, como definido no primeiro artigo da Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009:

Consideram-se museus, para os efeitos desta Lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural,

¹⁷³ Agradecemos ao CNPq pelo financiamento dos autores e à EFAP pelo apoio na pesquisa.

¹⁷⁴ Contato: rodolfo.bezzon@usp.br

abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento. (BRASIL, 2009).

Nessa direção, dentro de nossa definição de instituição extraescolar encontram-se museus, zoológicos, jardins botânicos, aquários, parques ecológicos etc. Já nossa definição de espaço extraescolar¹⁷⁵ vai além das instituições propriamente ditas, abarcando também praças, parques (que não exercem as funções estipuladas pela lei citada acima), indústrias, fazendas, enfim, qualquer espaço fora da escola e que esteja sendo utilizado por professor e alunos para fins didáticos.

Já por atividade extraescolar tomamos como equivalente a definição de *atividade de campo*, dada por Viveiro e Diniz (2009):

De maneira geral, quando nos referimos a atividades de campo em Ciências, independente da denominação, associamos a ideia de uma estratégia de ensino onde se substitui a sala de aula por outro ambiente, natural ou não, onde existam condições para estudar a relação entre os seres vivos ali presentes, incluindo a interação do homem nesse espaço, explorando aspectos naturais, sociais, históricos, culturais, entre outros. Pode ocorrer em um jardim, uma praça, um museu, uma indústria, uma área de preservação, um bairro, incluindo desde saídas rápidas ao entorno da escola até viagens que ocupam vários dias. (VIVEIRO; DINIZ, 2009, p. 3).

Tendo esclarecido esses termos, torna-se mais fácil compreender a dimensão e a importância dos espaços de educação não formal e das atividades que ocorrem fora da escola para o processo de ensino-aprendizagem como um todo. Tal relevância já é consenso dentro do debate acadêmico brasileiro e mundial desde o final do século XX (MARANDINO, 2001; SMITH, 2001; MARTINS, 2011; MARANDINO; CONTIER, 2015; MORI; CURVELO, 2016). As instituições museais, por meio de suas exposições e materiais, promovem frutíferas experiências cognitivas, afetivas, culturais e sociais, gerando e desenvolvendo, nos indivíduos, processos de ensino-aprendizagem próprios que também acabam por enriquecer o ensino escolar. Além do mais, por não possuírem a rigidez dos currículos e das escolas, os espaços não-formais desfrutam de uma maior liberdade para abordar conteúdos de formas mais dinâmicas, interativas e que incentivam o diálogo entre públicos de diversas faixas etárias.

¹⁷⁵ Outro sinônimo de espaço extraescolar que utilizamos é espaço não formal de ensino/educação.

Todavia, a relação museu-escola desfruta de uma relação complexa e, por vezes, conflituosa. Pesquisadores apontam que a formação dos professores para utilização desses espaços é insuficiente; os currículos são restritivos e sobrecarregam o professor; escassez de políticas públicas que fomentem a interação entre as instituições; museus com dificuldades em sensibilizar o público e criar o hábito de frequentá-los; falta de subsídios para os alunos; dentre outras questões (MARANDINO, 2008; MARTINS, 2011; BOBICK; HORNBY, 2013; MARANDINO; CONTIER, 2015).

Não obstante, fazendo-se uma revisão bibliográfica pelos principais bancos de publicações percebe-se que grande parte dos artigos, dissertações e teses publicados sobre o tema, em grande parte, são qualitativos e focam a importância dos espaços em si e para a divulgação científica; teorizações sobre como se dá a aprendizagem nesses locais; desenvolvimento de metodologias e atividades possíveis dentro das instituições extraescolares; análise das exposições e programas museais; e formação de professores e monitores (MARANDINO et al., 2009; ALVES; PASSOS; ARRUDA, 2012; OVIGLI, 2013). Ainda que haja trabalhos a respeito da formação inicial, a maioria dos estudos produzidos e publicados não investigam quantitativa e horizontalmente a percepção e opinião dos docentes, posto que fazem estudos de caso pontuais ou pesquisa-ação, acompanhando e relatando visitas, grupos de discussão ou cursos de formação, com número reduzido de participantes, o que por vezes limita o alcance das reflexões e conclusões obtidas, por mais que sejam relevantes e bem embasadas.

Isto significa que, por mais que haja áreas que já estejam avançadas e estruturadas, ainda existem lacunas a serem preenchidas, principalmente sobre quais as concepções e sentidos comuns que os professores carregam sobre parcerias com museus e universidades.

Essa lacuna merece atenção especial porque o professor é o principal agente social incumbido de atingir os objetivos educacionais estipulados, auxiliando cada aluno em sua apropriação ativa de toda a cultura – e humanidade – que o conjunto dos seres humanos produziu ao longo da história (SAVIANI, 2013). Devido ao seu papel essencial na mediação do conhecimento aos alunos, o professor tem de ter uma formação ímpar e apropriar-se tanto de conteúdos específicos de sua área quanto de metodologias e recursos, possibilitando-o articular seus conhecimentos teóricos com e durante sua prática (KRASILCHIK; MARANDINO, 2007; LIBÂNEO, 2013).

Contudo, os professores, por mais que sejam os agentes da educação formal, não precisam restringir sua ação ao âmbito escolar. Diversos autores concordam que, quanto mais diversificada e interdisciplinar for a ação docente, melhor será a qualidade, profundidade e significância da aprendizagem (DIERKING, 2005; VIVEIRO; DINIZ, 2009; MARANDINO; CONTIER, 2015; MORI; CURVELO, 2016). Logo, explorar os outros tipos de educação e espaços – mas sem descaracterizá-los de suas particularidades – é uma estratégia válida e enriquecedora do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa direção, criar uma estreita relação entre escola e as diversas instituições museais torna-se frutífera, tanto para as instituições quanto para alunos e professores. Assim, o professor expande e transforma a própria realidade em que ele, a escola e seus alunos estão inseridos em matéria-prima para o processo de ensino-aprendizagem.

Objetivos

Este trabalho tem como objetivo geral investigar quais concepções e demandas os professores de ciências da rede pública da Grande São Paulo expressam a respeito de suas relações com os espaços e atividades extraescolares e interpretar como esses docentes utilizam o que está fora dos muros da escola, visando construir um panorama geral dessas concepções, demandas e modos de ocupação desses espaços.

Dentro disso, temos como objetivos específicos:

- a) Quantificar a frequência com que utilizam os espaços fora da escola e mapear os locais mais visitados;
- b) Interpretar a relação entre a formação dos docentes e a utilização desses espaços, seja pela quantidade (número de vezes que utiliza) ou qualidade (planejamento e condução de atividades);
- c) Levantar as principais necessidades e tensões quanto à temática e analisar como se distribuem entre os professores, fornecendo informações estatisticamente corroboradas;
- d) Construir um instrumento de produção e coleta de dados que possa ser utilizado e aperfeiçoado posteriormente, possibilitando replicações e comparações futuras tanto na mesma população quanto em públicos-alvo diferentes do aqui estudado.

Hipóteses

- a) A maioria dos professores realiza menos de 3 atividades extraescolares por semestre;

- b) Os espaços extraescolares mais utilizados são os que se situam nos arredores da escola;
- c) A formação inicial é insuficiente para instrumentalizar os docentes e muitos não aprenderam sobre como planejar atividades extraescolares nem sobre espaços de educação que não o formal/escolar;
- d) Os professores que mais realizam atividades extraescolares possuem pós-graduação na área de Educação ou Ensino em Ciências e também já participaram de algum curso de formação continuada, com maior relevância para os voltados à educação não formal;
- e) O tempo dispendido na locomoção, a insegurança para elaborar e conduzir atividades e a falta de incentivos por parte da escola e do governo são os principais fatores que desestimulam os docentes a saírem da escola;
- f) A maioria dos docentes reconhece os benefícios das atividades extraescolares, independentemente de sua formação e caracterização sociodemográfica.

Metodologia

O presente estudo privilegia a abordagem quantitativa, mas não perde de vista a dimensão qualitativa, buscando sempre uma maior robustez e enriquecimento dos dados (MERTENS; 2010; MINAYO, 2010). Ele será dividido em três etapas: na primeira, será elaborado e distribuído um questionário para professores; a segunda etapa será dedicada para a análise estatística descritiva, inferencial e do conteúdo de todos os dados coletados; na última ocorrerá a interpretação dos resultados, ancorada na literatura da área, para enfim tecer conclusões e aprofundar discussões.

Assim sendo, professores de Ciências do Ensino Fundamental II da rede pública da Grande São Paulo serão os participantes do estudo e o questionário será divulgado por meio da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP), que é vinculada à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A participação dos professores no questionário será livre e autorizada através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O questionário será online, contendo perguntas abertas e fechadas que avaliarão como o professor/a percebe sua relação com os espaços extraescolares; como percebe a relação de sua escola com as instituições; com que frequência realiza atividades extraescolares com seus alunos; quais dificuldades encontra para sair da escola; se já ouviu falar em educação formal, não formal e informal; se sua formação inicial foi

satisfatória quanto a capacitação para realização de atividades de campo; quanto tempo de trabalho possui; em quais séries/anos leciona; dentre outras. Haverá um questionário-piloto que será distribuído aleatoriamente para uma das Diretorias de Ensino da Grande São Paulo. Após o refinamento e validação do instrumento, ele será distribuído para as demais Diretorias de Ensino, com exceção da que participou do piloto.

As perguntas abertas do questionário online serão analisadas segundo a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), almejando enriquecer a compreensão dos sentidos e superar as incertezas a respeito do conteúdo das mensagens, abrindo mão de métodos e técnicas rigorosos. Por isso, ela será aplicada no *corpus* documental para compreendermos como os professores percebem a importância e sua relação com os espaços de educação não-formais, identificando contradições e correlações.

Já para as perguntas fechadas serão feitas análises estatísticas com o auxílio do software Statistical Package for Social Sciences (SPSS) v. 24.0. As análises serão tanto descritivas quanto inferenciais (correlações, regressões, análise em componentes principais e análise de correspondências múltiplas), visando explorar a quantidade de professores que realizam atividades em museus, com qual frequência realizam essas atividades, quais as dificuldades mais citadas, se há correlações e diferenças significativas de acordo com a escolaridade, tempo de trabalho etc.

Por fim, de posse dos resultados advindos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), das análises estatísticas e dos referenciais teóricos, conclusões serão tecidas a respeito do panorama atual das relações entre professores, museus e universidades, quais os limites encontrados e quais as possibilidades que podem vir a se desenvolver, oferecendo dados robustos e bem embasados para futuras consultas e decisões que possam ser feitas referente ao tema.

Referências

ALVES, Denis Rogério Sanches; PASSOS, Marinez Meneghello; ARRUDA, Sergio de Mello. A educação não formal no Brasil: o que apresentam os periódicos em três décadas de publicação (1979-2008). **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 12, n. 3, p. 131-150, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 229 p.

BOBICK, Bryna; HORNBY, Jenny. Practical partnerships: strengthening the museum-school relationship. **Journal of Museum Education**, v. 38, n. 1, p. 81-89, 2013.

- BRASIL. Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009. Institui o Estatuto dos Museus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 1, 15 jan. 2009.
- DIERKING, Lynn D. Lessons without limit: how free-choice learning is transforming science and technology education. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, v. 12 (suple.), p. 145-160, 2005.
- KRASILCHIK, Myriam; MARANDINO, Martha. **Ensino de ciências e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MARANDINO, Martha (Org.). **Educação em museus: a mediação em foco**. São Paulo: Geenf/Feusp, 2008.
- MARANDINO, Martha. Interfaces na relação museu-escola. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 18, n. 1, p. 85-100, abr. 2001.
- MARANDINO, Martha; CONTIER, Djana (Org.). **Educação não formal e divulgação em ciência: da produção do conhecimento a ações de formação**. São Paulo: Feusp, 2015.
- MARANDINO, Martha et al. A abordagem qualitativa nas pesquisas em educação em museus. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis. **Atas...** Florianópolis: [s. n.], 2009.
- MARTINS, Luciana Conrado. **A constituição da educação em museus: o funcionamento do dispositivo pedagógico museal por meio de um estudo comparativo entre museus de artes plásticas, ciências humanas e ciência e tecnologia**. 2011. 390 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- MERTENS, Donna M. **Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2010.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- MORI, Rafaela Cava; CURVELO, Antonio Aprigio da Silva. O pensamento de Dermeval Saviani e a educação em museus de ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 491-506, abr./jun. 2016.
- OVIGLI, Daniel Fernando Bovolenta. **As pesquisas sobre educação em museus e centros de ciências no Brasil: estudo descritivo e analítico da produção acadêmica**. 2013. 406 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SMITH, Mark K. What is non-formal education? **Infed.org**, 2001. Disponível em: <<http://infed.org/mobi/what-is-non-formal-education/>>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- VIVEIRO, Alessandra Aparecida; DINIZ, Renato Eugênio da Silva. Atividades de campo no ensino das ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar. **Ciência em Tela**, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2009.



Sequências didáticas investigativas em Ciências da Natureza utilizando a horta escolar no Ensino Fundamental I

Vanessa Gomes¹
Oscar João Abdounur²

Resumo

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza que, ao longo do Ensino Fundamental (EF), deve-se prezar pelo compromisso com o desenvolvimento do letramento científico (LC), que envolve a capacidade de compreender, interpretar e transformar o mundo natural, social e tecnológico, considerado imprescindível para o desenvolvimento da capacidade de atuação social, com base nos aportes teóricos e processuais das ciências. A BNCC propõe o uso de atividades investigativas no ensino-aprendizagem em Ciências da Natureza. Uma metodologia executável são as sequências didáticas com enfoque em história da ciência utilizando hortas escolares para promover o desenvolvimento de habilidades e competências investigativas para estudantes do EFI. O objetivo desse projeto é realizar um levantamento bibliométrico de sequências didáticas, utilizando hortas escolares para o ensino de Ciências da Natureza no EFI; propor e aplicar sequências didáticas investigativas de acordo com a recomendação da BNCC, utilizando a horta escolar como ferramenta didática integrada com o currículo do EFI para uma aprendizagem contextualizada e significativa. Os resultados serão avaliados por meio do envolvimento efetivo e o protagonismo dos estudantes. Este levantamento será realizado por meio de testemunhos, depoimentos, e a exposição do material de pesquisa dos alunos em uma feira de socialização do conhecimento.

Palavras-chave

História da Ciência – Horta escolar – Sequência didática investigativa.

Introdução

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade. Também estabelece que, a educação deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Para este fim, o texto do artigo 210 ressalta a importância

do estabelecimento de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional 9394/96 afirma que cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, as competências e diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, assegurando a formação básica comum. Segundo a LDB, as competências e diretrizes são comuns, porém, os currículos são diversos (BRASIL, 1996). E são essas as noções norteadoras da BNCC (BRASIL, 2016).

Ainda no contexto histórico, um currículo contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e dos alunos, também foi abordado nas diretrizes curriculares nacionais (DCN) traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990 e revisada nos anos 2000. Em 2010, o CNE promulgou novas DCN enfatizando a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural (BRASIL, 2010). Em 2014, a Lei 13.005/2014 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que reiterou a necessidade de estabelecer e implantar diretrizes pedagógicas para a educação básica e a BNCC (BRASIL, 2014). A alteração da LDB pela Lei 13.415/2017 implantou a BNCC que estabelece o conteúdo comum que os estudantes devem aprender na educação básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los (BRASIL, 2016).

Para as áreas das Ciências da Natureza, a BNCC (BRASIL, 2016) enfatiza que, ao longo do EF, deve-se prezar pelo compromisso com o desenvolvimento do letramento científico (LC), que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), e também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências. Para a BNCC, a finalidade do letramento científico é o desenvolvimento da capacidade de atuação social, considerado imprescindível para o pleno exercício da cidadania. Nessa perspectiva, a área de Ciências da Natureza, por meio de um olhar articulado de diversos campos do saber, precisa assegurar aos alunos do EF o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica. O objetivo é possibilitar que os alunos tenham um novo olhar sobre o mundo que os cerca e tenham capacidade para fazer escolhas e intervenções conscientes e pautadas nos princípios da sustentabilidade e do bem comum. Para tanto, é imprescindível que eles sejam progressivamente estimulados e apoiados no planejamento e na realização

cooperativa de atividades investigativas, bem como no compartilhamento dos resultados dessas investigações. A prática investigativa proposta deve ir além da realização de atividades que seguem etapas predefinidas. A BNCC propõe situações de aprendizagem partindo de questões desafiadoras, respeitando a diversidade cultural. Estas metodologias devem estimular o interesse e a curiosidade científica dos alunos e possibilitar a definição de problemas, análise de dados e apresentação de resultados e conclusões. Dessa forma, o processo investigativo deve ser entendido como elemento central na formação dos estudantes e deve estar atrelado às situações didáticas planejadas ao longo da educação básica, possibilitando que os alunos revisem reflexivamente seus conhecimentos e sua compreensão em relação do mundo (BRASIL, 2016).

As diretrizes para o ensino de Ciências da Natureza proposto pela BNCC se baseiam no fato de que, a sociedade contemporânea está fortemente organizada com base no desenvolvimento das áreas biológicas, físicas e tecnológicas. No entanto, o mesmo desenvolvimento científico e tecnológico que resulta em novos ou melhores produtos e serviços também pode promover desequilíbrios na natureza e na sociedade (BRASIL, 2016) ao mesmo tempo em que podem trazer perigos para a própria manutenção da vida na Terra (SCHWAB, 2016). Sustentando essa preocupação descrita na BNCC, pesquisas sobre o ensino de Ciências da Natureza têm ganhado relevância na medida em que vivemos em um mundo globalizado e que adentramos a quarta revolução industrial ou revolução 4.0. A complexidade dessa revolução exige dos indivíduos melhores habilidades para lidar com um universo científico-tecnológico em ampla expansão (SCHWAB, 2016). Por outro lado, exige-se das sociedades, investimento estratégico e dirigido, na área da informação, ciência e tecnologia, visando fomentar as inovações científico-tecnológicas, requeridas para tornar o país competitivo no cenário internacional, sendo substancial, passar pela formação dos indivíduos (BORGES, 2016).

Diante deste contexto, Morais e Paiva (2014) destacam que, é crucial que a educação em Ciências da Natureza contribua para problematizar o saber e contextualizar os conhecimentos, de modo que os alunos possam apropriar-se deles e mobilizá-los convenientemente em diversas situações com as quais são confrontados no cotidiano. Sendo assim, é fundamental preparar os alunos para pensar criticamente em um mundo de contínuas e aceleradas transformações científicas e tecnológicas e motivá-los para se envolverem na aprendizagem das ciências, visando potencializar a busca ativa pelo conhecimento. Neste sentido, a BNCC (BRASIL, 2016) defende que, o LC deve propiciar

aos alunos, debater e tomar posição sobre alimentos, medicamentos, combustíveis, transportes, comunicações, saneamento e manutenção da vida na Terra, entre muitos outros temas. Para tanto, são imprescindíveis, tanto conhecimentos éticos, políticos e culturais, quanto científicos.

A Alfabetização Científica (AC) e o LC da população são metas a serem alcançadas e requerem práticas pedagógicas que viabilizem seus objetivos. Lorenzetti e Delizoicov (2001) e Brito e Fireman (2016) em consonância com a BNCC propõe o uso do ensino de ciências por investigação, para que os alunos se envolvam efetivamente com a compreensão da ciência, por meio da resolução de problemas reais, com espaço e tempo para questionamentos, teste de hipóteses, troca de informações e sistematização de ideias. De acordo com Brito e Fireman (2016), o ensino por investigação mostra-se uma metodologia adequada à promoção da AC/LC. Esta metodologia é defendida porque os alunos apresentam empatia pelo problema a ser resolvido, estimulando sua curiosidade, promovendo o desenvolvimento de habilidades reflexivas e intelectuais. Estes requisitos têm se revelado essenciais à medida que adentramos a revolução 4.0, reconhecida pelo amplo acesso à informação e pela velocidade na disseminação e aumento da complexidade e da necessidade dos conhecimentos científicos e tecnológicos.

Diante do exposto, pesquisadores têm discutido sobre a eficácia das metodologias para o ensino das Ciências da Natureza (KRASILCHIK, 2011; KONDRAT; MACIEL, 2013; BRITO; FIREMAN, 2016) e dos programas voltados para a AC/LC. Conceituando, alfabetização é o processo de ensino da língua escrita (SOARES, 2017), enquanto AC relaciona-se com a capacidade de compreender, utilizar e refletir sobre um tema, utilizando a linguagem científica, promovendo a participação ativa e adequada nas práticas sociais e profissionais (KRASILCHIK, 2011; ILC, 2014; SUISSO; GALIETA, 2015; NEVES et al., 2016; PISA, 2016). O termo letramento possui caráter de inserção e prática social através da língua escrita (SOARES, 2017), enquanto, o LC se relaciona com a função e prática social de um indivíduo utilizando o conhecimento científico (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001; ILC, 2014; PISA 2016).

As crianças possuem uma bagagem prévia de saberes e conhecimento inatos, relevantes e imprescindíveis no processo de ensino e aprendizagem. No primeiro ciclo de ensino as crianças estão aptas a aprender procedimentos simples de observação, comparação, busca e registro de informações, e também desenvolver atitudes de responsabilidade social e com o ambiente. Os PCNs (BRASIL, 1997), já destacavam que,

para as investigações sugeridas o professor deveria fazer uso de diferentes espaços, como: ambientes e seres vivos observados em seu cotidiano local e regional. Poderia propor comparação de diferentes ambientes, tais como florestas, rios, represas, lagos, plantações, campos, cidades, hortas, entre outros. Assim, focando em ambientes construídos pelo homem, como uma horta, uma pastagem ou as cidades, evidencia-se a necessidade humana de transformar os ambientes a fim de utilizar os seus recursos e ocupar espaços.

Estabelecendo a conexão entre o requerido no currículo e a prática deste conteúdo, o uso de hortas escolares tem ganhado relevância no ensino de Ciências da Natureza. Para se avaliar a efetividade das sugestões referentes a atividades investigativas, contidas no PCN (BRASIL, 1997) e na BNCC (BRASIL, 2016) pode-se observar nos estudos de Bernardon e colaboradores (2014) que as hortas escolares são vistas como um possível método para promover o desenvolvimento de competências e habilidades em Ciências da Natureza para os estudantes do EFI. Alicerçado nesta promoção, a Portaria Interministerial 1.010/2006 (BRASIL, 2006), instituiu diretrizes para a promoção de hábitos alimentares saudáveis nas escolas e definiu a estimulação de hortas como uma das suas prioridades. Para mais, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação, em parceria com a Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação estimula a utilização de projetos que visam incorporar hábitos e alimentação saudável e a sustentabilidade ambiental como geradores de práticas pedagógicas utilizando as hortas escolares para este fim (BRASIL, 2010). Baseado nestas diretrizes de incentivo a implantação de hortas nas escolas, Bernardon e colaboradores (2014) observaram que, dentre as 453 escolas analisadas no Distrito Federal, apenas 37,7% delas possuíam uma horta. Também observaram que, escolas rurais tiveram maior prevalência de hortas. O fato interessante na descrição dos autores foi que entre as escolas que não tinham horta, 75,2% tinham interesse em criar uma. Além disso, constataram que, a falta de mão de obra para manter as hortas escolares foi à principal causa de ausência ou desativação delas. No que tange o interesse por utilizar hortas como ferramenta didático-pedagógica, destaca-se o seu uso como suplemento para a alimentação escolar (56,2%). Neste estudo, foi evidenciado que, em 60,8% das escolas investigadas, a promoção de hábitos alimentares saudáveis foi o tema utilizado em Ciências da Natureza.

Além da promoção de hábitos alimentares, as unidades temáticas constantes nos PCNs e na BNCC para os primeiros anos do EFI permitem que sejam trabalhados diversos

outros temas envolvendo as Ciências da Natureza utilizando as hortas escolares, inclusive com aplicação de atividades investigativas. Assim, o presente projeto se propõe a realizar primeiramente um levantamento bibliométrico de obras didáticas e científicas com foco no uso de hortas escolares para o ensino de Ciências da Natureza no EFI. Em seguida se dedicará a propor atividades pedagógicas investigativas de acordo com o conteúdo sugerido nos PCNs e na BNCC e assim evidenciar a diversidade de temas que podem ser explorados com atividades experimentais e investigativas utilizando a horta escolar como ferramenta didática para o ensino de Ciências da Natureza nos primeiros anos do EFI. Por último irá promover atividades didático-pedagógicas investigativas, integradoras do currículo dos anos iniciais do EFI utilizando a horta escolar como instrumento pedagógico para uma aprendizagem contextualizada e significativa.

Métodos

O primeiro passo será a realização de uma busca bibliométrica de artigos científicos e teses que tratam o tema do uso de hortas através de sequências didático-pedagógicas investigativas no ensino de Ciências da Natureza. A pesquisa bibliométrica trata-se de um tipo de estudo descritivo, o qual consiste em um método acessível de análise quantitativa da produção científica sobre determinado assunto. Esse método, além de permitir a recuperação da informação, subsidia a avaliação qualitativa da atividade científica, fundamental para que o pesquisador possa acompanhar o que se produz, em sua área de estudo (SANTOS, 2003). A busca bibliométrica será realizada na plataforma: WEB of Science. Para tanto, serão utilizadas primeiramente, as palavras-chaves (no idioma inglês e português): sequências didáticas investigativas; experimentação em ciências e horta escolar. Após a busca, as obras serão quantificadas e qualificadas de acordo com o tipo de pesquisa (revisão de literatura x artigo de pesquisa); de acordo com o foco (EFI ou não); de acordo com o ano das publicações; e, de acordo com a distribuição geográfica das universidades-sede dos pesquisadores/autores. Também será realizada a quantificação e qualificação dos temas abordados com o uso das hortas no ensino de Ciências da Natureza, os quais serão confrontados com os temas propostos nos PCNs e na BNCC. Após o levantamento, os resultados serão agrupados em tabelas e gráficos utilizando o programa Excel (Microsoft Office).

O segundo passo do trabalho será a construção de uma sequência didática investigativa, sustentada por conteúdo envolvendo a história da ciência e a construção do conhecimento, com possibilidade de utilizar a horta escolar, de acordo com o conteúdo sugerido na BNCC. Para orientar a elaboração dos currículos de Ciências da Natureza, as aprendizagens essenciais deste componente curricular estão organizadas em uma das três unidades temáticas que se repetem ao longo de todo o EFI na BNCC (BRASIL, 2016). Entre os temas que podem ser trabalhados com uso da horta escolar no EFI, destacam-se alguns envolvendo matéria e energia. Para este trabalho se optou por aplicar uma sequência didática investigativa com conteúdo envolvendo o ciclo de vida vegetal, com foco na construção do conhecimento sobre a energia solar, fotossíntese, formação da atmosfera, e o efeito estufa, os quais garantem a vida na Terra e são temas do currículo do 3º ano do EFI. O terceiro passo deste trabalho será a promoção de sequências didáticas investigativas na perspectiva de potencializar práticas didático-pedagógicas utilizando história da ciência e a horta no ambiente escolar. Trata-se de atividades de planejamento que poderá ser integrado entre os docentes da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Será realizada uma atividade pedagógica utilizando a investigação para alunos do 3º ano do EFI. A sequência didática investigativa será realizada no período de 5 semanas, com um encontro de 1h30min por semana. A sequência didática seguirá os seguintes passos: 1) apresentação do tema, luz solar e fotossíntese com conteúdo histórico e discussão sobre o conhecimento prévio dos alunos; 2) aplicação de um experimento envolvendo luz solar e fotossíntese, com alunos divididos em grupos; 3) coleta dos resultados do experimento e sugestão para sua apresentação final; 4) socialização dos resultados por meio dos canais escolhidos pelos alunos.

Resultados esperados

Os resultados serão avaliados por meio da participação efetiva, o envolvimento e o protagonismo dos estudantes nas ações do Projeto. Este levantamento será realizado por meio de manifestações, testemunhos e depoimentos dos estudantes. A última atividade da sequência didática será a exposição do material de pesquisa dos alunos em uma feira de socialização do conhecimento. Para se avaliar a interação

aluno/professor e aluno/aluno, será utilizada a metodologia empregada por Mortimer e Scott (2002). No artigo, estes autores (MORTIMER; SCOTT, 2002) apresentam uma ferramenta de padronização para avaliações de dados qualitativos através da classificação da interação entre os personagens da sala de aula e sua articulação com o desenvolvimento do conteúdo do discurso na medida em que progride o desenvolvimento da estória científica, e também como essas abordagens são produzidas por meio de intervenções da professora e por meio de diferentes padrões de interação.

Considerações finais

Através do conteúdo teórico pesquisado até o momento, observa-se que a horta escolar tem sido utilizada unicamente como ferramenta didática para programas de educação alimentar nas escolas brasileiras. Para execução desta pesquisa, propomos o uso da horta escolar para elaboração e execução de atividades investigativas em Ciências da Natureza, utilizando temas propostos dentro das diretrizes dos PCNs e BNCC, os quais propõem atividades que favoreçam a alfabetização e o letramento científico dos alunos. Para tanto, propõe atividades experimentais e contextualizadas historicamente para uma aprendizagem significativa. No entanto, existe certa dificuldade no campo das pesquisas qualitativas, quando se busca padronizar ou classificar essas avaliações. A ferramenta de avaliação de interação aluno/aluno e aluno/professor propostos por Mortimer e Scott (2002) favorecem este tipo de avaliação. Espera-se, portanto, realizar um levantamento minucioso, que demonstre os tipos de pesquisas que têm sido realizadas utilizando as hortas escolares na área da educação, assim como, padronizar a aplicação de uma sequência didática investigativa utilizando horta, além de se propor outros temas propostos dentro dos PCNs e BNCC, os quais possam ser aplicados utilizando a horta escolar no EFI.

Referências

- BERNARDON, Renata et al. School Gardens in the Distrito Federal, Brazil. **Revista de Nutrição**, v. 27, n. 2, p. 205-216, 2014.
- BORGES, Mario Neto. Ciência, tecnologia e inovação para o desenvolvimento do Brasil. **Revista Scientia Plena**, v. 12, n. 8, p. 1-11, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Portaria interministerial 1.010, de 8 de maio de 2006. Institui as diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Mapeamento do processo: implantação e implementação do Projeto Educando com a Horta Escolar**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 187p.

BRITO, Liliane Oliveira; FIREMAN, Elton Casado. Ensino de ciências por investigação: uma estratégia pedagógica para a promoção da alfabetização científica nos primeiros anos do ensino fundamental. **Ensaio**, v. 18, n. 1, p. 123-46, 2016.

ILC. Indicador de Letramento Científico. São Paulo: Instituto Abramundo, 2014. 43 p.

KONDRAT, Hebert; MACIEL, Maria Delourdes. Educação ambiental para a escola básica: contribuições para o desenvolvimento da cidadania e da sustentabilidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 55, p.825-846, 2013.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática do ensino de biologia**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2011. 199 p.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio**, v. 3, n. 1, p. 45-61, 2001.

MORAIS, Carla; PAIVA, João. Olhares e reflexões contemporâneas sobre o triângulo sociedade-educação-tecnologias e suas influências no ensino das ciências. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 4, p. 953-964, 2014.

MORTIMER, Eduardo Fleury; SCOTT, Phil. Discourse activity in the science classroom: a socio-cultural analytical and planning tool for Teaching. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 7, n. 2, p. 283-306, 2002.

NEVES, Paulo Alexandre Panarra Ferreira Gomes et al. A experimentação como método inovador para o ensino de ciências: estudo realizado com uma turma do curso de pedagogia. **Revista Scientia Plena**, v. 12, n. 06, p. 2-9, 2016.

PISA. Programme International for Student Assessment. [S. l.: s. n.], 2016. Disponível em: <www.oecd.org/pisa/>. Acesso em: 22 set. 2018.

SANTOS, Raimundo Nonato Macedo Santos. Produção científica: por que medir? O que medir? **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciências da Informação**, v. 1, n. 1, p. 22-38, 2003.

SCHWAB, Klaus. **A Quarta Revolução Industrial**. São Paulo: Edipro, 2016. 160 p.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017. 123 p.

SUISSO, Carolina; GALIETA, Tatiana. Relações entre leitura, escrita e alfabetização/letramento científico: um levantamento bibliográfico em periódicos nacionais da área de ensino de ciências. **Ciência & Educação**, v. 21, n. 4, p. 991-1009, 2015.

Vanessa Gomes é pedagoga, atualmente desenvolve mestrado na área de concentração em Educação Científica, Matemática e Tecnológica, no Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP.

Oscar João Abdounur é professor associado/livre docente no IME-USP é Engenheiro Eletrônico e doutor em Educação. É orientador na área de concentração em Educação Científica, Matemática e Tecnológica, do Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP.

3. EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS: DESIGUALDADES E DIFERENÇAS

COISA DE MULHER e *CRIOLA*: um estudo sobre aprendizagens decoloniais em ongs de mulheres negras

Ana Beatriz da Silva¹⁷⁶

Resumo

Esta pesquisa trata de propostas educacionais dinamizadas por duas organizações de mulheres negras: “Coisa de Mulher” e “CRIOLA” - ambas têm foco em práticas pedagógicas e nos seus respectivos projetos de Pontos de Cultura. Buscou-se entender outros espaços de aprendizagens e seus modos de formulação filosófica e *práxis* insurgentes. O intuito foi identificar experiências constitutivas de uma proposta educacional alternativa, tendo como escopo achados da crítica latino-americana decolonial. Situou-se a luta e os modos de re-existência dessas organizações, lideradas por intelectuais orgânicas, considerando suas agendas propositivas no combate aos preconceitos, mas, sobretudo, àquilo que se refere ao racismo. Hipóteses iniciais mostram que os respectivos projetos refletem o ideário filosófico do Feminismo Negro Latino-americano, e, seus desdobramentos indicam saídas para elaboração e execução de ações sócioeducacionais voltadas para insuficiências que afetam jovens e crianças negras. A pesquisa é qualitativa e apresenta entrevistas semiestruturadas, definidas como *narrativas orgânicas*, com análise das relações de gênero, raça e sua interseccionalidade. O referencial teórico está na perspectiva dos estudos decoloniais, reconhecidos como fontes para abordagens que favorecem contra narrativas e rupturas com o instituído. As referidas instituições apresentam concepções filosóficas e pedagógicas que promovem aprendizagens decoloniais nos diferentes modos de fazer pedagogias e movimentações curriculares.

Palavras-chave

Coisa de Mulher – Criola – Currículos decoloniais – Educação antirracista – Ong’s de mulheres negras.

¹⁷⁶Contato: biapossocial@gmail.com

Introdução

Esta pesquisa trata de propostas educacionais dinamizadas por duas organizações não governamentais (Ong's) de mulheres negras, localizadas na cidade do Rio de Janeiro. São elas: Coisa de Mulher e CRIOLA¹⁷⁷. O foco deste estudo está nas práticas pedagógicas reconhecidas como parte do escopo de seus projetos de *Pontos de Cultura*¹⁷⁸, definidos como entidades culturais, grupos, associações e/ou coletivos certificados pelo Ministério da Cultura, bem como pelo Estado brasileiro. As duas organizações têm como função promover uma agenda de diálogo com a educação, a arte, a cultura e os direitos humanos.

Podem ser referenciadas como organizações de base social, cultural e política, considerando a credibilidade e a forma com que seus trabalhos têm atingido aceitação junto às comunidades e territórios ocupados, especialmente, por estratos sociais em situação de vulnerabilidade. Essas instituições são compostas por lideranças negras, ativistas, feministas, intelectuais orgânicas oriundas de distintas frentes, tais como: redes de mulheres, movimentos sociais, grupos, fóruns e coletivos distintos que dinamizam agendas para propor políticas públicas. Notadamente, as ong's de mulheres negras ampliam suas formas de intervenção garantindo novos espaços de provocação de temas invisibilizados.

Dessa forma, os *pontos de cultura* das referidas associações, trataram de uma política cultural que, ao garantir articulação com programas sociais da gestão pública (central e local), via ministérios, partiram das demandas socioculturais para fazer intervenção e disputas simbólicas que afetam positivamente nossa sociedade. Compreendemos, portanto, que são nos espaços educativos não formais de aprendizagens¹⁷⁹ que as Organizações de Mulheres Negras se forjam enquanto proponentes de *outras educações*, conforme enfatizam Elizabeth Castillo Guzmán e José Antonio Caecedo Ortíz (2010).

Esse tipo de perspectiva possibilitou que se formulassem abordagens contra hegemônicas e antirracistas para os diversos currículos praticados. Sendo assim, indo além dos muros da escola, de acordo com Claudia Miranda (2013, p. 105), “os currículos praticados, geram resultados para promover experiências de transformação social”, e ainda favorecerem outras formas de

¹⁷⁷Assumimos a escrita em letras maiúsculas para dar visibilidade ao nome da instituição de forma positiva e de fortalecimento de sua identidade.

¹⁷⁸Pontos de cultura são mais que uma política pública ampla de âmbito nacional, é um conceito e talvez uma teoria iniciada a partir da gestão do 1º governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, cujo objetivo era articular e impulsionar as ações que já existiam nas comunidades, favelas, clubes, quilombos, Ong's, igrejas, terreiros e movimentos sociais ligados às artes, cultura, educação, direitos humanos, gênero, raça, memória, entre outros eixos temáticos. Em outros termos, são organizações da sociedade civil que ganham força e reconhecimento institucional ao estabelecer uma parceria, um pacto, com o Estado.

¹⁷⁹Consideramos as Ong's de Mulheres Negras, espaços não formais de aprendizagens, a partir de Helena M. Araújo (2012).

identificação do corpo pedagógico envolvido nessas práticas educativas. Desse modo, a partir da inserção no campo da pesquisa, ambiências favoráveis para conhecimentos de saberes antes *clandestinizados*, foram estimuladas e intencionadas conforme o sentido trabalhado por Santiago Arboleda Quiñonez (2016).

Mais especificamente, o objetivo da pesquisa foi analisar as práticas pedagógicas produzidas nas ong's de mulheres negras na perspectiva do pensamento decolonial negro e da interculturalidade crítica, em termos práticos. Neste sentido, também foi feita a identificação dos currículos praticados (conteúdos e metodologias) nos seus espaços educativos não formais de aprendizagens. Para tanto, problematizamos aspectos da interseccionalidade como construção sócio-política que se apresenta como “determinantes inseparáveis e mutuamente constituídos das identidades sociais e experiências de mulheres negras” (CRENSHAW, 2002, p. 179).

Algumas questões elencadas vincularam-se aos objetivos para localizar os pressupostos filosóficos e pedagógicos das ong's de mulheres negras: *Coisa de Mulher* e *CRIOLA*, a partir de suas agendas antirracistas e antihomofóbicas, a fim de pautar uma educação também antirracista sobre a construção de novos currículos. O reconhecimento dessa proposta se entrelaça com outras roupagens pedagógicas e metodológicas para o “fortalecimento das identidades femininas negras com entusiasmo gerado pelo esforço coletivo” (HOOKS, 2017, p. 18) criado pelas professoras/interlocutoras mediante o processo do fazer comunitário.

Intencionamos investigar como as relações de gênero/raça e interseccionalidade se dão no campo da educação, através das práticas pedagógicas emancipatórias e revolucionárias nos espaços não formais de aprendizagens. Além disso, buscamos pensar de que forma as ong's de mulheres negras se voltavam para ações educacionais de modo a legitimar sua agenda antirracista e antihomofóbica. Desse modo, entendemos as ong's como outros espaços de aprendizagens e com formulações filosóficas além de suas práxis insurgentes. Neste sentido, a pesquisa buscou estudar os possíveis mecanismos para construção de uma *Educação* emancipatória, libertadora e decolonial que pudessem ampliar as abordagens, já existentes, em que se compreendessem esses *lugares outros*¹⁸⁰ de aprendizagens e de novos repertórios curriculares.

Metodologia

¹⁸⁰ Lugares outros- É um conceito geográfico que se relaciona com espaços demarcados por vivências, experiências cotidianas, significados particulares e relações humanas. Nas palavras de Milton Santos (1999, p. 258) nos indica o seguinte: “no exercício do cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas, instituições-cooperações e conflitos são à base da vida em comum”.

A fim de alcançarmos os objetivos propostos, nossos *caminhos metodológicos* foram examinar linhas de ações ancoradas no pressuposto de pedagogias alternativas das Ong's de mulheres negras. Trabalhamos a partir de uma perspectiva multidimensional de aprendizagens, considerando outros lugares de enunciação, como é o caso das experiências possíveis no espaço das organizações: *Coisa de Mulher* e *CRIOLA*. Escolhemos essas instituições essas instituições por conta da inserção efetiva da autora da pesquisa, durante dez anos na *ONG-Coisa de Mulher*, bem como em seus projetos incluindo o *ponto de cultura e o vínculo* no ativismo de base, assim como as inúmeras etapas vividas nesse contexto e que favoreceram diálogos com a outra organização de mulher negra: *CRIOLA*. Sendo assim, nesse percurso, o repertório profissional se consolidou com a presença na equipe de trabalho a qual acompanhamos a estruturação das práticas pedagógicas.

Ao descrevermos nossa perspectiva metodológica, assumimos uma concepção ético-política, comprometida com a criatividade, coerência, disposição, argumentação e a escuta sensível que consideramos ser crucial. Além disso, nos importava trabalhar com base numa etnopostura na qual o/a sujeito/a se afeta pela pesquisa onde se dispõe a dialogar, pensar, analisar, teorizar, observando que esta ação está condizente com o que acreditamos sobre outras educações, aprendizagens decoloniais e movimentações curriculares. Assim, como aponta Maria Eugenia Borsani (2014, p. 164): “não há possibilidade de um único desenho e/ou protocolo metodológico quando se trata de abordagens decoloniais”.

Traçamos etapas, inicialmente, organizando um planejamento de como chegaríamos às ong's de mulheres negras para entrevistar e filmar as gestoras/diretoras/o (dois responsáveis dos *pontos de cultura*) e, depois, entendermos seus processos constitutivos através dos seus campos de atuações, objetivos e missões institucionais. Posteriormente, entramos em contato com as sete professoras/os interlocutoras, responsáveis pelas práticas pedagógicas, para fazermos as entrevistas e analisarmos os objetivos propostos da pesquisa, buscando responder às questões do trabalho, a partir das relações de gênero/raça e interseccionalidade no campo da educação, no contexto da perspectiva decolonial e feminista negra.

A escolha de tais professoras/gestoras/interlocutoras levou em conta a possibilidade de refletirmos sobre as práticas pedagógicas, didáticas, as trocas vivenciadas e estratégias metodológicas diferenciadas por essas experiências. O período de vigência dos projetos de *pontos de cultura aconteceu* entre os anos de 2010 e 2015; já o referente às ong's, *Coisa de Mulher* e *CRIOLA*: entre 2009 e 2016. As interlocutoras/professoras/gestoras da pesquisa, foram escolhidas através de critérios qualitativos, como sugere Verena Alberti (1989, p. 14): “a partir da posição do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência” para reconhecimento de outras

educações, aprendizagens decoloniais e a valorização do trabalho das formadoras *facilitadoras/ colaboradoras* dessas organizações.

Desse modo, apresentamos, aqui, uma pesquisa empírica de cunho qualitativo, e nela, utilizamos aportes metodológicos como, por exemplo, as entrevistas semiestruturadas que possuíram maior grau de flexibilidade, destinando-se à compreensão do seu caráter qualitativo onde nossas interlocutoras/ gestoras/ professoras nos ajudaram a alcançar apreensões pertinentes em relação a suas atuações nas práticas pedagógicas, nos *pontos de cultura* das ong's de mulheres negras, tendo como resultado recorrências chamadas *narrativas orgânicas*¹⁸¹. A observação participante foi outra metodologia que acreditamos “não porque os atores sociais populares participam como coadjuvantes dela, mas sim porque ela se projeta, porque realiza desdobres através da participação ativa e crescente desses atores” (BRANDÃO, 2006, p. 31).

Resultados

Reafirmamos que o resultado esperado dessa pesquisa corrobora com aquilo em que acreditamos que as práticas pedagógicas, realizadas pelas Ong's de mulheres negras, estejam alinhadas às pedagogias decoloniais e feministas inseridas em outras possibilidades didáticas, argumentativas, formativas, emancipatórias, em grande medida, de insurgências, resistências e re-existência dos movimentos sociais e em especial ao movimento negro e o movimento de mulheres negras. Propomos o pensamento decolonial por entendê-lo como maior contribuição à ruptura da história única e denúncia ao eurocentrismo. Situado na luta e nos modos de *re-existência* desses outros espaços de conformações de saberes, tem a ver com um movimento alternativo pela educação e nos chamou atenção para os estudos no campo do currículo sobre diversidade, relações raciais e justiça curricular.

Dessa forma, encontramos pistas nos argumentos de Catherine Walsh (2013) para analisar aspectos das pedagogias adotadas nas instituições, aqui, em relevo. A autora propõe considerarmos as pedagogias que proporcionem uma forma diferente de perceber, compreender, experienciar a realidade. Assim, tratamos como aposta outras possibilidades investigativas, outros formatos pedagógicos, outras ações sociopolíticas, outros pensamentos e diálogos, a partir de conhecimentos produzidos por sujeitas subalternizadas, silenciadas pelo sistema moderno/colonial e eurocêntrico.

¹⁸¹*Narrativas orgânicas* estão sendo adotadas como um termo que reflete as narrativas das professoras/interlocutoras entrevistadas que nos ajudaram a marcar o que representou esse processo de viver as histórias e episódios nos *pontos de cultura* das Ong's *Coisa de Mulher* e *Criola*. Tal conceito tem inspiração naquilo que se refere à ideia de *intelectual orgânico*, de Antonio Gramsci (1891-1937).

Cabe destacar os desafios e as dificuldades enfrentados pelo tempo de existência dessas instituições e suas formações institucionais pré-estabelecidas antes da chegada dos *pontos de cultura* e confirmando os compromissos com “a história de um grupo subordinado, invisibilizado pela sociedade dominante, mas que tem confrontado historicamente poderes estabelecidos, nos mais diferentes espaços, com altivez, inteligência e perspicácia” (CARDOSO, 2012, p. 63).

Assim, as ong's de mulheres negras, inseridas aqui, nos deram sinais para o que consideramos serem “pedagogias alternativas” que, em grande medida, a sociedade tem dificuldade de reconhecer, pelo fato delas serem sustentadas por algum tipo de saber e romperem com a colonialidade imposta. Além disso, foi interessante notarmos essas experiências pedagógicas, em que foi possível entender outras formas de pedagogias para ampliação de novos repertórios com outras “abordagens epistemológicas desconstruindo um conhecimento contra hegemônico” (FIGUEIREDO; GROSGUÉL, 2009, p. 126).

Neste sentido, adotar pedagogias alternativas que estabeleçam práticas pedagógicas, como essas inseridas pelas ong's de mulheres negras, vislumbram outras (des) aprendizagens / (re) aprendizagens com os descaminhos possíveis, a saber:

[...] novas incursões que possam favorecer uma pluralidade de concepções sobre aprendizagens significativas a serem instituídas no sentido de facilitarem o reconhecimento dos diversos sujeitos presentes nos espaços formais e não formais de educação. (MIRANDA, 2014, p. 200).

Considerações finais

A Educação dinamizada por organizações não governamentais, do Movimento de Mulheres Negras, ganhou centralidade, de forma que nossos objetivos incluíram uma análise da perspectiva educacional possível de ser localizada nas suas ações. Vislumbrou-se apreender as experiências advindas de práticas pedagógicas experimentadas. Além disso, entender como seus projetos podem refletir nuances de uma filosofia educacional encharcada do ideário do Feminismo Negro na agenda mais ampla dessas organizações, podendo ser vistas e reconhecidas a partir das pedagogias decoloniais, feministas negras, emancipatórias e alternativas, elaboradas sobre reformulações de conhecimentos plurais, próprios de comunidades negras frente às conexões com suas ancestralidades.

O caminho que percorremos, privilegiou leituras sobre o pensamento decolonial latino-americano, o que nos possibilitou identificar traços de uma *práxis* educacional possível na

contracorrente, ou seja, na contramão do instituído. As *narrativas orgânicas* das organizações, *Coisa de Mulher* e *CRIOLA*, favoreceram outras percepções sobre o que é educação para as relações étnicas raciais.

Como pode ser visto, de fato, compreendemos a importância dessas organizações de mulheres negras e seu potencial para o campo da Educação. Caberia pensarmos a luta histórica dos povos do nosso continente. O Brasil tem oferecido exemplos para a composição de um pressuposto, cuja saída é conceber uma *educação na contracorrente*. Também podemos afirmar que a estratégia adotada para erguer a identidade institucional gira em torno de uma dinâmica organizacional cunhada nas agendas do Movimento Negro e do Movimento de Mulheres Negras.

Acreditamos que a educação promovida por essas organizações de mulheres negras, abarcam proposições capazes de disputar currículos estabelecidos e promovem *desestabilização epistêmica*, por assim dizer. Partimos dessa reflexão e vimos, portanto, que podem ser analisadas como outros espaços da (des)construção de conhecimentos e de (re)aprendizagens. Ambiências que promovem a crítica ao instituído por causa de mediações interculturais e intervenções curriculares insurgentes e que geram resultados transformadores tanto para as educadoras como para partícipes de seus *pontos de cultura*. Nossas questões de pesquisa orientaram as análises sobre uma *agenda outra para a Educação*.

As entrevistas realizadas com as professoras/interlocutoras dos *pontos de cultura* indicaram aspectos chaves sobre as práticas pedagógicas. Além desse traço, conseguimos entender as narrativas orgânicas que vislumbram seus comprometimentos ético-políticos, perspectivas de vida e, conseqüentemente, de ativismo negro.

De certo modo, as chamadas *narrativas orgânicas*, deixaram indicações a serem agregadas quando o tema versar sobre disputas curriculares e filosóficas. Acreditamos nas aprendizagens decoloniais, pois as compreendemos como outros espaços de conhecimentos que incorporam concepções pedagógicas progressistas, insurgentes, contra hegemônicas.

Remete-nos ao giro decolonial que implica em outros pensamentos fronteiriços e de perspectiva intercultural crítica, que defende a escuta e a fala de povos originários com outros conhecimentos, saberes, bem como metodologias decoloniais compartilhadas em suas dinâmicas, oficinas, rodas de conversas, ciclos pedagógicos. Assim, foi possível não só construir alternativas emancipatórias em relação à pedagogia oficial, mas também servir às perspectivas subalternizadas como uma pedagogia crítica advinda de mulheres negras, feministas, decoloniais que valorizam as diferenças.

As alternativas educacionais para atender o público alvo, (meninas, jovens, mulheres negras das periferias, estudantes) incluem *outras leituras de mundo*, nas quais se privilegia o continente africano - como outros lugares de enunciação – na produção de suas próprias obras literárias, revistas, boletins, que fazem parte de um acervo diverso e insurgente. Nesta pesquisa, encontramos caminhos distintos no que tange à formação do ativismo/militância das partícipes e das professoras/interlocutoras/ responsáveis dos *pontos de cultura* por se tratarem de diferentes conduções dessa prerrogativa.

Finalmente, pode-se dizer, as instituições apresentam especificidades, idiosincrasias e têm visões diferenciadas sobre aspectos da luta e formas de inserção. Foi possível analisar, também, as possibilidades de *outras educações e aprendizagens decoloniais*. Pelo exposto, vale dizer: são caminhos percorridos por lideranças femininas negras que nos provocaram a pensar outras “expedições investigativas” para o campo da Educação. Sendo assim, aprendemos nas Ong’s de Mulheres Negras: como podemos promover deslocamentos coletivos nesse universo educacional.

Referências

ALBERTI, V. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989. p.14.

ARAÚJO, H. M. M. Memória e produção de saberes em espaços educativos não formais. **Revista Cadernos do Ceom**, v. 20, n. 26, p. 257-266, 2012.

ARBOLEDA QUIÑONEZ, Santiago. Plan Colômbia: descivilización, genocídio, etnocidio y destierro afrocolombiano. **Nómadas**, n. 45, p. 75-89, 2016.

BORSANI, M. E. Historia, memoria, y genocídio: lectura decolonial de la lógica moderna de exterminio. BRESCIANO, J. A. (Comp.). **La memoria histórica y sus configuraciones temáticas**: una aproximación interdisciplinaria, Montevideo, Cruz del Sur, 2014.

CARDOSO, C. P. **Outras falas**: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras. 2012. 383f. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, p. 171-188, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100011&nrm=iso>.

FIGUEIREDO, A.; GROSGOUEL, R. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. **Sociedade e Cultura**, v. 12, n. 2, 2009.

GUZMÁN, E. C.; ORTIZ, J. A. C. Las luchas por otras educaciones em el Bicentenario: de la Iglesia docente hasta las educaciones étnicas. **Revista Nomadas**, n. 33 p. 109-127, out. 2010.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo [s. n.], 2017. p. 18.

MIRANDA, C. Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios políticos-pedagógicos frente à Lei 10.639/2003. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, p. 100-118, jul./out. 2013.

MIRANDA, C.; RIASCO, F. M. Q.; *Arboleda Quiñonez, J. H.* Discursos e propostas etnoeducativas no Brasil e na Colômbia. **Revista de História Comparada**, v. 8, n. 1, p. 189-211, 2014.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia das redes**: a natureza do espaço: técnica e tempo; razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1999.

WALSH, C.. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) viver, Abya Yala. [S. l.: s. n.], 2013. p. 25.

Ana Beatriz da Silva é Mestre em Educação, Especialista em Gênero e Sexualidade, Professora de Geografia. Grupo de Estudo e Pesquisa Formação de Professores, Pedagogias Decoloniais, (GFFPPD)-UNIRIO. E-mail:biapossocial@gmail.com

Percepções de professores de língua portuguesa sobre a formação leitora de seus alunos dos meios populares

Ana Paula Carneiro Renesto¹⁸²

Resumo

Esta pesquisa inseriu-se no campo dos estudos da leitura e da educação e objetivou compreender, da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, questões referentes às opiniões que os professores de língua portuguesa manifestam sobre a formação leitora dos alunos das camadas populares. A coleta de dados consistiu de 87 textos escritos por professores e objetivou investigar que aspectos estes valorizam ao explicar os raros casos de constituição leitora entre tais alunos. A análise apontou que há tendência a atribuir o mérito pelo êxito na constituição leitora à família do aluno e a ele próprio e que há uma perspectiva pouco crente no papel da escola e do professor. A graduação em instituições de maior prestígio está fortemente ligada a uma crença maior na possibilidade de a escola e o professor serem fatores de constituição leitora. Tais achados apontam a importância de sólida formação docente que enfatize que a constituição leitora não se deve a características inatas nem é espontânea, que ela requer a mediação desafiadora e qualificada de membros mais experientes do grupo cultural, além de trabalho por parte do aluno, e que fortaleça a crença dos professores na educação e em si próprios.

Palavras-chave

Leitura – Professores – Formação leitora – Meios populares – Vigotski.

Este artigo é uma primeira apresentação dos resultados de pesquisa de doutorado – inserida no campo dos estudos sobre leitura e educação e realizada da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano – sobre as opiniões que professores de língua portuguesa (LP) do ensino médio e dos anos finais do ensino fundamental manifestam sobre a formação leitora dos alunos das camadas populares.¹⁸³

¹⁸² Contato: paularenesto@usp.br

¹⁸³ Pesquisa desenvolvida de 2010 a 2014, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo no. 2010/51914-4. Disponível em:

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2014, embora tenha havido nos últimos anos uma leve e gradativa redução da taxa de analfabetismo conjugada com o aumento da escolarização, ainda havia no Brasil 13,3 milhões de analfabetos entre as pessoas com 15 anos ou mais, o que corresponde a 8,3% da população. A taxa de analfabetismo funcional, por sua vez, era de 17,8%.¹⁸⁴ Os dados sobre o alfabetismo no Brasil são ainda mais desalentadores quando se tenta perceber a efetiva existência de práticas de leitura e escrita entre a população, ou seja, quando se leva em consideração o conceito de letramento. Esse é o caso do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF).

Duas edições estudos quantitativos sobre o comportamento leitor no Brasil (*Retratos da leitura no Brasil*, 2008, 2012) evidenciaram uma improbabilidade estatística de formação leitora nas camadas mais empobrecidas da população brasileira, corroborando a afirmação de que há uma “perversa relação entre a distribuição de renda no país e as condições de acesso à leitura” (SOARES, 2004, p. 24).

A presente pesquisa objetivou investigar que aspectos os professores de LP valorizam ao explicar os raros casos em que, a despeito da referida improbabilidade estatística, há sucesso na constituição leitora entre os alunos das camadas populares. A investigação buscou dar resposta à seguinte questão: *Quais seriam os discursos, opiniões, visões dos professores de língua portuguesa para explicar os casos de formação leitora entre seus alunos das camadas populares?* Como desdobramento dessa questão, houve uma segunda: *Acreditam os professores na possibilidade que a escola e eles próprios teriam de formar leitores?*

Os dados para a pesquisa empírica foram gerados por meio de 87 textos escritos por professores de LP do ensino médio e dos anos finais do ensino fundamental, em sua maioria da rede pública de ensino da região metropolitana da cidade de São Paulo, em resposta à pergunta aberta reproduzida abaixo:

Há casos de jovens que se tornam leitores ávidos, que leem porque desejam fazê-lo e não apenas para cumprir uma tarefa escolar. São filhos de pais não alfabetizados ou pouco escolarizados e sem tradição de prática de leitura. Vêm de grupos extremamente empobrecidos, de bairros sem condições materiais, sem saneamento básico, sem acesso a boas bibliotecas e com escolas mal equipadas. Ainda assim, surpreendentemente, constituem-se leitores ávidos.

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01042015-140849/pt-br.php>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

¹⁸⁴ Fonte: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=149. Acesso em: 19.set.2014

Por outro lado, existem casos de jovens de grupos altamente favorecidos, que moram em bairros com boas condições materiais, que têm facilidade de acesso a livros por meio de livrarias e de bibliotecas, que frequentam escolas consideradas excelentes, que têm tradição de prática de leitura na família e que, ainda assim, não se tornam bons leitores.

Como você explicaria tais casos surpreendentes: o do jovem que se torna leitor ávido (que lê porque deseja ler) apesar de todas as dificuldades que enfrenta e o do jovem que não se torna um bom leitor apesar de toda a facilidade que teria para isso?

No instrumento de pesquisa, a pergunta foi precedida por três outras páginas, em que, além da apresentação da pesquisa e do Termo de Consentimento, havia formulário para preenchimento de dados de formação e experiência docente. A coleta se estendeu por quatro meses.

Quase dois terços dos respondentes se graduaram em instituições privadas, enquanto pouco mais de um terço licenciou-se em instituições de maior prestígio: as universidades públicas e confessionais.¹⁸⁵ Quanto à pós-graduação, mais da metade dos respondentes não a realizou e apenas cerca de um quarto deles a fez em instituições públicas e confessionais. A vasta maioria dos respondentes trabalha ou trabalhou na rede pública (82%) e um pequeno número (12%), apenas na rede privada.

Para o tratamento dos textos, li-os propositadamente ignorando nomes e dados de formação prévia e atuação dos sujeitos e atribuí-lhes um código simples (P1, P2, P3, etc.). Nos textos, procurei eliminar digressões que não respondessem à pergunta em si. Em seguida, fiz um extenso *Inventário de Argumentos* para uma análise mais micro. Depois, retornei aos textos para uma análise mais macro e classifiquei-os textos por tipo de resposta dada. Por último, li as informações sobre formação e atuação e fiz um cruzamento dessas informações com o tipo de resposta dada. Neste artigo, os resultados da análise são apresentados em ordem inversa, ou seja, primeiramente, abordarei a *Classificação dos Textos* e, depois, o referido *Inventário de Argumentos*.

De acordo com seu conteúdo, as 87 respostas dos docentes de LP foram classificadas em endógenas, exógenas, justapostas (com somatória de argumentos endógenos e exógenos) e

¹⁸⁵ As confessionais são a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a Universidade Presbiteriana Mackenzie e, em um caso apenas, a Universidade Metodista de São Paulo.

interacionistas. Tal classificação foi inspirada em Rego (1998), que assim subdividiu os textos escritos por 172 docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental sobre as diferenças que percebiam em seus alunos. A referida amostra apresentou três concepções sobre as diferenças individuais: para um primeiro grupo, a origem da singularidade humana se deve a “fatores inatos, definidos por razões biológicas ou divinas” (REGO, 1998) e, portanto, internos ao indivíduo; para um segundo, ela reside exclusivamente na influência do ambiente, ou seja, em fatores externos ao indivíduo; e, para o terceiro grupo, o comportamento humano resulta da *somatória* de aspectos inatos e adquiridos, o que configura uma dupla determinação do indivíduo. A visão desse terceiro grupo, aparentemente interacionista, a rigor, não o era.

Na presente pesquisa sobre formação de leitores, alguns exemplos de justificativas de caráter endógeno foram: “*aqueles que gostam [de ler] já nascem com essa predisposição* (P3)”; “*A inteligência é um presente de Deus a cada um de nós*” (P46), e/ou de ordem genética, como “*Não podemos esquecer o fator individualidade, ou seja, aquele DNA com o qual a criança nasce e que a leva a gostar ou não de ler*” (P12). As justificativas de caráter exógeno disseram respeito a uma série de âmbitos, dentre os quais estão a família, a escola, os vizinhos, as características do ambiente em que viveriam os alunos das camadas populares, caracterizado por restrição de acesso a lazer, ao universo das TICs e aos bens culturais, e, por outro lado, a possibilidade de acesso a material de leitura, vizinhos etc. Segundo vários sujeitos, os alunos das camadas populares se tornariam leitores porque houve “*incentivo familiar [a ler e estudar], já que os pais não tiveram condições financeiras e escolaridade*” (P6). Outras justificativas veem no limitado acesso a lazer um fator de formação leitora. Num contexto de “*limitação de meios de entretenimento [...] a leitura acaba sendo seu modo de desligar-se do mundo, da realidade materialmente escassa*” (P29).

Alguns trechos das repostas expressam a hipótese de que a constituição do leitor resulta da *somatória* ou justaposição de aspectos inatos e adquiridos, ou seja, de argumentos de ordem endógena e exógena. P30, por exemplo, assim se expressa: “*acredito ser algo relativo à base da educação familiar [...] existe a genética também (no aspecto da curiosidade etc) [...] a criança copia tudo que o adulto faz e o hábito adquirido passa a fazer parte de sua vida*”.

No paradigma interacionista, a construção de conhecimentos implica a atuação de membros mais experientes do grupo social, pois as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas por intermédio dos outros. Tal apropriação de conhecimentos pelo sujeito se dá de modo ativo e dialético. Há textos que ressaltam justamente esse caráter dialético da apropriação da cultura pelo sujeito e que foram, portanto, considerados interacionistas: “*há inúmeros fatores que colaboram para a formação de um leitor ávido. Além das condições sociais e materiais,*

poderíamos pensar nas condições psicológicas implicadas no processo de leitura, no significado de leitura assumido/assimilado por cada sujeito (P49).

Resultados da análise

Cabe reiterar que, para a classificação dos textos, não considerei as justificativas individualmente. Busquei obter um resumo do conjunto de argumentos de cada texto, ou seja, extrair o sumo das ideias expressas pelo docente. Dezoito respostas foram classificadas como puramente endógenas, 34 como exógenas, 20 como justapostas e 12 como interacionistas. Não foi possível classificar três textos, pois eram incompreensíveis.

Pareceu bastante paradoxal que 21% dos docentes de LP da amostra atribuíssem a formação leitora a motivos endógenos, pois, em última instância, isso significaria que o trabalho da escola e do professor de LP são pouco relevantes em face das características inatas dos alunos. Acrescentando a esses 21% os 23% que apresentaram respostas justapostas, obtemos um total de 44% de professores que expressaram razões endógenas, o que só faz aumentar o paradoxo.

É bem verdade que a escola enfrenta problemas para formar leitores, mas, quando se pergunta sobre os casos excepcionais em que se deu a constituição leitora, ou seja, em que houve êxito na formação, é surpreendente que o professor de LP deixe de atribuir mérito a seu próprio trabalho e ao da escola para apontar motivos endógenos ou justapostos (que não deixam de ser parcialmente endógenos).

Intrigada pelo paradoxo dessa não atribuição de mérito do professor de LP a si e à escola pela constituição leitora bem-sucedida, persegui a questão de quantos professores dentre aqueles que escreveram textos **não** classificados como endógenos, teriam mencionado a escola ou o professor como fatores de constituição de leitores.

De forma surpreendente, também entre esse grupo de 66 textos classificados como não puramente endógenos, a escola ou o professor foram mencionados em somente 42 docentes. Além disso, em apenas 19 respostas, a escola teve papel relevante na constituição leitora dos desfavorecidos e o professor, por sua vez, somente em 23 delas.

Pensando-se no total de respostas, ou seja, incluindo-se também as endógenas, é fácil perceber o quanto a escola goza, na opinião expressa pelo conjunto de 87 professores, de um *status* minoritário na constituição leitora dos alunos pobres. Apenas 23% deles atribuíram a essa instituição um papel relevante.

A partir dos dados da amostra da presente investigação, defendo que há uma perspectiva pouco crente no papel da escola e do professor como promotores do desenvolvimento de alunos leitores mesmo entre os sujeitos que não ofereceram respostas puramente endógenas. Entre os fatores para tal não atribuição de mérito a si próprio e à escola parecem estar as vozes do senso comum e a própria formação dos docentes (REGO, 1998). Mas há uma série de outros motivos, os quais embora tenham sido discutidos na tese, por questões de restrição de espaço, não serão abordados no presente texto.

Como última etapa da análise de dados, perguntei-me se haveria uma relação entre o tipo de resposta dada pelos docentes e sua formação prévia.

Os dados apontaram que a formação prévia mais sólida, em instituições de maior prestígio está ligeiramente vinculada a um menor recurso a justificativas endógenas e fortemente ligada a uma crença maior na possibilidade de a escola e o professor serem fatores de constituição leitora entre as camadas desfavorecidas. Tal achado sobre a importância da graduação em instituições que oferecem formação mais sólida contribui para relativizar a posição de Tardif (2002), segundo o qual os saberes dos professores corresponderiam muito pouco aos conhecimentos teóricos obtidos em sua formação na universidade e de que a socialização primária, a trajetória escolar e experiência de trabalho seriam a fonte privilegiada do seu saber-ensinar.

Aderir à perspectiva de Tardif, no contexto brasileiro, poderia ser imobilizador. Se, conforme Machado, há um círculo vicioso de não formação leitora em que “famílias com baixa escolaridade e com reduzido (ou inexistente) acesso a bens culturais matriculam nas escolas crianças” que lá “encontram professores muitas vezes oriundos de famílias igualmente com baixa escolaridade e reduzido acesso a bens culturais” (2012, p. 58), deixar de investir em formação nos manteria no lugar em que estamos. Mas a que formação me refiro?

A uma que não apenas aproxime o professor da leitura, favorecendo a troca da solenidade, da sacralização a ela relacionada pela familiaridade, mas que também lhe forneça subsídios teóricos para passar a acreditar no papel da educação e da escola como favorecedores da aproximação de seus alunos com as práticas leitoras e no papel do professor como mediador qualificado para tanto, para que, no lugar de desimportante, ele passe a se crer crucial. Embora ainda persistam obstáculos à democratização da leitura que ultrapassam o educacional (SOARES, 2004), no âmbito da atuação do professor, tal visão de seu papel como fundamental no processo de constituição leitora influenciaria positivamente suas práticas pedagógicas.

Como dito antes, fiz um *Inventário de Argumentos* abarcou todos os argumentos de cada texto, mesmo que, no seu conjunto, este fosse um tanto incoerente. Em seguida, agrupei aqueles

que apresentavam semelhança entre si, concentrando-me no uso dos verbos e de seus sujeitos, reuni os argumentos nos seguintes grandes conjuntos: *característica do sujeito; o papel ativo e as necessidades do sujeito; família; professor; escola; restrições de acesso; o poder de uma obra específica; possibilidade de acesso a material de leitura.*

A análise mais micro dos dados, feita a partir do *Inventário de Argumentos*, corrobora os achados que a análise mais macro da *Classificação das Respostas* possibilitou, a saber: há tendências muito claras a excluir o potencial da escola e do professor no processo de constituição leitora, e a desconsiderar que a leitura é um objeto culturalmente aprendido, que depende de trabalho longo e consistente na vida escolar. De fato, metade das justificativas inventariadas atribuíram tal constituição ao universo do sujeito e à sua família (e não ao professor, à escola, à possibilidade de acesso a material de leitura, a vizinhos, pares etc). Além disso, o número de respondentes que atribuíram a formação leitora a algum tipo de restrição de acesso a lazer, ao universo tecnológico, a bens culturais, educação e leitura é muito próximo daquele de docentes que acreditam que a escola tem alguma relevância. Chama a atenção que, no conjunto de argumentos, o professor tenha aparecido apenas em quarto lugar no inventário de explicações, mencionado por apenas 27 respondentes. E desses apenas três atribuem a ele um papel fundamental na formação leitora. Já a escola aparece em quinto lugar, com apenas 12% das justificativas inventariadas.

Naturalmente, a família e o próprio aluno têm papel muito relevante no processo de aprendizagem. Todavia, é surpreendente que, quando questionados sobre os *sucessos* na formação leitora, para a qual os professores de LP são supostamente mediadores privilegiados, eles deixem de mencionar a si próprios e citem a família e o aluno.

Na descrição das ações dos professores, a maior parte dos verbos que aludem a suas práticas são bastante genéricos, o que pode ser indício de fragilidade teórica para a mediação da leitura. Interessante pontuar que o verbo *ensinar* foi empregado uma única vez!

Nos argumentos sobre a escola, são poucos os professores que advogam em seu favor. Além disso, as justificativas também são bastante genéricas e os verbos empregados, pouco específicos, o que pode ser mais um sinal de que uma parcela significativa dos docentes teria formação teórica precária ou estaria pouco convencida daquilo que escreve.

Um discurso muito frequente diz respeito à “naturalidade” do desenvolvimento da leitura no sujeito, a qual “não deve exigir esforço”, já que existiria uma necessária antinomia entre prazer e trabalho. Tal opinião, embora aqui tenha sido inventariada como expressa por somente três docentes, é muito recorrente nos textos, em especial em seus diversos trechos prescritivos. Ela

desconsidera que a leitura é um algo cultural, que deve ser *ensinado*, que não se desenvolve *por si* própria no sujeito.

O conjunto das opiniões manifestadas maior parte dos docentes da amostra deste estudo contrasta vivamente com a concepção de leitura da abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano.

Referências

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 2. ed. [S. l.: s. n.], 2008. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos.48.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2018.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 3. ed. [S. l.: s. n.], 2012. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos.48.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2018.

MACHADO, Ana Maria. Sangue nas veias. In: INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

REGO, Teresa Cristina. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

SOARES, Magda B. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, A. et al. (Org.). **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Ana Paula Carneiro Renesto é doutora e mestre em educação pela FEUSP, licenciada em Letras pela mesma instituição e bacharel em Letras pela FFLCH - USP. É docente na Fundação Mokiti Okada e no Centro Universitário Metropolitano de São Paulo.

Vamos falar sobre o suicídio? A importância da prevenção no ambiente escolar

Aneliana da Silva Prado¹⁸⁶
Leandro Rafael Pinto¹

Resumo

O suicídio é um fenômeno complexo, multideterminado e multifatorial e sua prevenção ainda precisa ser aperfeiçoada. O número de suicídios na população jovem tem crescido e o assunto passou a fazer parte do ambiente escolar. Considerando que a disseminação de informações sobre o comportamento suicida pode contribuir para sua prevenção e que a maioria dos jovens está em idade escolar, este artigo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa que prevê a elaboração de um material educativo sobre prevenção do suicídio no ambiente escolar. O material está sendo desenvolvido com base no levantamento das necessidades de informação sobre o tema apontadas por técnicos administrativos em educação que atuam na área pedagógica de uma instituição pública federal, e na revisão de literatura. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, de método misto (qualiquantitativo), por meio de questionário semiestruturado para o levantamento de dados. Observou-se que os profissionais observam e enfrentam questões relativas a comportamento suicida dos estudantes, porém sentem-se pouco aptos para isso, indicando necessidade de formação no tema. Espera-se sensibilizar a comunidade escolar para desenvolver projetos voltados à saúde mental dos estudantes, bem como pesquisas e programas de prevenção de suicídio nas escolas brasileiras.

Palavras-chave

Prevenção do suicídio – Saúde mental – Ambiente escolar – Material educativo.

Introdução

No Brasil e no mundo, desde que os dados de mortes por suicídio passaram a ser registrados pelos países e coletados pela Organização Mundial de Saúde (OMS), é possível observar um aumento constante deste fenômeno (MACHADO; LEITE; BANDO, 2014), o que também se aplica aos casos de tentativa de suicídio (BERTOLOTE, 2012). Na população jovem, nos últimos 25 anos, houve um aumento de mais de 30% na taxa de mortalidade entre os jovens de 15 a 19 anos, e de quase 20% entre os jovens de 20 a 29 anos (BERTOLOTE, 2012; WAISELFISZ, 2014). O aumento do número de mortes por suicídio na população jovem, em idade escolar, tem provocado nos

¹⁸⁶ Contatos: anelianaprado@gmail.com; leandro.rafael@ifpr.edu.br

meios de comunicação uma abertura ao assunto, que tem ocupado o lugar do silêncio existente até então. Isso tem colaborado com a ascensão deste tema à agenda pública (BRASIL, 2017a; 2017b).

O suicídio pode ser prevenido e campanhas de esclarecimento sobre o fenômeno podem contribuir para reduzir a taxa de mortalidade ao minimizar o tabu que envolve este tema de forma a esclarecer a multicausalidade do comportamento suicida e os fatores associados, e informar sobre as possibilidades de ajuda à população de risco e à população em geral (OMS, 2000). Diante disso, conforme já vinha sendo apontado pelos órgãos de saúde e pelas pesquisas na área, reforça-se a necessidade de se ampliar os estudos sobre o tema também para além do âmbito da saúde (FREITAS et al., 2013). Considerando esta lacuna, este trabalho ao se voltar para o contexto educacional procura contribuir com a disseminação de informações apropriadas sobre o comportamento suicida, para a promoção de sua prevenção neste contexto.

Justificativa

Juntamente com a autolesão, em todo o mundo, o suicídio figura como importante problema de saúde pública em adolescentes (HAWTON; SANDERS; O'CONNOR, 2012). No Brasil, na população jovem, que compreende a faixa etária de 15 a 29 anos (BRASIL, 2013), dados recentes apontam o suicídio como a quarta principal causa de morte, sendo que na população em geral, ele representa o 15º lugar (BRASIL, 2017a). No que se refere às tentativas de suicídio, a OMS aponta que elas são a sexta causa de incapacitação em pessoas entre 15 e 44 anos, e a estimativa é de que em 2020, cerca de 1,5 milhão de pessoas sejam atingidas (OMS, 2012). O Ministério da Saúde (BRASIL, 2009) aponta que o número de tentativas supera em pelo menos dez vezes o número de suicídios consumados, chegando a 50 vezes mais entre a população jovem.

Bertolote (2012) assinala cinco pontos relevantes na prevenção do suicídio com evidências de eficácia: 1) tratamento de pessoas com transtornos mentais; 2) restrição de acesso a meios letais utilizados em comportamento suicida; 3) abordagem adequada pelos meios de comunicação de notícias e/ou informações respeito do comportamento suicida; 4) programas adequados de educação e de informação em escolas, para o público em geral e para profissionais do setor sanitário e social; e 5) busca ativa e triagem sistemática de pessoas com alto risco de comportamento suicida.

Sobre o efeito protetivo dos programas escolares, a OMS (2000, 2006) aponta que a capacitação dos profissionais da escola para identificar estudantes com comportamento suicida e compreender o risco, e o treino de estudantes para a conscientização de como podem ajudar seus colegas com problemas, e ainda ações de promoção de saúde mental e diminuição do estigma sobre doenças mentais são úteis para a prevenção do suicídio. Essa educação para a quebra de mitos sobre o suicídio juntamente com a observação de sinais de risco ou de alerta e de como obter ajuda é importante para a prevenção no aspecto comunitário (OMS, 2006). O treino de todos os profissionais da escola “para melhorar suas capacidades de falar, entre eles mesmos e com os estudantes sobre a vida e assuntos relacionados à morte, melhorar a identificação de sofrimento, depressão e comportamento suicida” (OMS, 2000, p. 24), bem como disseminar a informação a respeito dos locais e das formas de apoio disponíveis, são medidas cruciais na prevenção do suicídio. Além disso, destaca-se que quanto aos sobreviventes enlutados pelo suicídio – pessoas afetadas pelo suicídio consumado (OMS, 2014; SCAVACINI, 2018) – também é importante oferecer apoio e fornecer ajuda para lidar com o sofrimento.

Comportamento suicida e o ambiente escolar

Ao longo da história, o suicídio já teve diversas compreensões embasadas em concepções religiosas, morais e culturais, e é um fenômeno presente em todas as regiões do mundo (BERTOLOTE, 2012). A compreensão de que ele é um problema de saúde e, especificamente, de Saúde Pública, é recente e decorrente de ações da Organização Mundial de Saúde em apontar o impacto do fenômeno e a importância de desenvolver políticas de prevenção (*ibidem*).

O suicídio é o ato deliberado e intencional de causar a própria morte, independentemente da motivação ou do caráter impulsivo ou planejado (BERTOLOTE, 2012; BOTEGA, 2015; OMS, 2014). O comportamento suicida, a partir da perspectiva da saúde pública, é visto como um *continuum* que envolve desde ideação suicida, passando pelas tentativas e, por fim, o suicídio consumado (BOTEGA, 2015; OMS, 2014; PINHEIRO, 2015; WERLANG; BORGES; FENSTERSEIFER, 2005). Segundo Botega (2015), a intencionalidade do ato e a lucidez de quem o pratica não devem ser superestimadas na compreensão mais global deste fenômeno.

O suicídio é um fenômeno complexo, multifatorial e multideterminado, no qual os fatores biológicos, psicológicos, sociais e culturais, entre outros, interagem no

desenvolvimento do comportamento suicida (BOTEGA, 2015; HAWTON; SANDERS; O'CONNOR, 2012; OMS, 2014;), o qual é usualmente apresentado em termos de fatores de risco e de proteção, sendo mais comuns os estudos que correlacionam os fatores de risco (BOTEGA, 2015).

A adolescência é um momento em que se lida com problemas existenciais, sobre a compreensão da vida, da morte e do significado da existência (OMS, 2000). Ao contrário do que se pode imaginar, ter pensamentos suicidas uma vez ou outra ao longo da vida não é anormal. No período de passagem da infância para a adolescência, eles podem fazer parte do processo de desenvolvimento normal quando de intensidade leve e passageira (BOTEGA, 2015). Cita-se como exemplo um estudo realizado com 730 adolescentes em idade entre 13 e 19 anos em duas cidades gaúchas que apontou que 34,7% dos adolescentes pesquisados apresentaram ideação suicida – média similar aos dados internacionais (BORGES; WERLANG, 2006). Diante disso, considera-se importante esclarecer que esses pensamentos se tornam atípicos quando o jovem passa a considerar o suicídio como a única solução de seus problemas, o que se configura como um sério risco para a tentativa ou uma morte por suicídio (OMS, 2000).

Ao se considerar a tentativa de suicídio como a expressão de um processo de crise desenvolvida de forma processual e gradual ao longo da vida da pessoa, entende-se que a intervenção precoce e adequada na situação de crise ou mesmo em situações consideradas de risco envolvendo a pessoa e seu conjunto de relações, é uma estratégia de prevenção. Um exemplo disso é o *bullying*. Um estudo realizado na Noruega citado por Sousa et al. (2017) apontou associação significativa entre *bullying* e comportamento suicida. No estudo, foi observado que as vítimas de intimidação eram consideravelmente mais vulneráveis ao sofrimento mental, além de apresentarem baixa autoestima, isolamento social e sintomas depressivos (SOUSA et al., 2017). Além do comportamento suicida, os autores ainda relacionam o *bullying* a sofrimento mental manifestado pela solidão, isolamento social, dificuldade de relacionamento com os pares e depressão infantil.

Nesse sentido, a OMS (2006) aponta a prevenção em nível primário – isto é, para pessoas que não mostram sinais de comportamento suicida – como uma prática importante e cita as ações de apoio e melhoria do funcionamento do indivíduo em contextos interpessoais e sociais, e a diminuição das situações de risco emocionais, físicas e econômicas como exemplos desse âmbito preventivo. Diante disso, o potencial da

escola na prevenção do suicídio é que ela se apresenta como um espaço em que a prevenção pode se dar num caráter amplo e permanente. Se, por sua vez, um dos obstáculos reconhecidos para isso pode ser a falta de informação acessível e adequada para lidar com assuntos que fogem da formação técnica dos profissionais da escola, este trabalho pretende contribuir para minimizar esta lacuna, considerando inclusive que, quando se trata de saúde mental, pode haver até mesmo um desconhecimento ou uma resistência por parte dos profissionais em lidar com as próprias questões psicológicas (OMS, 2000).

Metodologia

O presente estudo é um recorte da revisão de literatura sobre prevenção do suicídio realizada em virtude da pesquisa de mestrado da autora, que está em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. A pesquisa tem a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Paraná, por meio do protocolo nº 1.086/07, de 27 de abril de 2018, CAAE nº 82764618.4.0000.8156, e está sendo realizada em uma instituição federal de educação especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades e níveis de ensino.

O mestrado profissional tem como pré-requisito a elaboração – além da dissertação – de um produto educacional enquanto produção técnica relacionada ao problema de pesquisa. Neste trabalho, esta produção será um material educativo no formato de texto digital que tem o objetivo de publicizar informações sobre a prevenção do suicídio e identificação de situações de risco de suicídio em estudantes, utilizando-se de uma linguagem mais direta e menos acadêmica. Conforme o tópico abordado, serão apresentados materiais de apoio como sugestão de informação complementar. Finalizado, o produto educacional será parte integrante da dissertação e também estará disponível para acesso aberto a qualquer interessado.

No que se refere à metodologia da pesquisa, ela se caracteriza como uma pesquisa exploratória, de método misto – qualitativo e quantitativo (CRESWELL, 2007), construída a partir de um levantamento de dados realizado por meio de questionário semiestruturado produzido pelos pesquisadores para identificar a necessidade de (in)formação dos profissionais que atuam na área pedagógica e/ou de assistência estudantil dos *campi* desta instituição no tema (servidores dos cargos de Assistente de Alunos, Assistente Social, Pedagogo, Psicólogo e Técnico em Assuntos Educacionais).

O público-alvo foi selecionado em razão de, a priori, estar em contato mais frequente com as questões ligadas a queixas relativas aos alunos que podem ser indicativos de fatores de risco para o suicídio.

A investigação do estado da arte do tema foi realizada por meio da produção de conhecimento em pesquisas anteriores publicadas em artigos (SEVERINO, 2007). A pesquisa bibliográfica desenvolvida ao longo do deste trabalho teve como foco a revisão de literatura sobre a prevenção do suicídio no âmbito escolar. Foi realizada uma busca de artigos produzidos de 1996 (ano de publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação) até 2018, no repositório de artigos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com os descritores: “prevenção + suicídio + escola” e “prevenção + suicídio + educação”. Os critérios de inclusão foram artigos e resenhas, em língua portuguesa, inglesa e espanhola. Foram excluídos da análise os resultados “livros”. Para o primeiro conjunto de descritores foram obtidos 144 textos, e para o segundo conjunto, 170 textos. Para a seleção dos textos de interesse, esses artigos e resenhas foram avaliados na seguinte ordem: título, resumo e texto integral. Oito artigos foram selecionados para a leitura por terem relação com o tema da pesquisa, conforme a tabela abaixo:

Tabela 1 – Tema e idioma dos artigos selecionados no repositório da CAPES

Tema	Idioma
Prevenção do suicídio em ambiente escolar – dois artigos	Espanhol
Programa de prevenção em outros contextos – dois artigos	Português
Revisão de literatura sobre suicídio juvenil – dois artigos	Português
Fatores de risco ao comportamento suicida na adolescência e juventude – dois artigos	Português

Fonte: produção dos autores (2019).

Os demais artigos foram descartados por não apresentarem relevância em relação ao tema ou aos objetivos desta pesquisa, triagem sugerida por Severino (2007). As dissertações e teses foram excluídas, pois o catálogo da CAPES não oferece a possibilidade de aplicar filtros de busca que fossem coerentes com a busca de artigos – o refinamento de resultados só é possível em relação aos aspectos catalográficos dos textos – tais como, tipo, ano e autor da publicação, área de conhecimento, entre outros – e não

temáticos. Além disso, como a ordem de apresentação dos trabalhos altera conforme novos trabalhos são inseridos, a realização de uma análise caso a caso não foi realizada¹⁸⁷. O crescente número de produções no tema nos últimos anos pode indicar que o tema vem ganhando atenção (em 2013 havia 75 produções e em 2018, até a data pesquisada, registrava-se 137 textos).

Resultados parciais

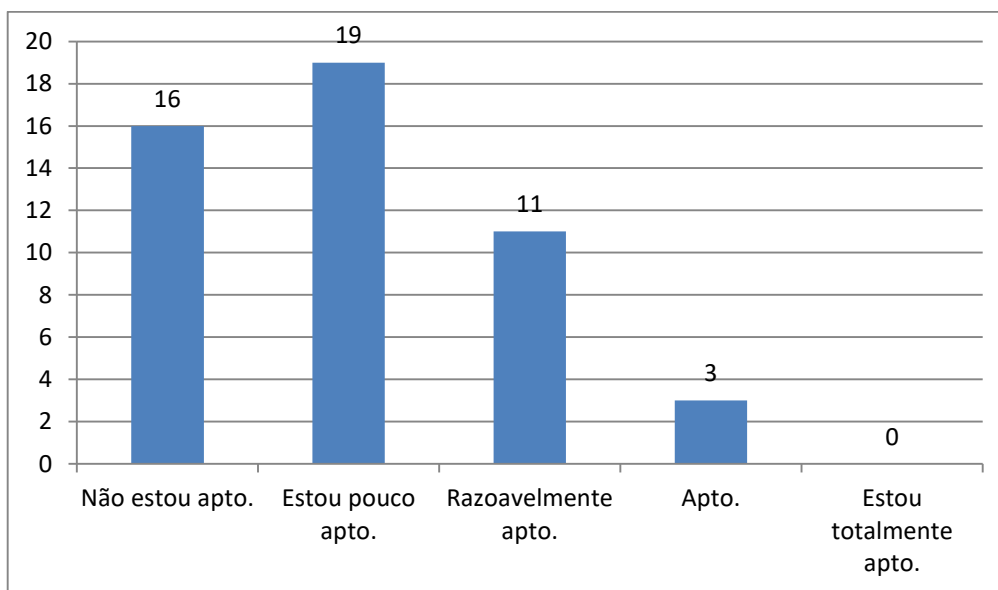
Os dados da pesquisa apontam que a escola é um ambiente em que o comportamento suicida tem se apresentado como demanda na totalidade dos *campi* pesquisados, e que os profissionais necessitam de uma melhor formação para trabalhar com o tema. Na maioria das unidades, algum tipo de ação de prevenção do suicídio vem sendo realizada, principalmente palestras e rodas de conversa em alusão ao Setembro Amarelo, além de atendimentos individuais dos alunos quando necessário.

Os profissionais apontaram a importância do caráter contínuo ou pelo menos esporádico de ações de prevenção do suicídio e a responsabilidade multidisciplinar ou coletiva (tanto das equipes pedagógicas, quanto de professores, gestão da escola, e outros atores) em promover essas ações. A família também apareceu como corresponsável nesse aspecto. Além disso, observou-se também o importante papel do envolvimento familiar no encaminhamento dos estudantes e a necessidade do estreitamento da relação da escola com o campo e os profissionais da saúde dos municípios, em especial, da saúde mental e a rede de proteção, considerando que grande parte dos alunos desta instituição é jovem.

Apesar de a maioria dos participantes ter apontado em seu local de trabalho contato com ou conhecimento sobre algum aluno com comportamento suicida, quase metade dos respondentes afirmou não ter conhecimento sobre prevenção do suicídio e 59% manifestaram-se como *não aptos* ou *pouco aptos* a identificar estudantes com risco de suicídio. Contudo, apesar de os profissionais terem registrado majoritariamente pouca aptidão quanto à identificação e manejo do comportamento suicida (Figura 1), eles apontaram em suas unidades a existência de situações de ideação e brevemente expressaram o manejo realizado. A solicitação a respeito do como trabalhar o tema em termos de abordagem destacou-se em relação à metodologia ou atividades.

¹⁸⁷ Em busca realizada em 20 de fevereiro de 2019, às 15 horas, apenas com a palavra “suicídio” foram encontradas 1197 resultados.

Gráfico 1 – Autopercepção quanto à aptidão a manejar situações em que estudante manifesta (explicitamente ou não) ideação suicida



Fonte: produção dos autores (2018).

Observou-se desta forma, que a compreensão dos profissionais a respeito da prevenção do suicídio no ambiente escolar refere-se a ações específicas sobre o tema mais do que ações de promoção de saúde mental de modo geral. Por fim, a maior parte dos profissionais afirmou ter interesse em desenvolver alguma ação de prevenção do suicídio, independentemente do cargo ocupado – o que reforça a compreensão de que o suicídio é um fenômeno a ser prevenido por várias mãos.

Considerações finais

A complexidade e a multideterminação do comportamento suicida exigem uma multiplicidade de agentes e ações para a prevenção e manejo desse comportamento. Não se trata apenas de um problema de caráter individual, como comumente se acredita, mas antes, de um problema de ordem social. Por isso, o trabalho com o comportamento suicida deve extrapolar os limites da psiquiatria e da psicologia, e envolver outros profissionais, entre os quais se destacam os profissionais da escola para promover saúde mental no ambiente escolar, e quando for caso, identificar, manejar e encaminhar pessoas em risco a fim de que recebam a ajuda necessária e o tratamento adequado. Assim, entende-se que uma estratégia eficaz para a prevenção do suicídio envolve toda a comunidade e não apenas a intervenção de profissionais de saúde mental.

Abordagens para a escola como um todo que envolvam mudança na cultura escolar em relação ao bem estar psicológico podem ser importantes, especialmente ao contribuir na diminuição do estigma sobre as doenças mentais e no incentivo aos estudantes para pedir ajuda, mas também na conscientização dos próprios profissionais em cuidar da sua saúde mental. Para além de ações em alusão ao Setembro Amarelo, identificar fatores de risco para o comportamento suicida e/ou sinais de um risco de suicídio; divulgar formas e locais de buscar ajuda; melhorar as habilidades de comunicação entre os profissionais e destes com os alunos; desenvolver um currículo que considere a formação e o desenvolvimento humano do estudante; prevenir o *bullying*; promover estratégias de resolução de conflitos e relações de respeito; e fomentar a criação e fortalecimento de uma rede de apoio entre toda a comunidade escolar podem ser algumas estratégias efetivas pelas quais a escola pode contribuir para a prevenção do suicídio.

Referências

BERTOLOTE, José Manoel. **O suicídio e sua prevenção**. São Paulo: Edunesp, 2012.

BORGES, Vivian Roxo; WERLANG, Branca Susana Guevara. Estudo de ideação suicida em adolescentes de 13 e 19 anos. **Psicologia, Saúde & Doenças**, v. 7, n. 2, p. 195-209, 2006. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862006000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 fev. 2019.

BOTEGA, Neury José. **Crise suicida: avaliação e manejo**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 06 ago. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 03 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Prevenção do suicídio: manual dirigido a profissionais de saúde da atenção básica**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2009. Disponível em: <https://www.cvv.org.br/wp-content/uploads/2017/05/manual_prevencao_suicidio_profissionais_saude.pdf>. Acesso em: 05 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Setembro amarelo: Ministério da Saúde lança Agenda Estratégica de Prevenção do Suicídio**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2017a. Disponível em:

<<http://portalarquivos.saude.gov.br/images/pdf/2017/setembro/21/Coletiva-suicidio-21-09.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Suicídio: saber, agir e prevenir. **Boletim Epidemiológico, Secretaria de Vigilância em Saúde**, Brasília, DF, vol. 48, n. 30, set. 2017b. ISSN 2358-9450. Disponível em: <<http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2017/setembro/21/2017-025-Perfil-epidemiologico-das-tentativas-e-obitos-por-suicidio-no-Brasil-e-a-rede-de-atencao-a-saude.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREITAS, Joanneliese de Lucas et al. Revisão bibliométrica das produções acadêmicas sobre suicídio entre 2002 e 2011. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 7, n. 2, p. 251-260, dez. 2013.

HAWTON, Keith; SANDERS, Kate E. A.; O'CONNOR, Rory C. Self-harm and suicide in adolescents. **Lancet**, v. 379, p. 2373-2382, jun. 2012.

MACHADO, Marcos Fabrício Souza; LEITE, Cristiane K. da Silva; BANDO, Daniel Hideki. Políticas públicas de prevenção do suicídio no Brasil: uma revisão sistemática. **Revista Gestão & Políticas Públicas**, v. 4, n. 2, p. 334-356, 15 dez. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rgpp/article/view/114406>>. Acesso em: 15 out. 2018.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Prevenção do suicídio: um manual para professores e educadores**. Genebra: OMS, 2000. Disponível em: <http://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/en/suicideprev_educ_port.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Prevenção do suicídio: um recurso para conselheiros**. Genebra: OMS, 2006. Disponível em: <https://www.who.int/mental_health/media/counsellors_portuguese.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2019.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Preventing suicide: a global imperative**. Luxemburgo, OMS, 2014. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/131056/9789241564779_eng.pdf;jsessionid=4076BDC77790A37378092926CE85F099?sequence=1>. Acesso em: 18 fev. 2019.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Public health action for the prevention of suicide: a framework**. Genebra: OMS, 2012. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/75166/9789241503570_eng.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 fev. 2019.

PINHEIRO, Wilzacler Rosa e Silva. **Comportamento suicida na escola: para pais e mestres**. São Paulo: All Print, 2015.

SCAVACINI, Karen. **O suicídio é um problema de todos**: a consciência, a competência e o diálogo na prevenção e posvenção do suicídio. 2018. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUSA, Girliani Silva et al. Revisão de literatura sobre suicídio na infância. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, n. 9, p. 3099-3110, set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232017002903099&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 out. 2018.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2014**: os jovens do Brasil. Brasília, DF: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2019.

WERLANG, Blanca Suzana Guevara; BORGES, Vivian Roxo; FENSTERSEIFER, Liza. Fatores de risco ou proteção para a presença de ideação suicida na adolescência. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 39, n. 2, p. 259-266, 2005. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/26610518_Fatores_de_Risco_ou_Protecao_para_a_Presencade_Ideacao_Suicida_na_Adolescencia>. Acesso em: 18 fev. 2019.

Aneliana da Silva Prado é Psicóloga. Licenciada em Letras Português e Inglês. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba.

Leandro Rafael Pinto é Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Paraná. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no Instituto Federal do Paraná – *Campus* Curitiba.

A abordagem da temática de gênero na formação em psicologia: visão de estudantes

Ângela Esteves Modesto¹⁸⁸

Resumo

Este trabalho apresenta dados parciais de uma pesquisa de doutorado que objetiva conhecer a visão de estudantes e recém-formados(as) acerca da abordagem da temática de gênero no ensino de Psicologia. As concepções de gênero de psicólogos impactam sua prática profissional e estudos já constataram que as áreas têm dialogado pouco de modo a produzir novos conhecimentos. Para alcançar o objetivo da pesquisa houve a aplicação de um questionário em versão eletrônica a estudantes de cursos de graduação em Psicologia de instituições de ensino superior (IES) privadas e públicas e realização de entrevistas. Estas foram realizadas entre 2017 e 2018, sendo gravadas e transcritas. Seus dados estão sendo analisados e sinalizam que apesar de ser uma temática considerada de importante abordagem na graduação, não tem sido suficiente e adequadamente incorporada aos demais conteúdos do curso. Os dados também sugerem maior familiaridade de futuras psicólogas com questões de identidade de gênero em detrimento de concepções mais ligadas às dimensões institucionais e estruturais das desigualdades, o que pode ser reflexo de uma formação ainda mais dedicada à psicologia do indivíduo que às relações sociais.

Palavras-chave

Gênero – Ensino de psicologia – Formação de psicólogos.

Psicologia e gênero

Este trabalho abordará as concepções de gênero no contexto do ensino de Psicologia no nível de graduação a partir da visão de estudantes e recém-formadas/os. Espera-se elucidar os significados que essa temática adquire para o grupo acessado e não existe a intenção de comparar ou testar a validade das concepções que possam aparecer em relação a algum conceito previamente determinado. No entanto, a fim de oferecer ao leitor um conceito de gênero com o qual este trabalho está afinado, recorre-se a Scott (1995, p. 2), para quem gênero é “uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos”.

A temática de gênero tem aparecido com frequência na mídia e sido debatida pela população em geral. Quando presente em cursos de graduação, essa temática pode ser abordada de modo intencional, tomando Gênero como uma área de conhecimento, mas também se faz presente por meio de concepções, de modo não intencional, organizando

¹⁸⁸ Contato: angela.esteves.modesto@gmail.com

valores, opiniões e posturas, mesmo que no contexto não se esteja falando de Gênero especificamente. Os Estudos de Gênero podem – e comumente o fazem – tomar essas expressões como objeto de estudo, buscando compreender as concepções de gênero em um determinado contexto, seus impactos, consequências, reflexos na organização geral e da vida das pessoas.

No campo da Psicologia no Brasil, há uma movimentação nos Conselhos Regionais (CRP) e Federal (CFP) acerca de questões de gênero que tocam o trabalho das psicólogas¹⁸⁹. Posicionamentos, resoluções e campanhas recentes foram divulgados em suas páginas na Internet¹⁹⁰. Os Conselhos também têm produzido materiais abarcando a temática de gênero, como por exemplo o Caderno Temático Psicologia e Diversidade Sexual (CRP-SP, 2011), a pesquisa Psicologia: uma profissão de muitas e diferentes mulheres (CFP, 2013) e o livro Gênero na psicologia: saberes e práticas (DENECA; ANDRADE; SANTOS, 2016).

Além dos Conselhos, pesquisadores psicólogos se dedicaram ao tema. Oliveira e Souza (2006) refletem acerca da importância de se pensar as concepções de gênero dos psicólogos ao considera-las como ferramentas de trabalho. Narvaz e Koller (2007) alegam que a presença de estudos psicológicos nas principais revistas feministas do Brasil (Revista Estudos Feministas e Cadernos Pagu) tem sido periférica. Um grupo de psicólogas vinculadas ao CRP da Bahia defende a aproximação urgente da Psicologia às temáticas de gênero, pois ela ainda estaria “contribuindo para essencializar e naturalizar as diferenças entre homens e mulheres e reforçar estigmas e estereótipos gendrados” (FAGUNDES et al, 2009, p.1). Um trabalho de revisão sobre as publicações da revista Psicologia & Sociedade entre os anos de 1996 a 2010 afirma que é a Psicologia Social quem mais bem acolherá as perspectivas de gênero e feministas. Esta afirmação se sustenta, segundo os autores, pela ideia de a Psicologia Social no Brasil ter sido marcada por uma insatisfação em relação à abordagem individualizante do ser humano e também por um desejo de se estabelecer como uma ciência não importada, movimento que coincide com a crítica que a chamada terceira onda do feminismo fez ao uso universal do

¹⁸⁹ O termo será usado no feminino quando se referir ao grupo de profissionais, estudantes e entrevistadas da área, pois as mulheres são maioria em todos os estados brasileiros. Disponível em: <http://www2.cfp.org.br/infografico/quantos-somos/>. Acessada em: 11 mar. 2019.

¹⁹⁰ Disponíveis em: <<https://site.cfp.org.br/tag/genero/>;
<http://www.crp.org.br/comissex/publicacoes.aspx>>. Acessados em: 11 mar. 2019.

gênero, desconsiderando as diferenças de classe, raça, nacionalidade, etc. (SANTOS et al, 2014).

Pesquisadora da área da Educação, Carvalho (2014) realizou um levantamento de teses e dissertações produzidas entre 1993 e 2007 sobre relações de gênero e desempenho escolar, analisando qualitativamente 41 desses trabalhos que se utilizavam de abordagens originárias da Psicologia e que versavam sobre temas variados como desenvolvimento psicomotor, leitura e escrita; a maioria deles coletou suas informações por meio da aplicação de testes. A autora afirma que os trabalhos “partilham de escassos referenciais teóricos em comum e dialogam pouco entre si, raramente incorporando os resultados de uma pesquisa anterior às hipóteses e explicações da pesquisa seguinte” (CARVALHO, 2014, p. 17). As questões relativas às diferenças entre os resultados obtidos para meninos e meninas nesses estudos ficaram em aberto e, na maioria dos casos, os autores recorreram a elementos do senso comum para explicá-los, o que pode ser decorrência da ausência de uma apropriação teórica do conceito de gênero e de falta de diálogo com a produção acumulada na área Educacional e de Gênero sobre diferenças de desempenho entre meninos e meninas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de graduação em Psicologia (CNE/CES 5/2011) estimulam o “reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico” (p. 1), o que presume abertura da Psicologia para dialogar com outras áreas, bem como motiva a construção do conhecimento a partir desse diálogo. As discussões feitas ao longo do curso de graduação podem impactar e modificar as concepções de seus estudantes que, na mesma proporção, são também agentes de transformação do curso e da Psicologia como área de conhecimento. Deste modo, é importante compreender como se dá a abordagem da temática de gênero no ensino de Psicologia na visão de alunas e alunos desse curso de graduação.

Método

A pesquisa que está sendo realizada é exploratória, de caráter qualitativo, foi submetida à avaliação e aprovada na Plataforma Brasil pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEP da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo.

Inicialmente, houve a aplicação de um questionário em formato eletrônico a alunas/os de cursos de psicologia da cidade de São Paulo e de uma cidade do interior paulista com o objetivo de coletar algumas informações sobre perfil de estudantes para posteriormente variar a amostra de entrevistadas/os, além de obter informações pontuais sobre a abordagem da temática de gênero na formação e, principalmente, o contato de voluntárias/os para as entrevistas posteriores, em que as informações explicitadas superficialmente nos questionários poderiam ser aprofundadas. A amostra de estudantes que respondeu ao questionário (211 no total) não é significativa para gerar uma análise estatística nem para apontar alguma tendência, contudo, mostrou alguns dados interessantes.

A entrevista foi escolhida como instrumento de coleta de dados, pois é uma interação que permite salientar alguma compreensão partilhada entre os participantes (BRAGA, 2010). Mobilizam-se aspectos de memória que são enunciados porque houve uma interpelação, em geral feita pelo entrevistador. Esse conjunto de aspectos faz da entrevista uma situação social de exceção (FERREIRA, 2014), isto é, trata-se de um evento provocado que pode ocasionar a explicitação pelo entrevistado de conteúdo (re)organizado de acordo com uma demanda instituída pelo entrevistador. Buscou-se assumir diante das pessoas entrevistadas o desafio de tornar as entrevistas mais próximas do tipo compreensivo, que pressupõe certo grau de improvisação. Mesmo contando com um roteiro, este não orientou a sequência das perguntas, mas funcionou como uma lista de tópicos a serem abordados.

Foram realizadas 21 entrevistas e serão apresentadas aqui algumas ideias iniciais a partir do conteúdo acessado. É importante enfatizar que a análise de dados ainda está em andamento. Parte das pessoas entrevistadas se voluntariou a partir do questionário. Outra parte foi composta de pessoas indicadas pelas entrevistadas, estratégia conhecida como “bola de neve” (VINUTO, 2014). As perguntas do questionário que não haviam sido respondidas por estes últimos, indicados pelas/os colegas, foram incorporadas ao roteiro de entrevista.

Resultados preliminares

Somando-se os respondentes do questionário que cursavam os semestres finais do curso (oitavo, nono e décimo), tem-se 82 respostas distribuídas entre as IES. Há também quatro pessoas que já concluíram a graduação. A idade das respondentes se concentra na

faixa etária que vai dos 20 aos 25 anos. A grande maioria se declarou mulher, 82% de respostas delas (175) contra 18% dos que se declararam homens (38). Essa proporção guarda uma diferença de aproximadamente cinco pontos percentuais se comparada aos números do estado de São Paulo registrados pelos Conselhos de Psicologia em que as psicólogas são 87,3% (80.935) do total de profissionais contra 12,7% (11.831) de psicólogos. Quanto à distribuição do grupo por cor/raça/etnia, a maior parte das pessoas se declara branca, 146 (69%), seguida das que se se declaram pardas, 47 (22%) e das que se declaram pretas, 12 (6%). Apenas três pessoas se declararam amarelas e uma, indígena.

Com a intenção de acessar alguma noção, ainda que vaga, do sentido de gênero para as respondentes foi elaborada a pergunta “Para você, Gênero se refere principalmente a: (Marque quantas alternativas quiser)”. As alternativas oferecidas buscaram englobar sentidos recorrentes na abordagem do gênero, seja no campo científico, seja no senso comum. Havia a possibilidade de incluir itens na opção “outro”. As respostas pré-definidas foram onze: Relações entre meninos, meninas, homens, mulheres – Relações de poder – População LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) – Sexualidade – Feminismo – Diversidade – Papéis sexuais – Questões de identidade – Mulheres negras – Desigualdade – Violência. Nesta questão, o item “Questões de identidade” foi o mais assinalado, 157 vezes. O resultado não surpreende por si só, afinal a Psicologia se dedica à formação da identidade, inclusive algumas correntes a compreendem no contexto das relações sociais, em constante movimento e metamorfose (CIAMPA, 1984). Entretanto, chama a atenção se comparado ao menor número de vezes em que foram assinaladas outras opções mais ligadas às dimensões institucionais e estruturais das desigualdades, por exemplo “Diversidade” (97 vezes), “Relações entre meninos, meninas, homens, mulheres” (62), “Desigualdade” (57), , “Relações de poder” (55), “Violência” (34), “Feminismo” (31). De 16 participantes que disseram se envolver em movimentos sociais cujas reivindicações estão ligadas à causa feminista, conquista de igualdade ou equidade entre homens e mulheres e libertação da mulher, apenas cinco assinalaram a alternativa “Feminismo” e apenas uma assinalou “Mulheres negras”.

Quanto às entrevistas, os dados coletados até o momento permitem a exposição de alguns pontos para reflexão. As falas oferecem alguns indícios para iniciar a compreensão da questão, apesar de em alguns casos irem em direções distintas. No que se refere à pertinência do gênero para a formação em Psicologia, as pessoas entrevistadas

apresentaram uma justificativa que pode ser resumida da seguinte forma: se gênero é um assunto da sociedade e a Psicologia estuda a sociedade, então ela deveria estudar também o gênero. De acordo com as/os entrevistadas/os, a temática de gênero é abordada de forma mais direta em algumas disciplinas, como Psicologia Social, porém de forma insuficiente para atender às expectativas das estudantes, que buscam aprender sobre o tema em atividades que ocorrem paralelamente à formação, em grupos de estudo, coletivos feministas e disciplinas eletivas. Alguns relatos apontaram que apesar de alunas levantarem questões de gênero durante as aulas, muitas vezes confrontando-as ao conteúdo apresentado, a condução da discussão pelo(a) docente responsável não levou ao aprofundamento da questão, deixando as alunas o fazerem por si próprias.

As entrevistadas já se depararam com situações em sala de aula ou em estágios supervisionados em que foi necessário pensar em questões de gênero, por exemplo, para compreender a queixa de uma paciente em psicoterapia. Porém, a maioria delas não soube mencionar algum autor(a) ou teoria de gênero em que tenham se apoiado para tanto. Entre os poucos nomes mencionados estão Judith Butler e Simone de Beauvoir. Diante dessas situações práticas que mobilizaram mais diretamente algum conteúdo de gênero, apesar do reconhecimento da pertinência do tema para se pensar na intervenção mais adequada, as/os entrevistadas/os disseram não ter ocorrido aprofundamento teórico apoiado pelo(a) docente ou supervisor(a).

As entrevistas permitem identificar certas concepções de gênero das alunas entrevistadas, porém, não é possível identificar conceitos de gênero. Algumas entrevistadas afirmaram sentir falta de um espaço específico para aprender sobre teorias de gênero, o que talvez seja consequência do espaço diminuto que tem sido destinado às disciplinas de Sociologia, Antropologia e Filosofia no currículo da Psicologia, como foi apontado por Soligo (2015), ou à substituição de suas aulas presenciais por Educação à Distância (EAD), movimento que tem sido frequente em IES privadas.

As entrevistadas também identificam diferenças entre ser aluna ou aluno no curso. Falas sugerem uma maior valorização da participação deles em sala de aula em detrimento das delas, apesar de eles serem menos numerosos. Essa visão é corroborada por entrevistadas e entrevistados. Quanto às diferenças percebidas sobre ter uma professora ou um professor, houve quem não as identificasse e quem apontasse que existiam. Apareceram certas expectativas direcionadas às professoras pressupondo que elas abordariam aspectos de gênero em suas aulas ou que aprofundariam o debate pelo fato de

serem mulheres. Houve crítica a comentários considerados óbvios (por exemplo, “homens ganham mais que mulheres”) quando foram proferidos tanto por homens quanto por mulheres, mas parece ter havido certa frustração quando não houve qualquer comentário, desse teor ou não, caso se tratasse da aula de uma professora. Tal expectativa não pareceu recair sobre a aula de professores, de quem possivelmente não se esperasse comentário algum. Isto pode ser explicado, talvez, por uma tendência dualista a homogeneizar o grupo de mulheres (e de homens), imaginando que necessariamente haveria aspectos comuns entre elas, no caso, a possibilidade de abordar aspectos de gênero a partir da própria condição de mulher.

A maioria reconhece a prevalência de autores e não de autoras como referências importantes para a psicologia e de teorias psicológicas tradicionais (independentemente de terem sido formuladas por homens ou mulheres) diante das quais veem pouca abertura para o diálogo com as temáticas de gênero.

As entrevistadas aventam a possibilidade de um espaço para se falar sobre gênero no curso de Psicologia, seja na forma de uma disciplina, seja de modo transdisciplinar. Algumas sugerem articulação entre a temática de gênero e a da disciplina e outras sugerem que exista uma disciplina específica e obrigatória (não optativa) que aborde o tema, alegando ser essa a única forma de fazer com que todas as alunas acessem as reflexões que o tema suscita.

Acerca da maior vinculação da temática de gênero às questões de identidade, além de corresponder ao debate público atual em torno do gênero as entrevistas permitem supor que isso ocorra em decorrência de uma ênfase na psicologia do indivíduo em detrimento dos aspectos sociais e históricos. Entrevistadas afirmaram que suas graduações tiveram grande ênfase na área clínica e na teoria psicanalítica, tanto em IES privadas quanto públicas. A ideia de que gênero se refere “ao que a pessoa é”, ou “ao que se considera” (como disse uma das entrevistadas), que se convencionou a chamar de identidade de gênero, parece difundida entre participantes. Carvalho (2011), baseando-se em Haraway (2004)¹⁹¹, ressalta o cuidado que deve ser tomado em relação ao “paradigma da identidade de gênero”, termo consolidado nos anos 1950 e 1960 por psicólogos norte-americanos. Estes teriam interpretado o pensamento de Beauvoir (1949)¹⁹², sobre não se nascer

¹⁹¹ HARAWAY, Donna. Gênero para um dicionário marxista. Cadernos Pagu, Campinas, n. 22, p. 201-246, 2004.

¹⁹² BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. v. I-II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

mulher, mas sim, tornar-se mulher, de um modo que essencializava e separava elementos considerados culturais “em oposição aos que consideravam naturais, biológicos, na personalidade de seus clientes – pessoas com indefinições de pertencimento sexual, isto é, diferentes formas de hermafroditismo e indefinições endócrinas ou morfológicas” (CARVALHO, 2011, p. 101).

Se essa divisão por um lado pareceu ter desempenhado alguma função didática para as entrevistadas, pois lhes permitiu pensar que características da personalidade dos sujeitos não necessariamente correspondem às expectativas sociais que recaem sobre os corpos conforme suas diferenças sexuais, por outro lado aparta o que é considerado natural (biológico, do sexo) e cultural (do gênero) compartimentalizando o sujeito e desagregando suas características pessoais como se fossem independentes, isolando sua existência de um contexto histórico e social.

Considerações finais

O trabalho ainda está em andamento e a análise das entrevistas poderá trazer à tona informações relevantes para se pensar caminhos de aproximação entre a psicologia e a temática de gênero a partir do ponto de vista de estudantes e recém-formadas. Dado que as diretrizes curriculares para os cursos de psicologia estão frequentemente sendo revistas, os achados desta investigação poderão sinalizar aspectos importantes no que concerne à atualização e renovação da psicologia para que a formação de seus profissionais esteja alinhada e possa responder às demandas sociais emergentes, às quais se dirige o trabalho das psicólogas.

Referências

ANDRADE, Darlane Silva Vieira; SANTOS, Helena Miranda dos. (Org.) **Gênero na psicologia: articulações e discussões**. Salvador: CRP-03, 2013. 196 p.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. Tensões eu/outro: na memória, no sujeito, na escola. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lucia Horta (Org.). **Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 151-170; p. 221-236.

CARVALHO, Marília. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPed (1999-2009). **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46 jan.|abr. 2011.

CARVALHO, Marília. Teses sobre gênero e desempenho escolar: a contribuição da psicologia. In RAHME, Mônica Maria Farid; FRANCO, Marco Antônio Melo; DULCI, Luciana Crivellari (Org.). **Formação e políticas públicas na educação: tecnologias, aprendizagem, diversidade e inclusão**. Jundiaí: Paco, 2014. p. 109-134.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Psicologia: uma profissão de muitas e diferentes mulheres**. Brasília, DF: CFP, 2013. 250 p.

CRPSP Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região (Org.). **Psicologia e diversidade sexual: Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região**. São Paulo: CRPSP, 2011.

DENEGA, Alessa; ANDRADE, Darlane S. V.; SANTOS, Helena M. **Gênero na psicologia: saberes e práticas**. Salvador: CRP-03, 2016. 220 p.

FAGUNDES, Ana Luisa Marques et al. Gênero e psicologia: um debate em construção no CRP-03. In: Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social – (ABRAPSO), 15., 2009, Maceió. 2009. **Anais...** Maceió, 2009. p.1-10.

FERREIRA, Victor. Artes e manhas da entrevista compreensiva. **Saúde Social**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 979-992, 2014.

LANE, Silvia T. M., CODO, Wanderley (Org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1999 [1084]. 221 p.

NARVAZ, Marta Giudice; KOLLER, Silvia Helena. A marginalização dos estudos feministas e de gênero na Psicologia acadêmica contemporânea. **Psico**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 216-223, set./dez. 2007.

OLIVEIRA Danielle Cristina de; SOUZA Lídio de. Gênero e violência conjugal: concepções de psicólogos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, 2006.

RESOLUÇÃO nº 5, de 15 de março de 2011. (2011, 15 de março). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&category_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192>. Acessado em>. 15 jan. 2017.

SANTOS, Luana Carola dos et al. Gênero, feminismo e psicologia social no Brasil: análise da revista *Psicologia e Sociedade* (1996-2010). **Psicologia e Sociedade**, v. 28, n. 3, p. 598-603, 2014.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 20, v. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SOLIGO, Angela. A formação em psicologia no Brasil: em busca de novos olhares. In: CUELLAR, Edgar Barrero (Coord.). **Formación en psicología: reflexiones y propuestas desde América Latina**. Bogotá: Alfepsi: Alternativa Gráfica, 2015. p. 169-178.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago./dez. 2014.

Ângela Esteves Modesto é graduada em Psicologia pela UNESP-Bauru (2003), mestre (2013) e doutoranda em Educação pela FEUSP. É também docente e supervisora de estágio no curso de Psicologia da FMU desde 2015.



A identidade docente do professor do ensino superior: identidades profissionais em disputa

Anna Christina de Brito Antunes¹⁹³

Resumo

O trabalho apresenta uma pesquisa de doutorado em andamento, a qual tem como objetivo compreender aspectos da construção da identidade profissional docente do professor universitário. Tem como objeto a construção da identidade docente dos professores dos cursos de Ciências Sociais, atentando para a particularidade que ali existem outras identidades profissionais atuando concomitantemente: a do sociólogo, a do antropólogo e a do cientista político. Busca compreender qual é o lugar da identidade docente na identidade profissional desses professores, e como se relaciona com as demais identidades profissionais ali presentes. As hipóteses são: que a identidade docente é prejudicada na medida que a formação, a seleção de ingresso para o cargo e a avaliação do trabalho do professor universitário priorizam a dimensão da pesquisa e o aspecto dos conteúdos específicos, dando-se pouca atenção ao aspecto didático-pedagógico; e, a presença intermitente e fragmentária da sociologia como disciplina escolar, bem como, a trajetória dos modelos dos cursos de Ciências Sociais corroboram para uma frágil identidade profissional docente. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, com a realização de entrevistas e análise de material. O trabalho encontra-se na etapa da revisão de literatura e aprofundamento do referencial teórico.

Palavras-chave

Identidade docente universitária – Identidade profissional – Cursos de ciências sociais.

O modelo de docente universitário existente em nosso país está consolidado na sua atuação de investigador e produtor de conhecimento; e também como professor envolvido com suas atividades de ensino. Contudo, a tradição das atividades de pesquisa se sobrepõe a de docência. A lógica de mercado na vida acadêmica impacta o trabalho dos docentes pesquisadores, que precisam produzir cada vez mais e em um tempo mais curto, reforça ainda mais a distância entre o mundo acadêmico e o dos estudantes (ALMEIDA; PIMENTA, 2014). Nesse sentido,

¹⁹³ Contato: annacbrito@gmail.com

acreditamos que esse distanciamento contribui numa certa fragilidade na constituição de uma identidade e profissionalidade docente universitária, bem como a do graduando.

Desde o ingresso nas universidades até os critérios de avaliação sobre seu desenvolvimento profissional, existe a tendência da docência ficar em segundo plano. A tradição da pesquisa, como já citado, entra, na maioria das vezes, como principal critério das seleções e concursos para ingresso nas instituições de ensino superior. E a principal cobrança sobre seu trabalho como docente universitário recai principalmente sobre a produção acadêmico-científicas, o que acaba forçando uma priorização das atividades¹⁹⁴.

Também corrobora para uma condição secundarizada da docência a própria legislação sobre a formação para esta etapa do ensino. Vários autores (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; VEIGA, 2006) atentam para o fato que a LDB de 96, no artigo 66, não estipula a obrigatoriedade e necessidade da formação que atenda os aspectos dos conhecimentos didático-pedagógicos. A crítica aponta, sobretudo, no sentido de que essa condição estaria mais em um preparo pedagógico, o qual ficaria a cargo dos programas de pós graduação *stricto sensu*, e não numa formação dos docentes do ensino superior. No entanto, “a sua formação para a docência praticamente inexistente nos cursos de pós-graduação” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 12).

Cunha (2006) identifica que a formação se refere quase que exclusivamente aos saberes dos conteúdos de ensino. Nessa lógica “especialista” é como se os conhecimentos específicos fossem suficientes. A falta de reflexão e atenção para o aspecto dos conhecimentos pedagógicos corrobora a ideia de que existem conhecimentos melhores ou mais importantes que outros e ajuda a fragmentação dos saberes.

Além disso, a autora também problematiza a questão da influência que o docente universitário exerce na formação do futuro professor, seja ele de qualquer modalidade. A manutenção de processos de reprodução cultural reforça os “ensinamentos” do que é ser professor, do “como ensinar”. Os saberes específicos da docência seriam elaborados a partir da “bagagem” que foi passada por seus professores ainda na formação. Acreditamos que isso contribui para reforçar a construção de outras identidades profissionais que não a docente, ou melhor, se não reforça, pelo menos colabora para influenciar a constituição de uma determinada concepção de docência. No caso dos cursos de Ciências Sociais essa especialização se reflete em

194 Cabe ressaltar, que há diferenças significativas entre as instituições. Existem, e desde a última década mais ainda, um número expressivo que têm seu foco, sobretudo, no ensino. Como por exemplo, os centros universitários, parte das faculdades, dentre outras. O aumento considerável dessas instituições recebe várias críticas, especialmente ao seu caráter reprodutor de uma formação apressada, pouco crítica e muitas vezes para atender somente a lógica da quantidade em detrimento da qualidade.

professores, em grande parte, com uma formação exclusivamente no bacharelado, e com mestrado e doutorado numa das três áreas (antropologia, sociologia e ciência política). O que não tem nenhum problema em princípio, a questão é que a reflexão sobre a questão docente e/ou educacional fica somente a critério de ações individuais.

Considerando esse contexto mais amplo da questão da identidade docente do professor universitário cabe, no âmbito da pesquisa em andamento, considerar duas dimensões fundamentais para pensar a identidade docente dos professores dos cursos de Ciências Sociais. Uma delas são os modelos dos cursos nas instituições de ensino superior, e a outra é a trajetória da disciplina de Sociologia. Acreditamos que tais elementos nos possibilitam apreender aspectos relevantes a respeito da construção da identidade profissional desses docentes.

A formação de professores na história das Ciências Sociais no Brasil foi fundamental na sua institucionalização. Porém, no decorrer de sua história, os cursos de licenciatura sofreram um desprestígio em relação à formação de pesquisadores. Nossa intenção não é retomar o debate da dicotomia entre bacharelado e licenciatura, mas, sim, apontar que tal situação pode ser problematizada no sentido de pensarmos sobre o processo de construção da identidade docente em um espaço onde se constituem outras identidades. Ou melhor, em um curso em que é forte a construção da identidade do antropólogo, sociólogo ou cientista político¹⁹⁵.

Entendemos também que o caráter da identidade profissional no curso está marcado pela presença intermitente e fragmentária da disciplina de Sociologia nos currículos escolares. Em diversos momentos da história da educação brasileira, esta disciplina foi retirada dos currículos, gerando um movimento quase alternado de exclusão e reinserção (MORAES, 2003). Pois, é por meio do ensino da disciplina de Sociologia, nos anos de 1925 a 1942, que os conhecimentos pertencentes às Ciências Sociais se inserem no país (MEUCCI, 2000; JINKINGS, 2011). Desde esse período, instituem-se movimentos que buscam a legitimação e autonomia desses conhecimentos enquanto disciplina escolar, condição de tensão e de luta que segue, de alguma forma, presente até os dias atuais. Ao conhecer os principais movimentos desse processo, podemos identificar disputas de concepções de ensino e formação que ajudam a conceber o que

195 Pertinente frisar que a habilitação como antropólogo, sociólogo ou cientista político não se dá na formação inicial. O estudante gradua-se como bacharel ou licenciado em Ciências Sociais e somente com a realização do mestrado é que o título se define como um dos citados. Porém, a estrutura curricular dos cursos de graduação em Ciências Sociais é organizada, na maioria das vezes, por disciplinas das áreas referidas, sendo que os alunos podem optar por cursar mais disciplinas de alguma das três áreas. Dessa forma, acreditamos, que essas escolhas também contribuem para a construção da identidade em uma ou outra ênfase.

temos hoje em termos de cursos e seus modelos formativos e a problematizar a questão das identidades profissionais existentes no mesmo espaço.

Nesse sentido, a respeito da identidade docente universitária, considerando os modelos de cursos de Ciências Sociais e o ensino de Sociologia como fatores importantes no processo de institucionalização das Ciências Sociais, e por sua vez, na construção da identidade profissional, nos colocamos como questão central de pesquisa a seguinte pergunta: *Como os docentes do ensino superior dos cursos de Ciências Sociais se relacionam com as diferentes identidades profissionais existentes nesse espaço?*

Temos como objetivo principal compreender o lugar da identidade docente na identidade profissional dos professores universitários dos cursos de Ciências Sociais, sendo este espaço onde coexistem outras identidades profissionais. A partir disso, objetivamos investigar as concepções de identidade profissional nos cursos de Ciências Sociais; compreender em que medida a existência das identidades profissionais do campo específico do curso (antropólogo, sociólogo e cientista político) influenciam a construção da identidade profissional docente; e também, perceber como as demandas da docência no ensino superior influenciam na construção da identidade profissional.

Para responder essas e outras questões que surgirão no decorrer da investigação nos embasaremos nas contribuições de Selma Garrido Pimenta e Léa Anastasiou, as quais problematizam a questão da identidade docente em geral e, mais especificamente, no ensino superior; em Dermeval Saviani, nos referenciaremos, principalmente, nos modelos formativos dos cursos de formação de professores; em Claude Dubar, em suas teorizações sobre identidade profissional sob o prisma da Sociologia das profissões; e em Pierre Bourdieu, do qual trabalharemos, sobretudo, com as teorizações sobre as noções de campo e *habitus*.

A identidade docente

Selma Garrido Pimenta (1997, 1999) discute a questão da identidade docente em geral e também na especificidade do ensino superior, tem como foco a questão da prática pedagógica e identifica a questão dos saberes como um aspecto importante para se pensar a identidade docente. Nessa perspectiva, é a partir dos significados sociais da profissão, da reafirmação de práticas e do desenvolvimento e adaptação ao contexto sócio, histórico e político em que está inserido o professor que a identidade do professor é construída.

Ressalta-se a importância de se considerar o professor em sua formação, num processo contínuo de reflexão e reelaboração dos saberes iniciais em relação como sua vivência da prática. Desse modo, os saberes docentes se constroem sobre e na prática, pois a mesma é dotada de saberes específicos, que não são instrumentais e nem estanques e são formados por situações que exigem decisões complexas, singulares e de conflitos de valores (PIMENTA, 1999, p. 30).

Para discutirmos mais especificamente a questão da identidade docente no ensino superior nos reportaremos à Pimenta que, acompanhada de Léa Anestesiou, discutem questões referentes ao ensino neste nível de ensino, destacando a importância dos professores e de seu trabalho, intitulada “Docência no ensino superior” (2002). Nela desenvolvem reflexões a partir da questão da construção da identidade do docente universitário e as instituições nas quais trabalham. Nesse momento, retomamos a ideia sobre os saberes constitutivos da docência, já desenvolvido por Pimenta anteriormente mas tratado nesse livro no âmbito do ensino superior o entendimento da valorização da ação, da prática como objeto de reflexão na formação.

As identidades profissionais

Com o propósito de pensar a questão das diferentes identidades profissionais presentes no mesmo curso faremos uso das contribuições de Claude Dubar (2005), o qual desenvolve uma teoria sobre as profissões em geral. Para ele assumimos durante a vida várias identidades, sendo que o próprio processo de identidade pessoal está relacionado ao mundo do trabalho. A construção da identidade é fruto das sucessivas socializações vivenciadas pelos indivíduos, é um processo que perpassa toda a vida, que “constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005). É um produto inacabado, sendo modificado e reconstruído permanentemente.

Segundo Dubar, a dimensão profissional assume maior importância nas últimas décadas devido às grandes mudanças no trabalho e no emprego. É na formação escolar, momento decisivo para a primeira identidade social, e na preparação profissional para carreira, essencialmente importante na construção de uma identidade mais autônoma, que a identidade tem sua primeira base. Contudo, é no mercado de trabalho que ele se defronta com as diversas formas de identidade, ocorrendo uma confrontação de como ele se vê e como os outros o veem. Isso provoca uma dupla transação de uma “identidade profissional para si” e “uma identidade profissional para o outro”. Dessa confrontação resultará tanto uma identidade profissional, bem como uma projeção de si no futuro.

No contexto da nossa proposta de investigação acreditamos que essa perspectiva de análise sociológica da identidade profissional nos ajuda a pensar como o processo de construção

e de significação individual e coletiva das diferentes profissões coexistentes nos cursos de Ciências Sociais, e como os docentes percebem-se e se percebem.

Os modelos formativos nos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais

Para analisarmos os modelos formativos nos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais nos embasaremos no texto, “Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro” (2009), de Dermeval Saviani, no qual ele identifica os dois principais modelos para pensar a formação de professores. O modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, o qual o professor tem o foco no domínio dos conteúdos da área específica da disciplina que lecionará; e o modelo pedagógico-didático, que contrapõe-se ao anterior e considera que a formação completa só acontece com o efetivo preparo pedagógico-didático (SAVIANI, 2009, p. 148-149).

O autor não se propõe a posicionar-se sobre qual deve prevalecer, pois entende que é nessa contraposição que está o problema. Esta dicotomia contrapõe duas dimensões igualmente imprescindíveis para a formação de professores: forma e conteúdo. E entende como desafio pensar esses dois aspectos de maneira articulada. Esse pressuposto fundamental apresentado por Saviani nos interessa pelo fato de defendermos que os elementos da identidade podem estar no interior desse movimento, particularmente, na articulação dessas dimensões ou na sua ausência. E mais, acreditamos que a priorização dos conteúdos do ensino, ou seja, dos conhecimentos culturais-cognitivos contribui para uma frágil identidade docente do professor universitário, e por sua vez, a possibilidade da constituição de uma também frágil identidade docente em seus alunos.

Sobre o lugar da preparação pedagógico-didático dos professores concordamos com Saviani quando diz que a universidade nunca se preocupou com a formação didático-pedagógica dos professores. Nesse sentido, podemos pensar a questão da formação de professores nas universidades, como disputa de posições, concepções de ciência e universidade, prestígio, práticas etc, em um campo. Onde os agentes e/ou instituições estão lutando para defender suas concepções, e que o lugar que ocupa a formação de professores é resultado dessa relação. E que tem reflexo em como os docentes se veem e querem se ver.

No caso das Ciências Sociais, contudo, valeria a pena identificar também se não há uma um certo descaso dos cursos relacionada, entre outros elementos, a uma presença intermitente da disciplina de Sociologia no currículo escolar. Caberia, portanto, além do quadro proposto por Saviani, acrescentar a questão da valorização da formação de professores no âmbito da área de Ciências Sociais.

As identidades e os cursos

Para pensarmos a relação das constituições de identidades profissionais dos sujeitos nos cursos de Ciências Sociais trabalharemos com as noções de *habitus* e campo, de Pierre Bourdieu (1983). É fundamental compreendê-las numa relação de interdependência. Tais noções permitem pensar a relação entre os fatores condicionantes exteriores dos agentes e a constituição de suas subjetividades.

O *habitus* é individual, mas se constrói pelo processo de socialização. Ele cumpre o papel de fazer a mediação entre o individual e o social, entre o agente e o campo. *Habitus* é um conceito que permite entender o processo de internalização da objetividade, através da mediação entre as estruturas formadoras de um contexto e o domínio das práticas e representações, ou seja, a mediação entre os condicionantes externos e a interiorização e reprodução das mesmas. Ao mesmo tempo que o *habitus* é definido por condicionantes externos, ele também os define.

O conceito de campo de Bourdieu considera que o mundo social, nas suas diferentes esperas, inclusive a ciência, a universidade e as práticas que nelas ocorrem, se constitui por campos que possuem leis e regras específicas a cada um. A sociedade é composta por vários campos, com relativa autonomia, e cada campo possui uma lógica de funcionamento.

Para um campo existir é preciso que existam objetos em disputa e pessoas dispostas a disputar esses objetos. É uma disputa de posições, de capitais específicos, valorizados de acordo com as características de cada campo e são possuídos em diferentes graus pelos agentes. Os campos são formados por agentes e é onde são definidas as relações. As decisões desses agentes dentro da estrutura é que indica quais posições ocuparão. Pensar o(s) campo(s) exige que pensemos de forma relacional, ou seja, entender que estão em constante relação e movimento.

Diante dessa breve exposição dos dois ricos e complexos conceitos de Bourdieu, gostaríamos de propor, em princípio, algumas reflexões. A noção de *habitus* e campo nos ajudam a pensar como ocorre o processo de construção de identidade(s) dentro do espaço (universidade), mais especificamente, a constituição de identidade docente no mesmo espaço que se coexistem e se constituem outras identidades (sociólogo, antropólogo e cientista político).

Entendendo a formação de professores como um campo, ou seja, um espaço consolidado, dotado de relativa autonomia, onde eles podem compor suas próprias regras, assumir posições e tomar decisões, mas ao mesmo tempo são regidos por leis sociais mais amplas (políticas educacionais, diretrizes, etc) e, considerando os modelos de formação identificados por Saviani

(o do conhecimentos pedagógico-didáticos e o do culturais-cognitivos) problematizamos em que medida, a universidade e os cursos se constituíram em um campo em que estão em disputa diferentes áreas do conhecimento num mesmo curso?

Métodos

Classificamos a investigação como um trabalho de natureza qualitativa do tipo exploratório, dada a forma compreensiva de captação e tratamento das informações. A pesquisa qualitativa tem a ver com a capacidade de apreender objetos complexos, de englobar dados heterogêneos, de combinar diferentes técnicas de coletas de dados e de descrever com profundidade diferentes aspectos da vida social (BARDIM, 1977; PIRES, 2008). Dessa forma, a proposta de investigação prevê a realização de observação, entrevistas semi-estruturadas, e também análise documental.

A amostra será composta pelos docentes universitários do curso de Ciências Sociais, da Universidade de São Paulo (USP). A escolha se justifica, sobretudo, por ser uma das primeiras instituições que ofertou o curso de Sociologia, e também por ser referência na produção de pesquisa científica. A amostra documental contará com um conjunto de materiais que, a nosso ver, podem expressar concepções de formação e identidades, são eles: Projetos Pedagógicos dos cursos, documentos oficiais referentes ao curso investigado.

Considerações finais

Estabelecemos em nosso entender algumas indicações iniciais para pensarmos a respeito da identidade profissional docente do professor universitário. Vivenciamos na educação em geral, e mais especificamente na educação superior, um momento de grandes imposições que buscam impactar em vários aspectos, inclusive, sobre o trabalho do professor, o que no nosso entender afeta diretamente a identidade docente.

Acreditamos que a relevância e atualidade do tema permite trazeremos algumas reflexões pertinentes à questão, mas sobretudo, buscamos estabelecer diálogos que nos enriqueçam e assim possamos contribuir para o debate.

Referências

- ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática. 1983. Organizado por Renato Ortiz.
- CUNHA, Maria Isabel. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Desmistificando a profissionalização do Magistério**. Campinas: Papyrus, 1999.
- DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Editora Porto, 2005.
- JINKINGS, Nise. A sociologia em escolas de Santa Catarina. **Inter-Legere**, Natal, v. 09, p. 103-117, 2011.
- MEUCCI, Simone. **A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. 2000. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2000.
- MORAES, Amauri Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 05-20, 2003.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 5-14, 1997. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/issue/view/16>>.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez. 2002.
- PIRES, Álvaro. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: POUPART, Jean et. al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.
- VEIGA, Ilma Passos. A. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília, DF: INEP, 2006. (Educação superior em debate; v. 5).

Anna Christina de Brito Antunes é formada em Licenciatura em Ciências Sociais pela UFRGS, com mestrado em Educação pela UFSC. Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-graduação da FE-USP, na área de concentração Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças.

RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NA ESCOLA: Primeiras impressões da pesquisa de campo.

Caio Cândido Ferraro¹⁹⁶

Resumo

A promulgação da Lei 10.639/03 foi celebrada com entusiasmo pelo Movimento Negro, mesmo consciente de que a distância entre a aprovação de uma lei e sua real efetivação depende de outros tantos embates políticos. A lei em questão institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todas as instituições de ensino básico do país. A motivação para conduzir a pesquisa se produziu entre as observações realizadas ao longo de meu trabalho nas escolas como educador e o contato com a literatura produzida em torno da lei 10.639/03; a partir desse exercício, a questão do silêncio como prática que nos permite olhar de que modo os aspectos religiosos da cultura afro-brasileira são (ou não) abordados no cotidiano escolar foi sendo construído como problema de pesquisa. A questão passa a ser quais memórias e quais grupos estarão representados e quais serão silenciados, invisibilizados ou, ainda, representados a partir de um repertório de imagens que reforça seu lugar subordinado nas hierarquias sociais. A partir da análise dos anais dos Congressos Municipais de Educação para as Relações Étnico-Raciais, selecionamos quatro trabalhos para entrevistas, adotando como critérios: 1 - proximidade com a temática religiosa; 2 – distintos níveis educacionais; 3 - localização periférica; 4 - diferentes Diretorias Regionais de Ensino. A pesquisa expôs até aqui alguns aspectos que surgem constantemente nas entrevistas e podem ser identificados como fatores significativos para compreender o silenciamento das religiões afro-brasileira na escola, como a presença majoritária de praticantes de igrejas neopentecostais na comunidade escolar; formação insuficiente; falta de apoio às práticas docentes; racismo. Até o momento, os resultados apontam que o fortalecimento do trabalho docente com as temáticas étnico-raciais, sobretudo as relacionadas às religiões afro-brasileiras, passam pela retomada das políticas públicas desenvolvidas pelo Núcleo para Educação Étnico-Racial.

Palavras-chave

Racismo religioso – Étnico-racial – Lei 10.639/03.

¹⁹⁶ Bacharel e Licenciado em História (UNESP) e mestrando em Educação (FEUSP) na linha área de concentração de “Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças”. Contato: caio_ferraro@hotmail.com

A motivação para a realização da pesquisa se produziu entre as observações realizadas ao longo de meu trabalho nas escolas como educador e o contato com a literatura produzida em torno da lei 10.639/03¹⁹⁷; a partir desse exercício, a questão do silêncio como prática que nos permite olhar de que modo os aspectos religiosos da cultura afro-brasileira são (ou não) abordados no cotidiano escolar foi sendo construído como problema de pesquisa, cuja produtividade esperamos estabelecer ao longo das próximas páginas.

A Lei 10.639/03, aprovada pelo então presidente Luis Inácio “Lula” da Silva em 9 de janeiro de 2003, cumprindo assim uma promessa da campanha presidencial, foi comemorada com entusiasmo pelo Movimento Negro, mesmo consciente de que a distância entre a aprovação de uma lei e sua real efetivação depende de outros tantos embates políticos. Denominamos como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. É preciso que nas ações desse coletivo se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo. (GOMES, 2017).

A lei em questão consistiu no acréscimo de três artigos à Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, sendo que um deles foi vetado parcialmente e o outro na íntegra; por meio da lei, instituiu-se a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todas as instituições de ensino básico do país, bem como a inclusão do dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra nos calendários escolares. Vale citar o teor do texto vetado: o parágrafo terceiro do artigo 26-A, que estabelece que “As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei.” e “Art. 79-A. Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro,

¹⁹⁷ Redação da Lei 10.639/03. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 21 set. 2018.

das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria"¹⁹⁸. Enquanto o primeiro era uma tentativa de estabelecer de forma mais direta um objetivo concreto, a segunda representa uma tentativa do Movimento Negro de coordenar a constituição do currículo étnico racial nas salas de aula do país.

Tomada a partir de sua aprovação, podemos pensar que a lei registra um longo processo de disputa em torno da reconfiguração curricular. Portanto, a questão passa a ser quais memórias e quais grupos estarão representados e quais serão silenciados, invisibilizados ou, ainda, representados a partir de um repertório de imagens que reforça seu lugar subordinado nas hierarquias sociais. Trata-se, então, de redemarcas os limites de um território historicamente identificado com valores e práticas da cultura hegemônica, marcadamente eurocêntrica, instituindo a relevância de ensinar as origens africanas e as contribuições que essas populações trouxeram à nossa História.

Mais do que isso (daí o interesse nos aspectos religiosos das culturas afro-brasileiras), vemos – no presente – como alguns valores modernos são, inúmeras vezes, mobilizados como práticas de esquecimento e silenciamento de parcelas da população cuja afirmação identitária parece interpor risco à própria identidade nacional. Por essa razão, nos interessa compreender os valores e argumentos colocados em jogo quando se trata de reconhecer elementos das religiões afro-brasileiras como parte das culturas cuja entrada na instituição escolar foi franqueada pela lei 10.639/03.

A pesquisa tem se dedicado a investigar como os silenciamentos são constituídos nas práticas cotidianas estruturadas pela escola, isto é, busca-se compreender quais estruturas de práticas discursivas e não-discursivas impedem que a população negra tenha direito a ter sua história representada e a representações positivas nas escolas paulistanas. Quais são essas estruturas que alicerçam o sistema coercitivo que não apaga a memória, mas – ao só aceitar escutá-la seletivamente – novamente a silencia?

A investigação tem se operacionalizado a partir de um recorte espacial, as escolas municipais de São Paulo, o que nos permite observar contextos periféricos e, também, inquirir sobre a oferta de apoio estatal que a SME (Secretaria Municipal de Educação)

¹⁹⁸ Mensagem de veto presidencial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2003/Mv07-03.htm>. Acesso em: 21 set. 2018.

tem promovido. De certo modo, este já tem sido o desenvolvimento do nosso problema de pesquisa, pois o que está em pauta são as práticas do Movimento Negro e da Secretaria Municipal de Educação para o enfrentamento da composição curricular que estrutura o cotidiano escolar, atravessada por elementos que – ainda que supostamente selecionados por seu caráter de universalidade – podem ser localizados em certos espaços e tempos de produção e cujos efeitos têm sido o de diminuição da diversidade dos modos de conhecer e estar no mundo. Trata-se, portanto, do enfrentamento da responsabilidade da instituição escolar moderna sobre o desaparecimento de culturas (etnocídio) e modos de conhecer (epistemicídio).

Quando propusemos a investigação sobre o silenciamento das religiões afro-brasileiras nas práticas educacionais e começamos a pensar os recortes e abordagens, o momento era de rememoração e avaliação dos resultados de uma década de políticas públicas para efetivação da lei 10.639/03. A gestão Haddad (2013–2016), por meio da Secretaria Municipal para Promoção da Igualdade Racial (SMPIR) e do Núcleo de Educação Étnico-racial (NEER), então colocava em prática a meta 58 de seu plano de governo, que propunha “viabilizar a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que incluem no currículo oficial da rede de ensino a temática História e Cultura afro-brasileira e indígena”¹⁹⁹.

Tratava-se de mais um momento do processo que, na esfera do governo municipal, nasceu na gestão de Luiza Erundina, quando em 1989, “através da articulação do Movimento Negro Unificado e outros setores do Movimento Negro foi criado na Prefeitura um órgão para contribuir na elaboração da política de combate ao racismo” (SÃO PAULO, 2012, p. 51): a Coordenadoria Especial do Negro que pouco depois passou a se chamar Coordenadoria dos Assuntos da População Negra (CONE). A CONE, como primeiro organismo de promoção de políticas públicas para os afrodescendentes no Brasil, representou um avanço no sentido de pautar a agenda racial pelo poder público municipal. (SÃO PAULO, 2012). Na gestão Fernando Haddad, a CONE foi incorporada à Secretaria Municipal para Promoção da Igualdade Racial (SMPIR), criada em 2013. Já o Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER) foi criado em 2009, durante a gestão Kassab

¹⁹⁹ Balanço da gestão 2013-16. Disponível em: <<http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=27SA2LHEJMQEOe9ATK6220793T6&PalavraChave=meta%2058>>. Acesso em: 30 set. 2018.

(2009-2012), sendo responsável pela constância dos cursos de formação continuada de professores para as relações étnico-raciais, além de tantas outras iniciativas. No entanto, em 2017, a SMPiR foi extinta na transição para a gestão de João Dória (2017-2018), retomando o caráter de coordenadoria, como parte da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC), agora sob a alcunha de Coordenadoria de Promoção da Igualdade Racial (CPIR).

Nesse contexto, o primeiro intuito desta pesquisa era direcionar um olhar crítico para as políticas públicas desenvolvidas no município de São Paulo na área da educação étnico-racial, tentando compreender como, diante de tantos avanços, as religiosidades e religiões afro-brasileiras e africanas permaneciam silenciadas nas unidades de ensino municipais. No entanto, entre a apresentação do projeto de pesquisa e a escrita deste relatório de qualificação, as dinâmicas políticas do país se alteraram radicalmente, levando-nos a repensar a proposta inicial de análise crítica aos limites do que até então havia sido construído, passando a um olhar mais centrado nos educadores, como meio de entender quais barreiras os impedem de abordar as religiosidades e religiões afro-brasileiras no contexto escolar mas, também, as possibilidades abertas pela legislação.

Dentre as iniciativas de destaque da SME optamos por principiar nossa pesquisa com a análise dos resumos apresentados no I e no II Congresso Municipal de Educação para as Relações Étnico-Raciais (CMERER), realizados respectivamente em 2014 e 2016. Diversas apresentações, publicações, seminários e prêmios foram realizados com a temática étnico-racial como mote, mas os CMERER traziam uma linguagem pouco habitual à maioria dos educadores da rede municipal, uma perspectiva de ação mais acadêmica na produção dos saberes, valorizando, de certo modo, a dimensão intelectual do fazer docente.

Entretanto, não pautamos nossa escolha pela capacidade de adequação à linguagem acadêmica e esta foi uma das razões pela opção de não nos aproximarmos das práticas escolares pela via das escolas e projetos inscritos nos prêmios educacionais, tais como o Prêmio Paulo Freire, concedido pela Prefeitura de São Paulo anualmente, ou o Prêmio Educar para a Igualdade Racial, concedido bianualmente pelo Centro de Estudos

das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT)²⁰⁰, voltados especificamente à temática étnico-racial. Entendemos que os premiados por estas iniciativas dispõem de um capital cultural que lhes garante a visibilidade desses eventos, o que, por sua vez, propicia maior facilidade na obtenção de investimentos via SME ou mesmo via iniciativa privada, para a continuidade desses projetos. Em outras palavras, tais projetos – sem que aqui haja um juízo de valor sobre sua pertinência ou eficácia – aprendem a manejar de forma satisfatória os termos do discurso político antirracista ou de valorização da diversidade, o que, em nossa perspectiva, dificultaria o reconhecimento das tensões e dissensos que são, justamente, o foco desta pesquisa. Nesse sentido, os participantes dos CMERER autointitulados vencedores de prêmios educacionais foram descartados como possíveis entrevistados.

Durante a análise dos resumos dos CMERER nos deparamos com muitos trabalhos coletivos, interdisciplinares ou mesmo institucionais, isto é, assumidos como projeto da unidade de ensino. Os trabalhos desenvolvidos coletivamente tendem a ser mais resilientes, isto é, ter mais continuidade, independente da mobilidade e disponibilidade de um único profissional. O CEERT nos traz uma reflexão sobre esta questão:

Até sua terceira edição (2006), o Educar para a Igualdade Racial destinava-se apenas para professores. A partir de então, foi instituída a categoria escola. Essa inovação veio em resposta a uma pesquisa realizada junto às escolas concorrentes ao prêmio, em que se diagnosticou o baixo índice de institucionalização das práticas pedagógicas. Apesar do reconhecimento da contribuição dessas práticas para a melhoria do desempenho escolar, das relações interpessoais dentro da escola, da relação com os pais, na redução da evasão e no ganho de visibilidade dos professores e da escola, além de outros resultados positivos, a pesquisa constatou haver uma descontinuidade no desenvolvimento das práticas pedagógicas na maior parte das escolas pesquisadas. (SILVA Jr. et al, 2010, p. 136).

²⁰⁰ O CEERT é um movimento social negro criado em 1990, que se notabilizou por sua atuação junto à esfera pública na promoção de políticas de promoção da igualdade racial. O Prêmio Educar para a Igualdade Racial é sua mais reconhecida iniciativa no âmbito da educação étnico-racial. Sua última edição ocorreu em 2015.

Partimos deste princípio ao selecionar os resumos para possíveis entrevistas. Escolher uma unidade de ensino ao invés de um profissional aumenta a probabilidade de encontrar participantes das ações realizadas há no mínimo quatro anos, já que o I CMERER ocorreu em 2014. Outro fator determinante para orientar nossa seleção era a explicitação, no resumo, de abordagem sobre a questão religiosa afro-brasileira, sendo este predominante sobre os demais fatores. Por fim, o recorte espacial nos levou a selecionar ao menos uma unidade de ensino por região para alcançarmos uma abrangência maior da representatividade da pesquisa.

Foram selecionadas cinco unidades de ensino, sendo três participantes do I CMERER e duas do II CMERER, cada uma delas representando um nível educacional: EMEI, EMEF Fundamental I, EMEF Fundamental II, CIEJA e CEI. A proposta inicial previa um ciclo de entrevistas em cada uma das unidades selecionadas, mas os rumos da pesquisa nos levaram a abrir o leque a outros profissionais indicados pelos educadores entrevistados e avaliados como contribuições pertinentes para elucidar nossos questionamentos. Dessa forma, entrevistamos até a escrita deste artigo trinta profissionais da educação básica municipal, desde professores, funcionários, gestores e formadores.

A primeira afirmativa que podemos apontar ao analisar o perfil dos entrevistados é que se trata de um embate feminino a efetivação da Lei 10.639/03. Primeiramente um embate, porque é um percurso marcado por diversas barreiras que se repetem nas trajetórias dos profissionais empenhados na aplicação da referida lei. Segundo, ao lançarmos uma divisão de sexo para a lista de entrevistados nos deparamos com o impactante número de vinte e sete mulheres e apenas três homens, o que supera inclusive o levantamento dos resumos apresentados nos CMERER, em que a presença feminina supera em muito a masculina.

A principal fonte das opressões citadas pelos entrevistados é a massiva presença de alunos de famílias neopentecostais, que ora intervém de forma direta nas ações realizadas na escola, ora geram tensões que desencorajam os profissionais a aprofundar seus trabalhos em questões “polêmicas”.

A expansão de religiões neopentecostais, mais veloz a partir dos anos 1990, deu-se em um contexto ao mesmo tempo de expansão da ação do Estado, no momento da consolidação democrática, e de alterações profundas nas categorias e modos de vida que

estruturavam a ordem social. Se, inicialmente, tais processos de conversão apareciam como sintoma de nosso atraso civilizacional (Prandi, 1996), a partir dos anos 2000 vão se tornando mais evidentes as conexões entre as novas configurações societárias e novos regimes éticos. Como afirmam Miagusko; Jardim; Côrtes:

[foi] ficando cada vez mais claro que o pentecostalismo, e mais especificamente o neopentecostalismo, não poderiam ser descritos simplesmente como um “pronto-socorro mágico” para os desesperados que haviam sofrido a ameaça da descartabilidade do desmanche neoliberal da década de 1990. Longe de ser sintoma do nosso persistente atraso ou representar uma mera remagificação do religioso, o pentecostalismo criou uma modalidade específica – e extremamente racional – de governamentalidade dos indivíduos habitantes das periferias, que impressiona por sua capacidade inventiva de formular modos de condução da conduta capazes de responder ao sofrimento dos que estão na permanente “corda bamba” de “sobreviver na adversidade” das bordas. (2017, p. 13-14).

É nesse sentido que Gabriel Feltran (2014) afirmará que as religiões neopentecostais se estruturam como uma dentre as governamentalidades presentes nas periferias urbanas brasileiras, ao lado do Estado e do crime, cujos valores competem pela orientação das condutas dos pobres. Isso significa também reconhecer que as fronteiras entre Estado e público e Religião e privado estão completamente reembaralhadas (conforme a já mencionada estratégia de participação no jogo político eleitoral), mas também que são fronteiras tensas, cujos embates se desenrolam no tempo e nos espaços do cotidiano, inclusive do cotidiano escolar. O relacionamento cada vez mais intenso entre religião pentecostal e Estado se reflete nas instituições de ensino público, acarretando uma verdadeira perseguição aos praticantes das religiões afro-brasileiras, que muitas vezes são identificados ao arquétipo do Mal cristão, com a consequente demonização de suas práticas.

No que se refere aos efeitos de tais processos na instituição escolar, apartada do direito de ser, a criança encontra diversos obstáculos na constituição de sua identidade uma vez que mesmo quando os docentes articulam as origens afro-brasileiras, acabam, na maioria das vezes, por silenciar o aspecto religioso como algo também digno de valorização e legitimidade – recorrendo por vezes ao valor da laicidade, e por outras simplesmente se rendendo à paralisia frente ao risco de reação de pais e comunidade

escolar. A escola deixa, assim, de representar um centro de irradiação cultural de valores como a diversidade, para ressignificar a emancipação seletiva da população negra, como se nunca pudesse ofertá-la de maneira satisfatória.

O último apontamento que gostaríamos de registrar neste primeiro balanço da pesquisa, é a presença de um agente catalisador para a efetivação da Lei 10.639/03 nas unidades de ensino. Por mais que as políticas públicas tenham se desenvolvido no decorrer dos quinze anos da promulgação da lei, com maior ou menor empenho dependendo das gestões municipais, mas de forma ininterrupta neste período, notamos que há a necessidade de que um profissional (no caso é mais provável que seja **uma** profissional) que principie as ações em uma unidade de ensino, gerando a possibilidade que outras (os) profissionais se interessem ou se encorajem a encampar os projetos étnico-raciais, sobretudo os que abordam de forma direta as religiões afro-brasileiras. Estas primeiras linhas apontam que a agência dessas profissionais da educação tem sido fundamental para a introdução das religiões afro-brasileiras no ambiente escolar paulistano.

Referências

BRASIL. **Lei 10.639/03**. Brasília, DF: Casa Civil, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 21 set. 2018.

FELTRAN, Gabriel. O valor dos pobres: a aposta no dinheiro como mediação para o conflito social contemporâneo. **Cadernos CRH**, v. 27, n. 72, p. 495-512, 2014.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

MIAGUSKO, Edson; JARDIM, Fabiana A. A.; CÔRTEZ, Mariana. **Governo, subjetividades e gestão de populações**: balanço e perspectivas analíticas. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA, 18., 2017, Brasília. **Congrso...** Brasília, DF: [s. n.], 2017. Paper apresentado no GT 29: Governo, subjetividades e gestão de populações: mudanças e perspectivas nas periferias.

PRANDI, Reginaldo. **A realidade social das religiões no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SÃO PAULO (Estado). **Coordenadoria dos assuntos da população negra: 20 anos de contribuição para as políticas públicas etnicorraciais no município de São Paulo**. São Paulo: CONE, 2012.

SÃO PAULO (Estado). **Diário Oficial**, p. 39, 31 dez. 2016. Disponível em: <<http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=27SA2LHEJMQEOe9ATK622O793T6&PalavraChave=meta%2058>>. Acesso em: 30 set. 2018.

SILVA Jr., Hédio; BENTO, Maria Aparecida; SILVA, Mario Sérgio (Org.). **Políticas públicas de promoção da igualdade racial**. São Paulo: Ceert, 2010.

A educação escolar como direito: vicissitudes e possibilidades da cidadania, vistas das fronteiras da cidade

Cíntia Bonavina de Novaes²⁰¹

Resumo

A pesquisa se estruturou tendo como objetivo investigar como a instituição garantidora do direito à educação – do ponto de vista formal e legal, pautada por princípios de igualdade, universalidade e impessoalidade – resulta em processos de marginalização e invisibilização de parcelas da população, em especial nas classes populares. Trata-se de compreender as mediações de significados que estruturam o cotidiano escolar e sua contribuição para os processos de subjetivação investigando como a “presença” do Estado se encontra com os aspectos próprios da reprodução social – constituindo as trajetórias de vida e formas de subjetividade de jovens alunas e alunos de duas escolas das redes públicas da zona norte da cidade de São Paulo. Trata-se de pensar a partir de quais práticas e valores a escola “lê” esses jovens – e como se “traduzem” as práticas dos estudantes em linguagem estatal – a partir da perspectiva de uma antropologia do Estado e seus efeitos no cotidiano escolar, considerando suas experiências escolares articuladas ao bairro de moradia – aqui uma periferia consolidada. A pesquisa é de caráter qualitativo, voltada à observação e registros em diário de campo, grupos de conversas e aplicação de questionários. A categoria sociológica com a qual trabalhamos se refere às *experiências escolares* (Dubet).

Palavras-chave

Experiências escolares – Periferia – Desigualdades.

Apresentação e métodos

Os questionamentos que suscitaram essa pesquisa remontam a memórias e experiências acumuladas desde o meu percurso de escolarização até minha experiência profissional como docente de uma escola pública da zona norte da cidade de São Paulo. Uma vez que morando e trabalhando na região frequentei algumas escolas públicas do bairro, onde, de alguma forma, tenho observado e vivenciado *alguns efeitos* que me fazem questionar a relação entre o modo como o direito a educação de todos e todas é ou não efetivado e o problema da *legibilidade* das normas estatais (DAS, 2004) – tema que ganha sentidos reforçados quando tratamos do direito à educação, em seu duplo objetivo de ensinar a ler e escrever e, assim, habilitar para a participação no mundo da cidadania

²⁰¹ Professora da rede pública de São Paulo e mestrandia na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Contato: cintia.novaes@usp.br

formal. Assim, o desenho que dá forma a este trabalho parte de tais experiências aliadas a leitura de estudiosos da educação, bem como de autores versando sobre periferia e Estado, que contribuíram para apreender uma perspectiva antropológica do Estado e seus efeitos no cotidiano – também tomando o cotidiano escolar como espaço em que o Estado se realiza e se reconfigura. Algumas questões guiam este trabalho: se a escola moderna se constituiu em meio à afirmação de direitos individuais articulados a constituição de uma identidade nacional comum, estando assim marcada pelo duplo objetivo de mobilidade social e coesão social, em que medida sua crise se relaciona à crise dessa própria estrutura moderna de democracia e cidadania? Em que medida seus efeitos de reprodução, mais visíveis no momento de sua massificação e universalização são percebidos, em especial pelas classes populares, como limites de funcionamento do Estado Democrático de Direito? Como essas relações se forjaram historicamente na experiência do sistema escolar brasileiro? Como essa trama, que reúne a configuração do Estado brasileiro (e seu pacto federativo pós-1988), trajetórias familiares (em sua relação com as mudanças demográficas brasileiras e as crises e transições econômicas do último século) e espaço urbano (tão central para a constituição da cidadania brasileira, especialmente nos anos 1970-1980), urde diferentes padrões de trajetórias escolares de crianças e adolescentes, moradores de uma periferia urbana consolidada, hoje? Como as noções de justiça e injustiça operam para a compreensão sociológica das crianças, adolescentes e suas famílias sobre sua experiência escolar? Estudos vêm indicando que apesar de debates, reflexões e implementação de novos projetos, a escola ainda não consegue atingir o êxito esperado junto a todo seu alunado: cenas que remetem a reafirmação de estereótipos e preconceitos de toda ordem ainda ecoam e, muito embora, haja árduos esforços por parte do corpo docente, os índices de alunos nas séries intermediárias e finais que ainda não adentraram ao mundo letrado é alto e continua a crescer. É pertinente observar que as condições de vida dos alunos têm certo peso nestes resultados, principalmente se considerarmos que alguns destes necessitam suportes que ultrapassam as possibilidades do espaço escolar. Desse modo, refletir sobre a escola enquanto instituição, mas olhando também para a sua articulação com as trajetórias familiares e da trama do espaço urbano permitirá compreender – do ponto de vista sociológico – aspectos da tensão oriunda da reprodução social e dos dilemas à efetivação de direitos formalmente assegurados pelo Estado. Importa saber se no contexto escolar, essa é uma heterogeneidade legível ao Estado, aqui entendido não somente como aquilo

que se expressa em leis ou políticas públicas, mas como a própria grade de compreensão dos agentes escolares que, em última instância, representam e encarnam o Estado junto à população atendida: professores/as e funcionários/as.

No campo da sociologia, os estudos da vida cotidiana permitem reconfigurar os problemas sociais a partir das vivências do cotidiano, pois *é* no cotidiano que se percebem as contradições e conflitos do mundo moderno vivenciados no agora, de forma mais visível e palpável. É também, em grande medida, no tempo e espaço do cotidiano que François Dubet desenvolve sua sociologia da experiência. Ao falar em uma sociologia da experiência, Dubet pretende conferir visibilidade ao fato de que os processos de desinstitucionalização têm como efeito uma maior implicação do indivíduo na atribuição de sentidos à sua trajetória: uma vez que a desinstitucionalização põe em xeque também os papéis sociais que sustentavam os sentidos da ação e as relações sociais no cotidiano, o indivíduo se vê confrontado pela necessidade de forjar significados capazes de suturar as contradições e paradoxos antes recobertos pelas regras e ritos institucionais. Tais significados são, porém, cambiantes, daí a necessidade de realizar um trabalho de pesquisa que leve em conta não apenas a fala dos sujeitos, mas sua trajetória e o contexto social no qual ela se desenrola. Ora, o cotidiano escolar também se configura nessa chave, pois se apresenta atravessado pelas tensões, acordos e desacordos da sociedade que o abriga, estabelecendo experiências cotidianas que se articulam de modo complexo e imprevisível, dentro e fora da escola e implicam os sujeitos (atores sociais, na perspectiva de Dubet) em um intenso trabalho de produção de sentidos ao vivido. O trabalho de campo nas escolas, a escuta de alunas e alunos permite pensar a escola a partir de seu cotidiano buscando compreender como e em que medida os efeitos do Estado se (re)arranjam e se (re)produzem operacionalizando direitos e experiências desiguais.

Primeiros resultados

A pesquisa está sendo desenvolvida em duas escolas públicas na região Freguesia/Brasilândia, sendo uma da rede municipal (denominada *escola A*) e outra da rede estadual (denominada *escola B*). O trabalho de campo conta com observações nas salas de aula, nos intervalos e corredores da escola; conversas informais com professores, gestores, funcionários e alunas e alunos; e ao fim, questionários respondidos por alunas/os das séries finais do Ensino Fundamental. Os registros permitiram compor algumas cenas do cotidiano escolar e traçar certa tipologia. A primeira parte dos questionários foi

aplicada em meados de outubro/ novembro de 2017 na escola A e a segunda parte em meados de março/abril de 2018. Já na escola B, os questionários começaram a ser aplicados em meados de setembro/outubro de 2018 e ainda não foram finalizados. Até o momento 191 alunos e alunas participaram da pesquisa, sendo 99 na escola A e 92 na escola B – entre estudantes dos 6º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Os questionários embora ainda em fase de análise, já permitiram encontrar algumas similaridades, destas algumas merecem especial destaque: (i) a concepção de *boa escola* e (ii) a conseqüente *escolha da escola mais afastada da residência*.

A maioria dos jovens tem entre 11 e 15 anos e é considerável o número de alunos que residem mais afastados da escola onde estudam. Chama atenção o número elevado de adolescentes que não souberam/quiseram responder com precisão o local de sua moradia, considerando-o apenas próximo da escola. No entanto há que se destacar que a região que abriga os distritos Brasilândia e Freguesia do Ó é composta por muitos bairros. A distância do lugar de moradia e do local de estudo parece indicar um movimento da *periferia dentro da periferia* atravessado por uma consciência que aparentemente confere maior legibilidade e reconhecimento as partes mais consolidadas dos distritos Brasilândia e Freguesia do Ó, tentando fugir dos estigmas que circundam os bairros do entorno, notadamente reconhecidos pelos casos de violência e aglomeração de *favelas*²⁰². Até mesmo a concepção de periferia se relativiza, pois se associa o termo bem mais aos bairros concentrados no entorno da Brasilândia do que na Freguesia do Ó – muito embora os limites do território na concretude do espaço físico se aproximem a olhos vistos. Os próprios estudantes ouvidos demonstraram essa concepção ao afirmar sua “escolha” em estudar numa escola mais afastada de casa. E chegaram a conferir um novo termo para esses bairros mais estigmatizados: *agitado*. Por *agitado* entende-se a concentração da violência e a sensação de insegurança dos moradores no que tange a livre circulação por essas ruas. Aliado a essa concepção surge, ainda, a classificação feita por eles das escolas. De modo geral elogiaram a estrutura das escolas e a relação com funcionários, gestão e professores. Porém, apresentaram alguns pontos que precisariam de melhora, como por exemplo: a melhor organização do espaço e professores mais receptivos as colocações

²⁰² Destaco o termo *favela*, pois é assim que as comunidades são aqui reconhecidas e atreladas aos estereótipos de violência. Para citar um exemplo cito a *Favela do Iraque* – localizada no bairro Jardim Paulistano, Brasilândia – conhecida por todos como área de maior fluxo de bailes *funk*, venda/consumo de drogas e violência, até mesmo em notícias veiculadas nos jornais do bairro.

em sala de aula – já dando pistas da conciliação entre a *escola tida como boa* e a *realidade*, que mostra o componente de “descaso” compreendido como *ignorar*, o não ver ou não se importar. Vale ressaltar, ainda as respostas vagas e o silêncio de alguns – geralmente das/dos alunas/alunos apontados como “*com dificuldade*” por professores e demais colegas de classe – que também são achados consideráveis para (re) afirmação de certas expectativas e estereótipos próprios do cotidiano escolar. Aqui a crítica aparece menos ambígua: pode ser uma escola vista como boa pelos pais, mas os jovens reconhecem seus limites. Outro ponto a ser salientado é *quanto as redes de sociabilidade e convivência desses jovens*. Em nossas conversas informais, contam que apesar de saírem para outros espaços com amigos e/ou namorados/as aos finais de semana, seu espaço de maior socialização é mesmo na escola. É na escola que firmam relações mais concretas de amizade, cumplicidade e companheirismo, e onde também dão seus primeiros passos na vida afetiva. E, para além das respostas desses jovens alunos e alunas aos questionários, se considerarmos ainda as observações e conversas informais, o quadro dá mais pistas para compreensão desse cotidiano escolar. Tanto a escola A quanto a escola B, que são consideradas no ranking das melhores do bairro, conferem iniciativas que propiciam um espaço de troca de experiências e experiências afetivas. No entanto, essas mesmas iniciativas apontam cenas que carregam um emaranhado de significados que respigam nesses alunos/as e cujas contradições talvez estejam na base da possibilidade de que enunciem a distância entre o imaginado por seus pais e mesmo pelos docentes (“a escola boa”) e o que experimentam cotidianamente²⁰³.

Considerações finais

Assim como a etnografia das escolas, a análise desses achados ainda está em sua fase preliminar, no entanto, as falas e cenas já observadas indicam flagrantes do cotidiano escolar e denunciam possíveis fraturas da relação entre cidadania possível *versus* intermediação do Estado – transcrita em direitos e bens de seguridade. As experiências escolares desses jovens apontam para uma realidade social craquelada, sobretudo quando se apresenta o discurso da *boa escola*. Esse movimento que parece instaurar uma *periferia dentro da periferia* – ainda que eles habitem as margens da periferia consolidada – dá pistas desses efeitos estatais. Em paralelo, as falas e condutas dos

²⁰³ Vale destacar ainda a presença do policiamento na região, que confere *status* de mais segurança aos locais. Há ainda o fato da presença dos PMs ser mais efetiva até dentro dos prédios escolares da rede estadual.

professores/funcionários apontam a reação, quase que mecânica, de associar periferia a negritude, agressão e violência, (re) afirmando constructos sociais que demonstram o quanto a escola opera como um braço do Estado, talvez seu elo mais forte na constituição de subjetividades dessas crianças e jovens. E aqui o componente racial se faz presente a nível institucional. Desse modo, importa saber como essas normas dão base para o reconhecimento e a produção de quadros de (in) visibilidade social. Como essas experiências se encontram com concepções e normas que atribuem reconhecimentos diferenciados e em que medida traça molduras que se efetivam na vida dessas crianças e jovens no espaço escolar? Tais experiências escolares traduzem os dilemas da visibilidade social, das representações mediadas por determinadas regras da sociedade e do jogo de poder que confere mecanismos de direitos diferentes a parcelas específicas da população. Mas, como se altera essa constante? Mesmo com todos esses espectros e rupturas, a escola de algum modo, continua sendo a única instituição que confere a um grande número de crianças e adolescentes sua relação afetiva mais estável: é o local da merenda (talvez a única refeição do dia); local da não-violência (pelo menos se comparada a outras dimensões para além dos muros escolares); local de alguma expectativa de futuro (ainda que mínima). Algumas falas das/os estudantes ouvidos permitem contemplar essa relação. Ainda que com ressalvas, alunas e alunos expressaram confiança na escolarização para a obtenção de um futuro relativamente melhor. A própria afirmação de que estudam numa *boa escola* dá pistas dessa aposta. Porém, de fato as oportunidades em si se relativizam e os silenciamentos e movimentos de invisibilidade continuam a se reafirmar. A ficção da igualdade de oportunidades se encontra em todas as esferas: na vida política, no mundo do trabalho e na escola. Então o que resta? Há que se pensar em outros meios de caracterizar os modos de vida, contestar as representações da vida social. Importa pensar: como e de que modo podemos recompor esses efeitos?

Referências

ALMEIDA, R. de S. Juventude, direito à cidade e cidadania cultural na periferia de São Paulo. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 56, p. 151-172, jun. 2013.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-63.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 217-227.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** São Paulo: Civilização Brasileira, 2015.

DAS, Veena. The signature of the state: the paradox of illegibility. In: DAS, Veena. POOLE, Deborah (Org.) **Antropology in the margins of the state**. Santa Fe: School of American Research Press, 2004. p. 225-252.

DAS, Veena. POOLE, Deborah. El estado y sus márgenes: etnografías comparadas. **Cuadernos de Antropología Social**, n. 27, p. 19-52, 2008.

DUBET, François. **El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos em La modernidad**. Barcelona: Gedisa, 2013.

DUBET, François. **Repensar la justicia social: contral el mito de la igualdad de oportunidades**. Buenos Aires: SigloVeintiuno, 2012.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

FASSIN, Didier. **La fuerzadelorden: una etnografia del accionar policial em las periferias urbanas**. Buenos Aires: SigloVeintiuno, 2016.

Cíntia Bonavina de Novaes é Professora do Ensino Fundamental I, na Rede Estadual de São Paulo. Graduada em Pedagogia (FEUSP). Atualmente desenvolve pesquisa em nível de Mestrado na área de Sociologia da Educação (FEUSP).



Práticas discursivas e governamentalidade da pedagogia cultural da educação física

Clayton Cesar de Oliveira Borges²⁰⁴

Resumo

Por meio de operadores conceituais e metodológicos advindos da perspectiva foucaultiana, e tomando como corpus de pesquisa algumas obras que fundamentam a pedagogia cultural da educação física, assim como os relatos de experiência elaborados por docentes que afirmam colocar a proposta em ação, o propósito central deste estudo consiste em analisar os regimes discursivos e a governamentalidade em voga na prática pedagógica em questão. Para tanto, o estudo é dividido em duas partes, de características teórico-analíticas. Na primeira parte, por meio da análise efetuada, foi possível perceber que a circulação e proveniência dos estudos culturais e do multiculturalismo na esfera educacional e em políticas de governo propiciaram as condições históricas de emergência desses regimes discursivos no âmbito da educação física. No tocante ao conceito de cultura corporal, que compreende a educação física enquanto linguagem, observou-se uma descontinuidade perceptível em relação à concepção psicobiológica de movimento corporal, que constitui certa tradição do componente curricular. Num segundo momento, em análise ainda incipiente, a hipótese que vem se desdobrando é a de que os relatos de experiência pedagógica operam enquanto uma espécie de ritual de manifestação da verdade, isto é, uma aleturgia da pedagogia cultural da educação física.

Palavras-chave

Educação física – Governamentalidade – Subjetividade – Aleturgia.

Apresentação

Dentre todas as variações pelas quais passou o currículo desde seu advento, juntamente com demais dispositivos educacionais forjados na modernidade, Veiga-Neto (2008) assevera que nenhuma é comparável com as da época atual, em que se multiplicam inovações curriculares. As transformações e, em consequência, os acentuados questionamentos das novas propostas curriculares advêm de uma crise da modernidade

²⁰⁴ Contato: prof.claytonborges@gmail.com

ou, se preferirmos, uma crise da razão. A diversidade de políticas curriculares decorre ainda, entre outras questões, de uma transição nas estratégias de governmentação. Assim, a obstinação pela produção de corpos dóceis via disciplinamento cede lugar, pouco a pouco, às técnicas de controle e à constituição de corpos flexíveis, imprescindíveis à volatilidade da sociedade contemporânea.

Como se nota, o sujeito é, ao mesmo tempo, objeto e objetivo de qualquer teorização educacional curricular. Veiga-Neto (2008) argumenta ainda que, em uma sociedade como a nossa, a fabricação dos sujeitos se dá em todos os espaços, de modo que a escola certamente já não é a única instância envolvida na produção de subjetividades de modo sistematizado, embora seu papel não possa ser subestimado. Aclamada por uns, objeto de contestação para outros, a multiplicidade de territórios de aprendizagem na atualidade e, por conseguinte, as concepções que veiculam, não são inteiramente descartadas pelas políticas curriculares. A esse respeito, Silva (2011) aponta que a partir da introdução dos estudos culturais na teorização educacional se abrem possibilidades de se pensar o currículo escolar não somente sob o esteio do conhecimento científico.

Os estudos culturais posicionam no mesmo patamar os saberes acadêmicos e aqueles oriundos do cotidiano. É, então, dessa perspectiva que instâncias culturais das mais diversas como o cinema, a televisão, a música, o esporte, a igreja, a internet podem ser consideradas pedagógicas. Será, pois, nessa conjuntura que “[...] abrem-se possibilidades interessantes de estudos para o novo campo de saberes pedagógicos denominado pedagogias culturais” (VEIGA-NETO, 2008, p. 147). A invenção da pedagogia cultural no campo da educação física, há pouco mais de uma década – assentada em pressupostos dos estudos culturais entre outros campos teóricos –, é precisamente o escopo desta investigação.

Com o intuito de fazer emergir novas possibilidades, diferentemente daquelas que perpetuam as mesmas práticas, uma proposta vem sendo experimentada na educação básica, visando inventariar ações educativas voltadas para a formação de sujeitos a favor das diferenças. Trata-se da pedagogia cultural da educação física, que se materializa de modo mais sistematizado com o lançamento da obra *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*, de Neira e Nunes (2006). Desde então, o currículo em questão conta com uma extensa produção no campo acadêmico e, ao que tudo indica, crescente repercussão na prática pedagógica.

Dada a crítica contumaz aos impasses normatizantes da instituição escolar desde a sua invenção na modernidade, e na medida em que esse arranjo discursivo do currículo cultural anuncia escapes dos excessos de governo no campo da educação física e, ainda, possui como objetivo a constituição de experiências subjetivas não homogêneas, se justifica o interesse da presente investigação. Este estudo propõe não uma diretividade prescritiva ou o saneamento de possíveis entraves, mas consiste em uma possibilidade de pensamento. Não se trata, portanto, de conjecturar sobre como o currículo cultural da educação física deveria ser, mas escrutinar o que ele vem sendo, como é tomado como verdade.

Para tanto, pretende-se adotar uma atitude crítica diante da força da verdade em análise, quer dizer, colocá-la em xeque, colocá-la sob suspeita por mais eloquente que esta nos pareça. Segue-se então o objetivo geral da pesquisa: delinear a partir de que regimes discursivos constituiu-se e vem constituindo-se, como objeto de saber possível, a pedagogia cultural da educação física. Esses regimes discursivos, por sua vez, operam enquanto procedimentos singulares de condução das condutas, resultam numa tecnologia de governamentalização de si e dos outros específica, que pode ser avistada e perscrutada nos registros das ações pedagógicas inspiradas na perspectiva curricular em voga. Acredita-se, portanto, que este objetivo possa viabilizar a percepção do sujeito do currículo cultural em seu duplo aspecto, isto é, enquanto objeto de conhecimento e na condição de sujeito da ação, que age sobre si mesmo.

A fim de alcançar tal desígnio, o estudo será dividido em duas partes, de características teórico-analíticas. Na primeira parte, para delinear o conjunto de saberes que fundamentam o regime discursivo em questão, parte-se de algumas indagações iniciais: Quais as condições de proveniência que possibilitaram seu processo de emergência no âmbito da educação física? Como seu discurso vem se constituindo? Em um segundo momento, pretende-se examinar quais formas de governo das condutas são empreendidas por esse dispositivo curricular. Desse ponto de vista, interessa melhor compreender como as artes de governo desta prática pedagógica aspiram fabricar o sujeito preconizado.

Métodos

A fim de responder o problema de pesquisa, optou-se pela análise de discurso foucaultiana enquanto operador metodológico, cujo propósito é, sinteticamente, melhor compreender como os efeitos de verdade de determinada(s) prática(s) atua(m) na subjetivação.

O *corpus* empírico que diretamente interessa ao estudo é aquele relativo ao conjunto de enunciados concernentes ao currículo cultural da educação física, sobretudo os 116 relatos de experiência pedagógica fundamentados na pedagogia cultural da educação física, disponíveis para consulta e *download* no site²⁰⁵ do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GPEF).

Para lidar com a análise do *corpus* em questão, estabeleceu-se, paralelamente, *corpora* de textos (artigos e livros) que, ainda que não sejam objetos específicos de análise, constituem referências para a leitura dessa pesquisa. Na medida em que todo discurso se estabelece sobre um discurso anterior ou, se quisermos, como todo dito é um “já dito” em outro lugar, responsável pela ativação ou esquecimento de determinadas representações arquivadas na memória discursiva, os *corpora* selecionados permitem perceber e descrever a emergência, a descontinuidade, a transformação e a regularidade de determinadas práticas discursivas que fundamentam a pedagogia cultural da educação física.

Resultados

Na primeira etapa analítica, examinou-se o conjunto de saberes que fundamentam o regime discursivo da pedagogia cultural da educação física, a saber, o multiculturalismo, os estudos culturais e a cultura corporal. Em relação ao multiculturalismo, estudiosos (MOEHLECKE, 2009; MALOMALO, 2017) são enfáticos em mencionar a Constituição Federal de 1988 como um marco importante no que tange à implementação de políticas alinhadas ao multiculturalismo no país. Desde então, como resultante, dentre outros, das demandas dos movimentos sociais, essas políticas têm obtido maior grau de institucionalização. Candau (2008) sublinha que o *lócus* de produção do multiculturalismo emerge inicialmente das lutas dos grupos sociais

²⁰⁵ <<http://www.gpef.fe.usp.br>>.

excluídos, sobretudo nos movimentos sociais relativos às identidades negras e, *a posteriori*, adentra ao âmbito acadêmico e das políticas públicas.

Quanto às conexões dos estudos culturais com o campo educacional brasileiro, a pesquisa genealógica de Wortmann et al. (2015) indica que estas ocorreram inicialmente em meados da década de 1990, especialmente com a criação da linha de pesquisas *Estudos Culturais em Educação*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. As autoras também sublinham a importância da publicação da obra organizada por Tomaz Tadeu da Silva – *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*, em que constam traduções de textos de autores e autoras como Lawrence Grossberg, Cary Nelson e Paula Treichler, Angela McRobbie, Douglas Kellner, Henry Giroux entre outros.

As descrições aqui sinteticamente arroladas mostram-nos que a circulação e proveniência dos estudos culturais e do multiculturalismo na esfera educacional e em políticas de governo propiciaram as condições históricas de emergência desses campos discursivos no âmbito da educação física, mais especificamente, a partir da propagação do currículo cultural da educação física, que problematiza a perspectiva da diferença cultural notadamente com o apoio dos campos teóricos aqui especificados.

Além da sustentação teórica proveniente dos estudos culturais e do multiculturalismo crítico, tendo em conta que a pedagogia cultural da educação física elege como objeto de estudo a cultura corporal, é perceptível a relevância deste conceito na perspectiva curricular cultural em análise. O estudo genealógico de Gramorelli (2014) indica que a irrupção da expressão cultura corporal nos anos finais da década de 1980 é proveniente dos escritos que se alinham ao que se convencionou denominar de teorias curriculares críticas da educação física. A autora salienta que é a partir da concepção de cultura corporal que o gesto passa a ser concebido como linguagem, em detrimento dos significados de movimento humano, que constitui certa tradição do componente curricular. Isto remete, em alguma dimensão, ao princípio foucaultiano da “descontinuidade” (FOUCAULT, 2008a). Adentremos a questão.

Nas perspectivas curriculares que constituem certa tradição do componente curricular, o movimento corporal é deslindado, por exemplo, a partir dos princípios biomecânicos que visam à performance motora. Outra variante se baseia nos pressupostos fisiológicos, de modo que o movimento tem como função o aprimoramento das capacidades físicas. Há, ainda, uma concepção psicologizante, cujo objetivo é atingir os

níveis mais elevados de aprendizagem e desenvolvimento motor. Depreende-se disso que, em tais perspectivas curriculares, ainda que haja algumas dissemelhanças, o movimento corporal é permeado, sobretudo, por concepções instrumentais e fundamentam-se em pressupostos psicobiológicos, constituindo um campo de coexistências.

A gestualidade corporal, culturalmente construída e entendida como linguagem, por sua vez, marca uma descontinuidade perceptível com os pressupostos supracitados, e expressa outra visão do componente. O ponto de inflexão da cultura corporal em relação ao movimento – que designa concepções instrumentais –, diz respeito à compreensão das práticas corporais, que abrange as brincadeiras, as danças, as lutas, as ginásticas e os esportes como produtos da gestualidade sistematizada, o que implica, portanto, produções da linguagem passíveis de leitura e interpretação durante as atividades de ensino. No âmbito da cultura corporal, isto equivale a dizer que “é pela gestualidade que as pessoas socializam seus sentimentos, emoções e visões de mundo. O gesto é um signo. É o menor elemento da gramática produzida pela linguagem corporal” (NEIRA, 2014, p. 17).

No tocante ao exame dos relatos de experiência pedagógica fundamentados no currículo cultural da educação física, que constitui a segunda etapa analítica, ainda em fase inicial, sustenta-se aqui a ideia de que é viável pensá-los como um ritual de manifestação da verdade, uma aleturgia da pedagogia cultural da educação física. De modo específico, considera-se que, ao efetuar o registro do trabalho pedagógico, o sujeito docente da pedagogia cultural da educação física está anexado a procedimentos de manifestação da verdade.

Precisemos o argumento a partir dos três principais elementos presentes nas formas aletúrgicas, descritas por Foucault (2014) em *Do governo dos vivos*: o sujeito docente é o operador da pedagogia cultural, aquele que coloca em ação os seus princípios e procedimentos, enunciando, em consequência, sua verdade. Ele também desempenha o papel de testemunha ou espectador, sobretudo ao exprimir aquilo que os estudantes fizeram, vivenciaram, falaram, questionaram etc. Por fim e não menos importante, ao registrar, narrar e refletir sobre a sua ação pedagógica, enumerar os eventuais pontos positivos e/ou negativos, o docente torna-se ainda o próprio objeto da aleturgia. Temos, então, o ato de verdade, o procedimento pelo qual a verdade apresenta-se graças ao papel ativo do sujeito da pedagogia cultural.

Considerações finais

Na primeira parte da pesquisa, que consistiu em examinar os regimes discursivos que fundamentam a pedagogia cultural, a saber, os estudos culturais, o multiculturalismo crítico e a cultura corporal, foi possível perceber que a pedagogia cultural da educação física está coadunada com alguns dos saberes que circulam no quadrante educacional contemporâneo. Especificamente no campo da educação física, a emergência de tais saberes marca uma descontinuidade em relação àqueles que constituem a tradição do componente, ancorados principalmente nos conhecimentos advindos das ciências biológicas.

Conforme mencionado, em um segundo momento da pesquisa, pretende-se examinar as artes de governo presentes na pedagogia cultural. Em tal empreitada, intenciona-se perscrutar mais detidamente os registros de experiência pedagógica elaborados pelos docentes que afirmam colocar a proposta curricular cultural da educação física em ação. Em análise preliminar, sustenta-se a ideia de que a perspectiva curricular em questão alude a formas específicas de governo das condutas, com o intuito de arquitetar o sujeito multicultural preconizado.

Referências

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos: curso no Collège de France (1979-1980)**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

GRAMORELLI, Lilian Cristina. **A cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de educação física: novas paisagens para um novo tempo**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MALOMALO, Bas'ilele. **Repensar o multiculturalismo e o desenvolvimento no Brasil: políticas públicas de ações afirmativas para a população negra (1995-2009)**. v. 2. Porto Alegre: Fi, 2017. Recurso eletrônico.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 461-487, maio./ago. 2009.

NEIRA, Marcos Garcia. **Práticas corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e**

ginásticas. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Sísifo**, n. 7, p. 141-150, set./dez. 2008.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna et al. Sobre a emergência e a expansão dos estudos culturais em educação no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 32-48, jan./abr. 2015.

Clayton Cesar de Oliveira Borges é doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Atualmente leciona no curso de graduação em Educação Física do Centro Universitário São Roque.

A escola como fronteira: representações docentes, limites e possíveis do direito à educação

Dora Serrer Rufo²⁰⁶

Resumo

Neste artigo apresentamos o percurso e os resultados da pesquisa, “*A escola como fronteira: representações docentes, limites e possíveis do direito à educação*”, cuja intenção foi compreender os conflitos em torno da efetivação do direito à educação, de modo a identificar o encontro e as tensões que tiveram espaço em uma escola da rede de ensino municipal de São Paulo, pensada a partir da categoria analítica de fronteira, lugar onde as tensões sociais – relacionadas dentre outros aspectos aos processos de segregação urbana – se tornam sociologicamente visíveis. Por meio da perspectiva docente, identificamos e analisamos as representações que ali circulavam e significavam aquelas práticas. Entendemos que os professores estão em posição privilegiada para nomear certos aspectos de como os conflitos que atravessam a sociedade brasileira de 1988 para cá se configuram no cotidiano escolar. A pesquisa tem como fundamentação teórico metodológica a teoria das representações de Henri Lefebvre. Assim, compreendemos que as representações docentes podem ser entendidas como elaborações do mal-estar ou como crítica, já que a escola é um espaço social historicamente investido de utopias de justiça, combate às desigualdades sociais e cidadania (do ponto de vista do concebido), e vem acolhendo a possibilidade de relações tensas, conflituosas e até violentas, que sistematicamente negam direitos.

Palavras-chave

Representação social – Henri Lefebvre – Política educacional – Escola pública – Direito à educação.

Neste artigo a intenção é apresentar uma síntese do percurso investigativo concretizado na dissertação “*A escola como fronteira: representações docentes, limites e possíveis do direito à educação*”. A pesquisa teve como fundamentação teórico metodológica, autores que procuram iluminar o funcionamento da sociedade, a partir de uma perspectiva analítica que toma como “objeto” as relações sociais que se desenrolam nas *fronteiras* (reais ou imaginárias) da estrutura social.

A elaboração do projeto de pesquisa teve, como ponto de partida, observações realizadas no cotidiano escolar, a partir da minha experiência como professora na rede municipal de ensino de São Paulo. Esse trabalho me permitiu perceber conflitos que pareciam travar a implantação do projeto de educação pública proposto pela rede,

²⁰⁶ dorarufo@gmail.com

acarretando certo tipo de mal-estar nos sujeitos ali inseridos: funcionários e alunos. De todo modo, de onde eu estava, percebia com mais clareza o adoecimento e a desistência dos professores frente as adversidades vividas. Esses quadros se configuraram de maneira mais intensa, numa escola cujos conflitos tomaram proporções que evidenciavam claramente o esgotamento das possibilidades de ações tipicamente escolares. Foi a partir dessa experiência, num contexto de crise institucional, que o projeto de pesquisa se configurou e demos sequência ao processo investigativo.

Nesta escola procuramos compreender algumas das razões pelas quais, mesmo com os resultados quantitativos – que registram que a educação básica foi quase universalizada desde a segunda metade dos anos 1990 –, ainda assim, a experiência de diferentes atores escolares (professores, alunos, famílias) é de limites à efetiva realização do direito à educação escolar.

Abordamos a escola por meio da categoria analítica de “fronteira” – lugar onde as tensões sociais se tornam sociologicamente visíveis (MARTINS, 2009) – não apenas no sentido de que *toda instituição escolar acaba por operacionalizar fronteiras de classe*, mas principalmente por características específicas, relacionadas aos processos de segregação urbana daquela localidade. Mesmo estando em um distrito rico da cidade, as desigualdades sociais atravessavam cotidianamente aquelas dinâmicas, já que parte dos alunos eram provenientes de uma situação de segregação urbana. Nesse contexto, entendíamos que os relatos dos professores poderiam revelar importantes aspectos sobre os efeitos que se desdobram quando a escola se torna um espaço de fronteira. Portanto, o cerne empírico da pesquisa esteve nas entrevistas realizadas com sete professoras, cujo objetivo era identificar os conflitos em torno à efetivação do direito à educação escolar.

Para realizar a pesquisa, optamos por fundamentá-la a partir do estudo crítico do cotidiano e da teoria das representações de Lefebvre (1958; 1961; 1977; 1981; 2006), essa opção se concretizou devido a pertinência de tal abordagem para pensar o cotidiano e as representações que circulavam na escola. Sinteticamente, o cotidiano é uma esfera social marcada por contradições e conflitos engendrados pelo sistema capitalista, vividos de forma imediata, as vezes visíveis, por vezes dissimulados. Tais conflitos ultrapassam as relações sociais, pois são condicionadas pela estrutura social. A análise crítica do cotidiano deve servir como fio condutor, para conhecer o conjunto da sociedade, orientá-la para dar-lhe um sentido (LEFEBRE, 1981). Entendemos que essa perspectiva teórica fortalece a aposta na liminaridade como lugar privilegiado do conhecimento das

contradições. A vida cotidiana é uma esfera social permeada por representações que surgem nas relações sociais, produtos de um determinado processo social e histórico. Correspondem a algum nível de entendimento do mundo, fundam atos, relações, conceitos, valores e verdades – são mediações que circunscrevem os limites do possível, pois tendem a interferir na prática social (LUFTI; SOCHACZWESKI; JAHNEL, 1996).

A centralidade da pesquisa esteve em identificar e analisar as representações que circulavam naquele espaço social contraditório. Compreendemos, a partir da perspectiva teórica mobilizada, que as representações podem ser elaboradas como mal-estar ou como críticas e projetos, daí a importância de analisá-las, pois podem ser reiterativas. Nesse sentido, tal fundamentação teórica, nos permitiu abordar de outra perspectiva o mal-estar docente. Para explicá-lo tomamos como hipótese o desencontro entre o concebido (escola e trabalho) e o vivido a partir da perspectiva de sete professoras. De acordo com Lefebvre, o *vivido*, âmbito do imediato, não coincide com o *concebido*; entre um e outro opera o *percebido*, nível de entendimento do mundo que funda atos, relações, conceitos e valores (SEABRA, 1996). Do ponto de vista do concebido, a escola é um espaço historicamente investido de utopias de justiça, combate às desigualdades sociais e cidadania. Contudo, no vivido acolhe a possibilidade de relações tensas, conflituosas e até violentas.

Por meio da análise das representações, identificadas nas entrevistas realizadas com as professoras, procuramos pensar a realização do direito à educação escolar e suas contradições, no momento em que diversas políticas – em especial aquelas que buscam combater a evasão e corrigir o fluxo escolar – produzem fronteiras internas ao próprio sistema escolar, tornando mais complexa a compreensão das dinâmicas que produzem o bloqueio do direito à educação.

Nosso esforço foi compreender como aquelas professoras articulavam sentido para o trabalho que desenvolviam. Frente àquele contexto adverso, era possível identificar novos espaços de invenção, nas ações e reflexões daquelas profissionais? Na situação de mediadoras de um projeto educativo para todos, na diversidade, nas diferenças, nas desigualdades, procuramos identificar e analisar as representações que orientavam a ação daquelas professoras que atuavam nas fronteiras do Estado, de classes sociais e de temporalidades históricas.

Paralelamente ao estudo do cotidiano, em diálogo com nossa fundamentação teórica, foi necessário desenvolver uma articulação com a história. Tal procedimento serviu como suporte para compreensão das dinâmicas estabelecidas no cotidiano da

escola, pois entendemos que, mesmo sendo esse espaço conflitivo, a instituição escolar ainda traz as marcas históricas da resistência, dos sonhos e das utopias que impulsionaram a educação escolar como direito social.

Por tais razões, na dissertação, a apresentação dos resultados da pesquisa foi organizada em três partes, com a intenção de estabelecer a articulação entre a história e o cotidiano. Na primeira parte, apresentamos a abordagem teórica que orientou o processo investigativo. Apesar da complexidade, procuramos expor alguns aspectos da teoria da vida cotidiana e das representações de Henri Lefebvre que nos indicaram um caminho para compreender sociologicamente o mal-estar, na vida cotidiana da escola, proveniente do desencontro entre a história e cotidiano. De acordo, com Martins “a manipulação encobre e deforma o histórico, mas não deixa de revelá-lo parcialmente através do mal-estar da vida cotidiana” (MARTINS, 1996, p. 79).

Em seguida, na segunda parte, o *Capítulo 2 – A produção de fronteira: um olhar sobre o projeto de educação popular na cidade de São Paulo* responde às necessidades impostas no decorrer do processo investigativo. A partir das observações do cotidiano escolar e dos discursos que por ali circulavam, a análise do processo histórico – principalmente, a partir da documentação da SMESP – se fez necessária para melhor compreendermos a configuração daquelas dinâmicas. Nesse capítulo, procuramos explicitar os processos da democratização da escolarização nessa cidade, por meio da história da implantação e expansão da rede de ensino municipal, oriunda do esforço de ampliar a oferta de vagas no ensino primário, reivindicadas pela população. Esse percurso tem como ponto referencial a Constituição Federal de 1988, que consolidou as reivindicações sociais, dentre as quais o direito à educação para todos; um contexto no qual se destacam as expectativas de que finalmente as promessas da modernidade seriam cumpridas. Procuramos identificar, a partir da análise do processo histórico, as aberturas e os bloqueios à possibilidade de construção de um projeto educativo para as camadas populares no âmbito dessa rede de ensino. Ao longo do capítulo, destacamos o tipo de vinculação do *Programa Mais Educação São Paulo*, implantado na gestão petista de Fernando Haddad (2013-2017) e em vigor na rede no momento do estudo de campo, com o projeto de uma *Escola Pública Popular* defendido na gestão de Luiza Erundina (1989-1992), considerado uma referência pela bibliografia consultada, em razão do pioneirismo em representar as necessidades das camadas populares, até então alijada de representatividade política. Mobilizamos as propostas das três gestões petistas em

contextos políticos e ideológicos muito distintos, os quais consistem em marcos para pensar a presença *popular* na política: Luiza Erundina, de 1989 a 1992; Marta Suplicy, de 2001 a 2004; e Fernando Haddad, de 2013 a 2016.

Desse processo investigativo, ressaltou-se o deslocamento discursivo: da escola como um centro de cultura e organização política das classes populares para a escola como espaço de aprendizagem do educando. Em consonância com os movimentos mais gerais das políticas educacionais do país, por meio dessa documentação, o processo de ensino aprendizagem parece assumir o campo do concebido (a substância do direito à educação), naquilo que se refere à função da escola, e aos papéis do professor e aluno, algo que também foi revelado nas entrevistas.

Na terceira parte, nos dedicamos a analisar o cotidiano da escola com personagens socialmente situados em seu esforço de mediar um “projeto educacional” ou, ao menos orientando-se pelo objetivo de “democratizar o acesso à educação”. Mais detalhadamente, no *Capítulo 3 – A produção de sentidos na fronteira: os sujeitos da pesquisa*, como ponto de partida, apresentamos algumas representações sobre a função da escola, identificadas por meio da fala das entrevistadas. Mapeamos que o sentido da instituição, daquelas perspectivas, estava em “guardar as crianças”; “mantê-las na sala de aula”. Representações que expõe a falta de sentido agregado ao vivido, cujos sintomas eram percebidos enquanto adoecimento ou adaptação daquelas professoras.

Assim, tendo como pressuposto que os modos de ver têm relação com os lugares sociais a partir dos quais a realidade é observada, procuramos expor a trajetória das professoras para que assim, pudéssemos situar o lugar de enunciação, para melhor analisar as representações. Ao longo do capítulo, destacamos como as trajetórias dessas profissionais foram possíveis por meio da democratização do acesso à escola, e avaliamos seus impasses como professoras num contexto completamente diverso. Nessas trajetórias, a escola funcionou como operadora de passagens pelas fronteiras impostas pelo gênero, classe e mercado de trabalho. Desse modo, procuramos dar consequência ao pressuposto de que tais professoras estariam em posição privilegiada para nomear conflitos que atravessam a sociedade brasileira de 1988 para cá, a partir das formas que assumem no cotidiano escolar. Na posição de professoras da rede pública, percebiam que as possibilidades de mobilidade social ascendente, via escola pública, estavam bloqueadas: enquanto a escola lhes permitiu cruzar algumas fronteiras, não parecia habilitar seus alunos a cruzar nenhuma delas. daquelas perspectivas, a escola pública era simplesmente

um espaço em que as crianças deviam permanecer, por força legal. Permanência, portanto, esvaziada de sentidos escolares. Entendemos que esse é o ponto de partida das professoras para avaliar suas atividades como professoras de crianças e adolescentes das camadas populares naquela escola da rede pública de ensino.

Com o campo de enunciação elucidado, no *Capítulo 4 – A escola na fronteira de tensão* situamos a escola no espaço urbano, conferindo concretude ao modo pelo qual se configurava como fronteira de tensão, proporcionando elementos para compor a análise das representações das entrevistadas, principalmente sobre seus alunos, famílias e comunidade. Demos destaque ao padrão de segregação da localidade (oriundo dos processos urbanos) – que pareciam ter implicações nas relações que se estabeleciam na escola.

Desenhado esse contexto, passamos a analisar as representações das professoras sobre os conflitos em torno à efetivação do direito à educação. A partir da fala das entrevistadas, ganhou centralidade o espaço da sala de aula e os impedimentos ao processo de ensino-aprendizagem. Compreendemos que este é o eixo que opera como revelador analítico das tensões, pois é a partir daí que as entrevistadas falam do que entendem ser sua função, dos bloqueios ao que fazem, e da impotência frente à condição de seus alunos.

Na recusa de assumir as outras funções que lhe são atribuídas as professoras tentavam circunscrever no nível do concebido que sua função seria a de ensinar, enquanto a função do aluno seria a de aprender aquilo que o professor ensina. Em contrapartida, no vivido, reconheciam que sua principal função seria manter os alunos na sala de aula, independente do que ali se processasse. Nesse espaço, representativamente se destacava o não envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, “eles não estão nem aí” e a presença nesse lugar “indesejado de passagem” – tanto para alunos quanto para professores. Assim, o grande conflito identificado pelas professoras, e que retirava o sentido do seu trabalho, é que não era possível estabelecer tais relações uma vez que uma das partes não estava implicada no processo. Aliás, como suas falas nos revelam, uma das partes aprendeu a não ter que aprender, da mesma maneira que elas recebiam diversas sinalizações da gestão da escola (da local à prefeitura) de que o menos importante em seu trabalho era ensinar.

O desengajamento do aluno era percebido como resultado de uma das reestruturações do ensino fundamental promovidas na rede que, em diálogo com a política

nacional, instaurou a progressão continuada: “o aluno aprendeu que a escola dava a promoção para ele”. Esta situação seria potencializada pelas condições de vida em uma “família e comunidade desestruturadas” que não seriam referências para a valorização da escola. Tudo isso se encontra num contexto “institucional precário” que não poderia atender as demandas dessa nova geração.

Várias são as representações em torno da escola pública em vigência em nossa sociedade; nessa pesquisa, ganhou destaque aquela do lugar daqueles que não têm outra saída – representação que alcança tanto professores quanto os alunos, já que naquele espaço circulavam representações de insucesso, não apenas do outro, mas também de si.

As representações que por ali circulavam também marcavam a tensão entre o sentimento de responsabilidade ou culpa e a tentativa de se desembaraçar da responsabilidade – representações legítimas, presentes na saturação discursiva que marca a experiência escolar hoje, e que recobre parcialmente a fratura social das desigualdades com as quais as professoras são obrigadas a conviver, conferindo sentidos ao que é destituído de sentido. Naquela situação de liminaridade – como refém ou testemunhas, tratava-se de passividade, de impotência, ao menos quando se formulava a questão em termos de garantir à aprendizagem. Ali ganhou destaque um circuito de bloqueios que implicavam no desgaste e no adoecimento dos professores, a partir da percepção que estavam numa condição institucional precária, onde os laços eram instáveis, e os ritos, mesmo sem sentido, estavam sob ameaças constantes.

No campo do percebido, aquele lugar não oferecia uma saída coletiva: as relações ali estabelecidas apareciam como extremamente difíceis de serem alteradas. Assim, parecia não haver linguagem para articular o possível. Para parte delas, a saída era se adaptar; em outras, surgiam sintomas de adoecimentos. Entre as entrevistadas, aquelas que demonstravam maiores dificuldades em efetivar o “direito à aprendizagem” na sala de aula eram aquelas responsabilizadas em garantir que o aluno finalizasse o ensino fundamental lendo e desenvolvendo cálculos simples.

Como uma imposição da fundamentação teórico metodológica dessa pesquisa, tentamos, de alguma forma, a partir da análise das contradições do processo de democratização do direito à educação, identificar o residual neste contexto adverso em que os possíveis pareciam bloqueados. De alguma forma, as representações em torno da escola pública (“descrédito”, “deterioração”, “sem qualidade”), da comunidade (“desestruturada”, “mal administrada”), das famílias (“não eram referência”,

“desestruturadas”) e dos alunos (“não estavam nem aí”), articuladas a uma confluência de fatores que impediam o trabalho docente, bloqueavam os possíveis. Da análise do cotidiano e das entrevistas, percebemos que, a partir da intervenção de uma nova equipe gestora, foi possível reestabelecer aos poucos a função social daquela escola, ao menos no sentido de restabelecer as relações sociais para além do conflito imediato e contínuo. Mesmo assim, observamos que, do ponto de vista das professoras entrevistadas, os conflitos em torno de garantir o direito à aprendizagem permaneciam.

De todo modo, tais aspectos devem ser valorizados porque, após dois anos de intervenção administrativa, em menos de um ano a escola esteve sob gestão de três equipes técnicas diferentes. No momento da realização das últimas entrevistas as professoras estavam apreensivas sobre esse fato, já que percebiam a possibilidade de retorno da suspensão da ordem institucional.

Referências

- LEFEBVRE, Henri. **Critique de la vie quotidienne**. v. 1. Paris: L'Arche, 1958.
- LEFEBVRE, Henri. **Critique de la vie quotidienne**. v. 2. Paris: L'Arche, 1961.
- LEFEBVRE, Henri. **Critique de la vie Quotidienne**. v. 3. Paris: L'Arche, 1981.
- LEFEBVRE, Henri. **Critique de la vie quotidienne I: introduction**. Paris: Arche, 1977.
- LEFEBVRE, Henri. **La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones**. México, DC: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- LUTFI, Eulina Pacheco; SOCHACZEWSKI, Suzanna; JAHNEL, Teresa Cabral. As representações e o possível. In: MARTINS, José de Souza (Org.). **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano**. São Paulo: Contexto, 2009.
- MARTINS, José de Souza (Org.). **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SEABRA, Odette Carvalho de Lima. A insurreição do uso. In: MARTINS, José de Souza (Org.). **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. São Paulo: Hucitec, 1996. p. 71-86.

Dora Serrer Rufo possui graduação em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (USP); pedagogia e mestrado em Educação pela Faculdade de

Educação (USP). Atua como professora de história na rede municipal de ensino de São Paulo.

Educação em direitos humanos e direito à educação: práticas na cidade de São Paulo

Fernando Silveira de Castro Pereira²⁰⁷

Resumo

Apresenta os principais debates e procedimentos referentes à pesquisa, em andamento, centrada no seguinte problema: práticas de educação em direitos humanos (EDH) escolares contribuem para a realização do direito à educação e de outros direitos? O objetivo é construir um retrato aproximativo acerca da contribuição referida acima, entre 2010 e 2018. Uma ênfase especial é dada à realização porque esta se vincula a uma concepção particular de interdependência entre direitos humanos (DH) e educação. Tal concepção educacional envolve não apenas a consciência, mas também o binômio reflexão-ação. Este binômio sintetiza a hipótese da pesquisa e requer identificação e resposta às necessidades básicas de aprendizagem; produção de conhecimento; reflexão crítica e deliberação; diálogo, alianças e mobilização junto à sociedade civil e ao poder público. Para tanto, os procedimentos da pesquisa se subdividem em três etapas. A primeira, já efetuada mediante pesquisa bibliográfica, consiste em identificar e caracterizar práticas educacionais exemplares segundo os parâmetros expostos acima, no Brasil e no exterior. As seguintes etapas, em andamento, são: revisão bibliográfica concernente a práticas de EDH no País no período mencionado; e estudos de caso em duas escolas (projetos) participantes do *Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos de São Paulo*.

Palavras-chave

Educação em direitos humanos – Direito à educação – Práticas educativas – Direitos humanos e educação.

Esta pesquisa, em andamento, está constituída em torno do seguinte problema: práticas de educação em direitos humanos (EDH) escolares contribuem para a realização do direito à educação e de outros direitos? Presume-se, aqui, que os resultados esperados para esse problema não se limitam a uma resposta afirmativa ou negativa, mas, devem

²⁰⁷ Contato: fernandoscp@usp.br

considerar também as condições para tanto, isto é, as características locais e metodologias empregadas nas práticas abordadas. Assim, trata-se de buscar, em diferentes experiências educativas, características peculiares e comuns que permitam, caso seja possível, um retrato aproximativo a respeito daquela pergunta central.

As práticas de educação em direitos humanos que são focalizadas como objeto de estudos de caso são experiências inscritas e contempladas no *Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos de São Paulo*. Tendo sido iniciado em 2013, constitui-se numa política pública vinculada à Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que visa a “identificar, reconhecer, divulgar e incentivar experiências educacionais que promovam a cultura dos direitos humanos, em seu largo espectro de temas, na Rede Municipal de Ensino” (SÃO PAULO, 2018). Uma comissão julgadora é responsável por selecionar os projetos, a partir de determinados critérios e mediante o exame dos seus relatos e outros registros (fotos, vídeos), enviados no ato da inscrição. Os projetos são subdivididos nas seguintes categorias previamente estabelecidas: unidades escolares; professores; estudantes; e grêmios estudantis.

Práticas e programas que se apresentam como de EDH vêm ganhando evidência e se multiplicando no Brasil (especialmente a partir de meados dos anos 1980), seja por intermédio de órgãos e políticas públicas ou de organismos da sociedade civil. Também têm se ampliado os documentos nacionais²⁰⁸ e internacionais²⁰⁹ concernentes a esse tipo de educação. Em termos gerais, tais acordos baseiam-se na ideia ou na convicção de que a educação é um importante instrumento contra as diferentes formas de discriminação e intolerância, tendo papel (ou potencial) fundamental no desenvolvimento de uma cultura de respeito e promoção dos direitos humanos e na formação de cidadãos para a vida e convivência democrática (GHANEM, 2004a; MCCOWAN, 2015; BENEVIDES, 2001; CANDAU, 2007, 2012; BRASIL, 2006).

²⁰⁸ Destacam-se o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, com três edições (2003, 2006, 2010) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012). Em dezembro de 2016, a Prefeitura de São Paulo lançou o Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos.

²⁰⁹ Em decorrência da proclamação da Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos, em 1995, a ONU lançou o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, sendo sucedido em duas etapas (2005 e 2015).

Esse panorama poderia indicar que há uma gradativa ampliação de reconhecimento social sobre a importância da EDH no país. No entanto, essa expressão abrange atualmente uma enorme variedade de concepções e metodologias pedagógicas, tornando-se difícil defini-la com nitidez, bem como reconhecer e mensurar seus avanços e desafios. Tal complexidade é atravessada, ainda, por tensões ou perspectivas em disputa no amplo campo dos Direitos Humanos, com implicações para a EDH, dentre as quais: críticas “à direita” e “à esquerda” para os Direitos Humanos; tensões entre direitos e deveres; universalidade e diferença; o local, o nacional e o global; criticidade e conformidade; concepções divergentes de cidadania, democracia e direitos humanos; (MCCOWAN, 2011). Nesse ínterim, emergem definições e modelos que fornecem esquemas para analisar a variedade de maneiras em que a EDH é entendida e praticada, seja segundo seu contexto institucional e/ou geográfico (TARROW, 1992) ou segundo sua ideologia e resultados esperados (CANDAU, 2006; BAJAJ, 2011).

Candau (2006, 2008) contrapõe duas concepções de EDH que, mesmo se cruzando em muitos aspectos, denotam perspectivas particulares e representativas de projeto de sociedade: uma visão neoliberal, enfatizando aspectos dos direitos individuais, civis e políticos, de modo que formar cidadãos seria entendido como formar indivíduos produtores e consumidores, projetando a melhoria da sociedade, sem questionar o seu modelo e suas relações de poder; uma visão contra-hegemônica e dialética, assente numa pedagogia crítica, não limitando os direitos políticos ao processo eleitoral e visando à “construção de um projeto alternativo de sociedade, inclusivo, sustentável e plural” (CANDAU, 2008, p. 90).

Bajaj (2011)²¹⁰ distingue três categorias que considera representativas da EDH ao redor do mundo, tomando como critério suas orientações ideológicas e resultados: (1) EDH para Cidadania Global, fomentando valores universais e participação em uma comunidade internacional; (2) EDH para Coexistência, geralmente utilizada em áreas de conflitos étnicos ou civis, valorizando aspectos interpessoais dos direitos; (3) EDH para Ação Transformadora, envolvendo principalmente territórios e estudantes considerados marginalizados social e economicamente, promovendo consciência crítica sobre a

²¹⁰ Tradução livre deste autor.

sociedade e sobre suas próprias realidades, bem como provocando o diálogo em grupo sobre as ações concretas necessárias para transformar aquelas realidades.

No que concerne às inclinações deste trabalho, destacam-se os trabalhos de Bajaj (2011) e Bajaj, Cislighi e Mackie (2016), que, ao apresentarem uma série de princípios-chave da chamada EDH para Ação Transformadora (que definem seus objetivos, pedagogia, configurações, abordagem, processo e resultados) e descreverem algumas experiências educativas consideradas exemplares e que seguem àqueles princípios, servem de parâmetro comparativo para a investigação aqui proposta. Isso porque aqueles princípios e experiências, de modo geral, destinam-se a despertar a consciência crítica das pessoas sobre os direitos humanos e promover sua realização colaborativa. Dentre alguns aspectos considerados caracterizadores desse tipo de EDH, destacam-se: identificação dos problemas sociais na realidade local; envolvimento dos(as) participantes na aprendizagem colaborativa sobre a sua realidade social; diferentes ambientes educacionais englobados; contextualização dos direitos humanos dentro dos valores e entendimentos locais do mundo; ação individual e coletiva. Dentre as experiências exemplares encontradas, destacam-se as promovidas pela ONG People`s Watch junto a escolas na Índia e pela Tostan no Senegal.

Convém informar que alguns dos argumentos que justificam e fundamentam esta investigação derivam da trajetória reflexiva de uma equipe de pesquisa (da qual participo) sobre educação e direitos humanos em uma escola pública da cidade de São Paulo. Integrada por três pesquisadores(as) da USP e por oito profissionais daquela escola, a equipe elaborou, ao longo de dois anos, um projeto de pesquisa-ação (MORIN, 2004) em que propõe-se uma série de ações educacionais com a finalidade de realizar direitos, enunciando o seguinte problema: que condições são necessárias para uma educação escolar que realiza direitos fundamentais? Visando a ser remetido a um programa de melhoria do ensino público da Fapesp (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), aquele projeto se implica na crítica e superação de determinados aspectos caracterizadores do modelo de educação escolar vigente, tais como: a consideração recorrente e questionável de que o acesso (e permanência) à escola representa por si só a garantia do direito à educação; a concepção e organização da educação escolar na forma de ensino, sendo esse normalmente entendido como transmissão de saberes supostamente necessários para os(as) estudantes; o afastamento entre o que se ensina na escola e a vida,

as necessidades e os interesses das pessoas, muito variados e mutantes; a pouca disposição do trabalho escolar em incidir, no presente, sobre as condições de vida (e direitos) das pessoas, entendidas pela equipe como importantes para o aproveitamento dos próprios benefícios da educação (ou ensino) escolar. Desse modo, mesmo que aquela equipe de pesquisa tenha se voltado principalmente à realização do direito à educação – escolha feita pelos profissionais da escola – o projeto assumiu, ao longo dos debates, uma concepção e um formato notadamente circulares, isto é, de ações educacionais que visam à realização do direito à educação, promovendo outros direitos, o que foi considerado condição para realizar o direito à educação.

Com isso, a perspectiva assumida nesta pesquisa privilegia a admissão de determinadas concepções educativas previamente embasadas (GHANEM, 2004a; 2004b; 2012; MCCOWAN, 2010; 2015; TORRES, 2001) para assim chegar aos documentos concernentes, em especial à Conferência Mundial de Educação para Todos (CONFERÊNCIA, 1990). Salienta-se que a argumentação que justifica tais escolhas continuará sendo desenvolvida, tendo em vista a sua contextualização no âmbito dos principais debates atuais em torno do direito à educação, suas concepções em disputa e agenda de reformas (XIMENES, 2012).

McCowan (2010) aponta três possíveis candidatos para base desse direito: os resultados de aprendizagem, os ganhos posicionais e o acesso a processos educacionais. Os dois primeiros, embora importantes, não se constituiriam em bases satisfatórias ou suficientes para fundamentar tal direito. Para aquele autor, “o direito à educação não pode estipular resultados universais de aprendizagem, considerando os diversos valores envolvidos, a imprevisibilidade da educação e a necessidade da espontaneidade e da liberdade na aprendizagem” (MCCOWAN, 2010, p. 30). Os ganhos posicionais, por sua vez, dizem respeito ao acesso às instituições escolares, suas certificações e, posteriormente, a prováveis condições melhores de trabalho. No entanto, McCowan (2010) defende que o direito à educação não se sustenta quando visto somente por seu valor instrumental. Para que seja reconhecido como um direito precisa conter um valor intrínseco, senão seria um meio para se alcançar outros direitos. Dessa forma, defende como principal base para o direito à educação, o “direito a participar de processos educativos de aprendizagem significativa” (MCCOWAN, 2015, p. 30).

De acordo com Ghanem (2004b), a Conferência Mundial de Educação para Todos (ou Declaração de Jomtien), realizada em 1990, trouxe três contribuições inovadoras para as tradicionais concepções, decisões e práticas educacionais: 1) a ampliação do conceito de educação básica, começando com o nascimento, durando por toda a vida e incorporando a educação escolar e a não escolar; 2) o reconhecimento de que a aprendizagem (e não o ensino) deve estar no centro da educação; 3) a afirmação de que a educação deve satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem.

De imediato, esse objetivo se especifica com a afirmação de que “cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem”. Isso significa que é possível haver práticas educativas nas quais as pessoas não estão em condições de aproveitá-las, assim como se abre a possibilidade de tais práticas não estarem voltadas à satisfação de necessidades de aprendizagem. Admite-se, portanto, que haja aprendizagem desnecessária. (GHANEM, 2004b, p. 21).

Com base naqueles(as) autores(as) referência, a ênfase dada aqui ao binômio reflexão-ação baseia-se em três ideias-chave, interdependentes, que aspiram, em última instância, a uma unificação entre o direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos²¹¹. A primeira ideia é a de que parte importante do preparo para o exercício da cidadania (uma das finalidades constitucionais básicas da educação) tem de se processar através da própria prática cidadã, no presente. Sarmiento (2007), denunciando contradições costumeiras do que chama de projeto escolar, argumenta que “a ‘formação de cidadãos’ é na realidade um frágil substituto à cidadania efectiva” (p. 39). Isto posto, a segunda ideia, complementar à anterior, é a de que “o ato de exercitar os direitos humanos – reivindicando, construindo e defendendo – é em si uma fonte de aprendizado” (MCCOWAN, 2015, p. 42), importante para a realização do próprio direito à educação. Ainda conforme McCowan (2013, p. 30), “a ação no mundo é um componente fundamental da aprendizagem e das funções que melhoram a nossa compreensão”. Em

²¹¹ Esta noção pode ser verificada na definição do direito à educação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Ver, por exemplo, a da Biblioteca Virtual de Direitos Humanos, da Universidade de São Paulo: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>>.

seguida, estabelece-se o entendimento de que a deliberação é intrínseca, constitutiva dos direitos humanos como um projeto ético em permanente construção. Inclui-se, assim, a necessidade de se compartilhar sentidos e decisões entre os sujeitos (como entre professores e estudantes) a respeito da própria educação praticada, seja no tange às suas formas ou metodologias, seja no que tange aos seus resultados esperados.

Desse modo, a crítica e busca de superação do modelo escolar tradicional, baseado na pretensa transmissão de saberes, encontra uma alternativa na ideia da participação democrática dos sujeitos na produção de conhecimento. Esta última abordagem não se constituiria na negação de toda e qualquer forma de ensino, mas, este estaria subordinado ao conhecimento que se busca produzir, tendo em vista as necessidades básicas de aprendizagem mencionadas anteriormente. Nas palavras de Ghanem (2004a), seria “preciso conceber a educação escolar como esforço de produção de conhecimento necessário à ação do indivíduo sobre si e do sujeito social sobre as relações sociais” (p. 218).

Bajaj (2011) considera que a força da EDH está na sua variabilidade de abordagens e na sua riqueza de possibilidades. No entanto, avalia que distinguir tais abordagens em categorias contribui para dar visibilidade a determinados tipos de práticas, suas dificuldades, desafios e virtudes. Esta pesquisa, assim, esforça-se para produzir informação a respeito da relevância de práticas de EDH para a realização de direitos, bem como sobre as condições necessárias para as práticas se propõem a fazê-lo. Ao que tem indicado os esforços de revisão bibliográfica realizados até o momento, a produção científica relativa a esta questão é ainda escassa no Brasil. Tal revisão tem focado principalmente estudos de caso de práticas de EDH no país, nas bases de dados Sibi (Sistema Integrado de Bibliotecas da USP), Capes e Scielo.

Como estratégia para a produção e sistematização de informação, foram estipulados aspectos a serem verificados nas práticas educativas, seja na pesquisa bibliográfica, seja nos estudos de caso nas escolas premiadas. A hipótese principal é a de que as práticas de EDH contribuem para a realização do direito à educação e de outros direitos, tão logo proporcionem identificação e resposta às necessidades básicas de aprendizagem; produção de conhecimento; reflexão crítica e deliberação; diálogo, alianças e mobilização junto à sociedade civil e ao poder público.

Em consonância com tais aspectos, busca-se verificar, também, eventuais ações educativas que contribuam para realizar direitos variados. Para tanto, foi organizada uma lista de direitos humanos, concatenando eventuais formas de serem cumpridos (abertas a modificações), a fim de auxiliar a sua verificação em práticas escolares. Foram estipuladas, também, três formas principais por meio das quais as práticas abordadas podem contribuir para a realização do direito, quais sejam: levar à elaboração de formas de realizar o direito; mobilizar para obrigar a sociedade civil e o poder público para realizar o direito; levar à ação individual e coletiva para realizar o direito.

Com base nesses critérios e procedimentos, foram realizadas buscas em compêndios de “boas práticas” de EDH em plataformas de organizações internacionais consideradas referência no campo, tais como a Unesco, a Anistia Internacional e o Conselho da Europa. Mediante a identificação e exame de práticas consideradas exemplares (nos âmbitos da realização de direitos e da reflexão-ação), estabelecem-se critérios comparativos, os quais são confrontados com a revisão bibliográfica concernente a práticas educativas no Brasil entre 2010 e 2018, revisão esta que se encontra em andamento; e com as práticas participantes do Prêmio, enfocadas em estudos de caso. A escolha dos dois projetos do prêmio municipal a serem abordados nessa última etapa foi realizada mediante a leitura dos relatos de experiências. Privilegiaram-se as práticas que, aparentemente, mais se aproximam dos critérios estabelecidos para realização de direitos e para a reflexão-ação. Com isso, a finalidade é produzir, mediante estudos de caso, um exame cuidadoso das características e condições necessárias para práticas que realizam direitos; acessando registros das atividades desenvolvidas (impressos, fotos, vídeos); realizando entrevistas semiestruturadas com pessoas envolvidas e/ou diretamente afetadas pelas experiências educacionais; e realizando observação direta das atividades em curso.

A presente pesquisa seguirá aos princípios éticos que constam na Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466, de 12 de dezembro de 2012; e na resolução nº 4871, de 22 de outubro de 2001, referente à Universidade de São Paulo (USP). Também será remetido em breve à Plataforma Brasil, para avaliação. Para garantir anonimato aos participantes da pesquisa em entrevistas, serão formulados e entregues termos de consentimento, a fim de garantir suas autorizações. Também será solicitada autorização às autoridades institucionais competentes envolvidas na pesquisa.

Referências

BAJAJ, M. Human Rights Education: ideology, location, and approaches. **Human Rights Quarterly**, v. 33, p. 481-508, 2011.

BAJAJ, M.; CISLAGHI, M. B.; MACKIE, G. Advancing transformative human rights education. In: BROWN, Gordon (Ed.). **The Universal Declaration of Human Rights in the 21st century**. Cambridge: G. Brown: OPB, 2016.

BENEVIDES, M. V. Educação em direitos humanos: de que se trata? In: LEITE, R. L. B.; CATANI, D. B. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo, Edunesp, 2001.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 48, 30 maio 2012.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Org.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Universitária, 2007. p. 399-412.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos: políticas curriculares. In: LOPES, A.; MACEDO, E. (Org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos e formação de professores. In: SACAVINO, Suzana; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

CANDAU, V. M. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, 2012, p. 715-726.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial de Educação Para Todos**. Jomtien: [s. n.], 1990.

GHANEM, E. **Educação escolar e democracia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Ação Educativa, 2004a.

GHANEM, E. Ensino, educação e aprendizagem e necessidades. In: SÃO PAULO (Cidade). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Uma nova EJA para São Paulo**. São Paulo: SME, 2004b. p. 19-23.

GHANEM, E. O direito de transformar-se transformando a cidade e a educação. In: FERNANDES, R. S.; GROppo, L. A.; BRANDINI, P. (Org.). **Cidade: patrimônio educativo**. Jundiaí, Paco, 2012, p. 17-30.

MCCOWAN, T. Reframing the universal right to education. **Comparative Education**, v. 46, n. 4, 2010, p. 509-525.

MCCOWAN, T. **Rethinking citizenship education: a curriculum for participatory democracy**. London: Continuum, 2009.

MCCOWAN, T. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. **Educar em Revista**, n. 55, 2015, p. 25-46.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada**. Tradução de Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 229 p.

PEREIRA, F. S. C. **Política educacional e o direito de brincar: a proposta de educação integral na Zona Oeste de São Paulo**. 2016. 170 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PIOVESAN, F. Concepção contemporânea de direitos humanos. In: HADDAD, S.; GRACIANO, M. **A educação entre os direitos humanos**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Ação Educativa, 2006. p. 11-42.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania. Edital de Concurso nº 001/SMDHC/2018, que regulamenta a realização do 6º Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, 7 ago. 2018.

SARMENTO, J. S. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, J. S. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

TARROW, N. Human rights education: alternative conceptions. In: LYNCH, James; MODGIL, Celia; MODGIL, Sohan (Ed.). **Human rights, education and global responsibilities**. London: Routledge, 1992.

TORRES, R. M. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

XIMENES, S. Responsabilidade educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 353-377, abr./jun. 2012.

Fernando Silveira de Castro Pereira é Mestre e doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Licenciado em Educação Artística (habilitação - Artes Cênicas) pela UnB (Universidade de Brasília) desde 2009.

Para além da “miopia do presente”: experiências de participação e percursos juvenis

Flávia Ginzel²¹²

Resumo

Esta pesquisa busca apreender as repercussões da experiência de participação nos percursos de jovens que tomaram parte nas ocupações de escolas públicas ocorridas nos anos de 2015 e 2016, no município de Sorocaba, interior de São Paulo. Dito de outro modo, trata-se uma proposta de investigação sobre as possibilidades e/ou limites dos “efeitos formativos” inerentes à participação política de jovens. A partir de entrevistas individuais, pretende-se apreender como a experiência de ocupação reverberou em suas vidas, tanto sob o ponto de vista da continuidade ou não do ativismo – e dos desafios que esse ativismo apresenta – quanto no que se refere à repercussão desta em outras esferas de suas vidas, sobretudo na escolarização, trabalho, na vida familiar, afetiva e nas amizades. Situado no campo de estudos da juventude na interface com a ação coletiva, o estudo busca, a partir de uma abordagem qualitativa, contribuir para a construção de novos conhecimentos a respeito da relação dos jovens brasileiros com a vida coletiva, em especial diante de um contexto político marcado pela polarização e tensões diversas.

Palavras-chave

Juventude e ação coletiva – Secundaristas – Ocupações de escolas.

Neste artigo, pretende-se apresentar algumas questões que norteiam a pesquisa de doutorado iniciada em agosto de 2018 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Ainda em fase inicial, o estudo busca, dentre outras questões, ampliar os conhecimentos sobre a juventude e as novas formas de ativismo no Brasil contemporâneo.

No campo de estudos da juventude, são clássicos os esforços investigativos que procuram entender a relação dos jovens com a ação coletiva, o que pode ser exemplificado através da obra de Marialice Foracchi (1965, 1972) sobre o movimento estudantil num contexto de crise e mudança social, a qual se constitui numa das principais referências teóricas da Sociologia da Juventude. A partir das manifestações de junho de 2013 e, principalmente, após as massivas ocupações de escolas públicas iniciadas pelos estudantes secundaristas do estado de São Paulo, no final de 2015, intensificaram-se as pesquisas que procuram entender a presença dos jovens na cena pública através de diferentes formatos de organização.

²¹² Contato: fginzel@usp.br

Dentre as publicações mais recentes, Sposito e Tarábola (2017) destacam os dois dossiês reunidos na *Revista Educação e Sociedade* publicada no final de 2016 - o primeiro sobre socialização política (TOMIZAKI; SILVA; CARVALHO-SILVA, 2016) e o segundo sobre resistência estudantil (MORAES; XIMENES, 2016) -, além do rico trabalho descritivo condensado na obra *Escolas de luta* (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016), sobre as ocupações dos secundaristas. Especificamente sobre a questão das ocupações, Sposito e Tarabola (2017) frisam que embora os trabalhos tenham fornecido importantes descrições sobre o movimento de ocupações protagonizado pelos jovens e serem os primeiros esforços analíticos a respeito da temática, tais estudos foram realizados ainda no calor dos acontecimentos, o que pode gerar aquilo que Melucci (1994) denominou como “miopia do presente”. Esta “miopia”, de acordo com o sociólogo italiano, refere-se ao fato das pesquisas sobre as ações coletivas centrarem o seu olhar apenas naquilo que é marcante, (como grandes protestos e mobilizações), esquecendo-se, muitas vezes, de olhar para questões menos visíveis, como aquelas presentes no cotidiano dos atores, os chamados “momentos de latência” da ação coletiva. Nesse sentido, a presente proposta tem como objetivo ir além dessa miopia, focalizando a análise naquilo que ocorreu com os jovens após as ocupações de escolas, tendo em vista apreender os efeitos de tal participação sobre diferentes dimensões da trajetória desses jovens.

Antes de realizar uma sucinta descrição do processo de ocupação das escolas públicas pelos estudantes secundaristas no estado de São Paulo, é importante ressaltar que ocorreu, nos últimos anos, uma expansão e uma mudança no perfil dos estudantes do ensino médio no Brasil. Pesquisas mostram que ao lado da expansão das matrículas, houve a diminuição da defasagem idade-série, aumentando a presença de adolescentes em idade ideal – 15 a 17 anos - neste nível de ensino (SPOSITO; SOUZA, 2014). Em relação ao turno, pode-se dizer que o ensino médio “mudou da noite para o dia” (CARRANO; BRENNER, 2014), alterando o histórico predomínio de matrículas no período noturno para o diurno. Segundo Sposito e Souza (2014), estas mudanças são decorrência de transformações mais gerais, como o progressivo afastamento dos adolescentes da condição trabalhadora em relação às gerações anteriores - o que não significa, contudo, desconsiderar a centralidade do trabalho na vida de grande parcela dos jovens brasileiros (CORROCHANO, 2012; SPOSITO; SOUZA; ARANTES, 2018).

Corti, Corrochano e Silva (2016), ao analisar a expansão do ensino médio estadual paulista, advertem que não se pode desconsiderar que esta expansão reproduziu desigualdades regionais e de classe, situação que poderia ser aprofundada caso fosse aprovado o controverso projeto que ficou conhecido como “reorganização escolar”, que foi o estopim do movimento de ocupação das escolas públicas pelos estudantes secundaristas. Em linhas gerais, o projeto pressupunha a separação das escolas por ciclos: uma para estudantes do 1º ao 5º ano; outra do 6º ao 9º ano; e uma terceira para o ensino médio. Sob a justificativa de uma “ampliação da qualidade do ensino”, o projeto acarretaria na mudança de ciclos de mais de 700 escolas e o fechamento de quase uma centena delas (MORAES; XIMENES, 2016). Ora, para a construção de um projeto de tal magnitude seria necessário um intenso e qualificado debate, o qual deveria envolver pesquisadores, gestores, professores, estudantes e suas famílias. Mas não foi isso que ocorreu. Em setembro de 2015, sem qualquer consulta pública, o governo do estado de São Paulo, através da Secretaria de Educação, apenas anunciou que executaria o projeto a partir do ano seguinte.

Além da falta de debate com a comunidade escolar, a arbitrariedade da proposta ficou ainda mais evidente devido à falta de transparência em relação aos critérios que justificariam a sua execução, por exemplo, por que algumas escolas seriam fechadas e não outras e ainda quais estudos embasaram a proposta para a divisão por ciclos de aprendizagem? Segundo Girotto (2016), a justificativa dada pela Secretaria de que “nas escolas de ciclos únicos os alunos aprendem mais” – justificativa esta apoiada em um estudo elaborado pela Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (Cima), órgão da própria Secretaria – é extremamente limitada, uma vez que a problemática do processo de ensino-aprendizagem é multifacetada.

Assim, ainda que a postura não dialógica do governo do estado tenha sido o estopim para as ocupações, a precariedade da escola pública também teve um espaço de destaque nos discursos dos estudantes que tomaram parte no movimento. Denúncias em relação à insuficiência de recursos materiais, à falta de professores e às salas superlotadas foram marcantes, bem como críticas mais profundas em relação ao modo de organização das escolas. Conforme observaram Corti, Corrochano e Silva (2016), as críticas dos secundaristas às atividades “chatas”, “repetitivas”, “desinteressantes” e “sem sentido” deram materialidade e reiteraram o que pesquisas já apontavam sobre a

necessidade de uma escola mais interessante e sintonizada com o cotidiano dos estudantes (DAYRELL, 2005). Dessa forma, contrariando os discursos – presentes tanto no senso comum, quanto em algumas pesquisas acadêmicas- de que os estudantes são “apáticos” e “desinteressados” pela educação escolar, as reivindicações dos secundaristas apontaram para outro caminho: o do desejo de construir uma “outra escola”, em que não somente os conteúdos fizessem mais sentido, mas as relações entre os estudantes e demais membros da comunidade fossem menos hierarquizadas.

Apesar da pluralidade de reivindicações, o desejo por relações mais igualitárias dentro da escola atravessou seus muros e perpassou os discursos dos estudantes das mais de 200 escolas ocupadas ao redor do estado de São Paulo. Propositivos em suas críticas quanto à forma escolar e seu modelo hierárquico, as ocupações foram marcadas por debates, aulas públicas, oficinas, saraus, shows, mostrando que a escola pode ser, sim, um lugar que faça sentido para os jovens (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016; CATINI; MELO, 2016; GIROTTO, 2016). Em relação aos temas abordados nestes eventos, foram frequentes os debates sobre questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade, além de críticas à política institucional, à alienação pelos meios de comunicação, à criminalização das lutas, à atuação violenta da polícia dentre outros temas ligados à esfera da política (CATINI; MELO, 2016). Deste modo, as ocupações dos secundaristas mostraram que longe de haver uma apatia política em relação às gerações anteriores (MUXEL, 2008), o que há, na verdade, é uma pluralidade de pautas e reivindicações, bem como uma diversidade de modos de atuação na esfera pública.

Organizados internamente pelos princípios da autogestão, apoio mútuo, solidariedade, (GIROTTO, 2016), e, importante destacar, pelo esforço de não reproduzir estereótipos de gênero na divisão das tarefas, os secundaristas foram fortemente inspirados pelos estudantes chilenos e argentinos (JANUÁRIO et al., 2016). Em 2006, jovens secundaristas chilenos ocuparam as ruas e as escolas num movimento que ficou conhecido como “Rebelião dos Pinguins”, que influenciou, entre os 2010 e 2014, as mobilizações realizadas pelos estudantes argentinos, as quais culminaram na elaboração de um documento intitulado *Frente de Estudiantes Libertarios da Argentina* com os registros de suas experiências de ação direta com o uso da estratégia das ocupações. Este documento foi traduzido pelo coletivo “O Mal Educado” e divulgado pela internet, se espalhando rapidamente pelas redes sociais -

Facebook, Twitter e Instagram e também entre diversos grupos de *Whatsapp* (JANUÁRIO et al., 2016; CORROCHANO; CORTI; SILVA, 2016; ROMANCINI; CASTILHO, 2017).

O uso das redes sociais foi fundamental não somente para que os jovens tomassem conhecimento da proposta de reorganização, mas para que se mobilizassem contra ela (ROMANCINI; CASTILHO, 2017). De acordo com Martucelli (2015), ainda que a maioria dos jovens não utilize a internet com finalidades políticas, é nela e a partir dela que muitos acabam expressando seu ativismo político. Todavia, se o uso da internet foi fundamental para as mobilizações dos secundaristas, estas não se restringiram ao espaço virtual. Tal fenômeno – de articulação entre o mundo *online* e *offline* - pode ser observado em uma série de mobilizações contemporâneas, desde no já clássico movimento zapatista, na Primavera Árabe²¹³, no movimento espanhol 15M²¹⁴, além do Occupy²¹⁵ e das “Jornadas de Junho de 2013”²¹⁶ (ROMANCINI; CASTILHO, 2017). Sobre estas últimas, Ortellado (2016) compreende que a mobilização dos secundaristas foi o primeiro desdobramento mais concreto das “Jornadas de Junho”, visto que a natureza das reivindicações era similar no que se refere à crítica ao modelo representativo tradicional bem como no tocante à defesa dos direitos sociais. É importante ressaltar, contudo, que as referidas “Jornadas de Junho” tiveram duas dimensões bastante distintas. Segundo Groppo et al. (2017), uma primeira dimensão relaciona-se aos protestos encabeçados pelo Movimento Passe Livre (MPL) contra o aumento da tarifa e pelo direto acesso aos bens públicos, ao passo que uma segunda dimensão aparece ligada a grupos que têm como pauta a defesa de um liberalismo estrito, como o caso do Movimento Brasil Livre (MBL). Sendo assim, o movimento das ocupações é um herdeiro parcial das manifestações de 2013, pois se assemelha às reivindicações da primeira dimensão descrita por Groppo et al. (2017). É importante salientar, ainda, que embora as diversas ocupações tivessem em comum a

²¹³ Termo que agrupa o conjunto de protestos e revoltas populares no mundo árabe, ocorridas a partir de 2011, provocadas pela falta de democracia e crise econômica.

²¹⁴ Também chamado de Movimentos dos Indignados, ocorreu na Espanha entre 2011 e 2012, aglutinando diferentes coletivos e cidadãos que protestavam contra a crise econômica e política do país, defendendo uma repolitização da cidadania

²¹⁵ Conhecido também como *Occupy Wall Street*. OWS, é um movimento que eclodiu nos Estados Unidos, em 2011, inspirando ativistas em outros países, com bandeiras similares, como o protesto contra as desigualdades sociais e a denúncia da influência do grande capital, em particular o financeiro, nos governos.

²¹⁶ Termo que é utilizado para designar o ciclo de protestos de junho de 2013.

luta pelo direito à educação pública, essas também foram marcadas por tensões e disputas, como por exemplo os conflitos entre estudantes organizados em partidos políticos e aqueles que rechaçavam essa forma de organização (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

Catini e Melo (2016) observam que a desocupação das escolas, após a suspensão do projeto de reorganização, não significou o fim das lutas dos estudantes paulistas. Já no início de 2016, muitos dos jovens que se mobilizaram contra a reorganização escolar foram às ruas contra o aumento das tarifas do transporte público, convocadas pelo Movimento Passe Livre. Com a deflagração do golpe institucional²¹⁷ em abril de 2016, houve uma série de manifestações de amplos setores da sociedade contra o governo Temer e suas medidas. Além de protestos e manifestações de rua – marcadas por intensa repressão e violência policial – ocorreu, a partir de setembro de 2016, uma nova onda de ocupações, dessa vez em caráter nacional contra medidas federais²¹⁸. Diferentemente das ocupações realizadas em São Paulo em 2015, as ocupações de 2016 envolveram também, universidades, totalizando, no final de 2016, 1.154 escolas ocupadas ao redor do Brasil, e 123 *campi* universitários tomados por seus estudantes (GROPPO et al., 2017).

Juventude e engajamento militante

Feita esta brevíssima contextualização a respeito das ocupações dos secundaristas em 2015, questiona-se: como a experiência de participação nas ocupações de escolas públicas afetou os jovens nas variadas esferas de suas vidas – sobretudo nos estudos, trabalho, amizades vida afetiva-? Continuam engajados ou se afastaram da militância? No caso daqueles que ainda estão engajados, estão organizados de que modo?

²¹⁷ Groppo et al. (2017) cita a publicação da CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales), que não hesita em chamar o ocorrido de “golpe”, ainda que de diferente tipo, um “golpe institucional”, baseado em uma “farsa”, a saber, o esforço em dar ao golpe ares de legalidade e mesmo de republicanismo, com base no fato de terem sido seguido os ritos procedimentais supostos para um processo de impeachment.

²¹⁸ Dentre as medidas que levaram à nova onda de ocupações, estão a PEC55 e a MP746. A primeira altera as Disposições Constitucionais Transitórias, instituindo um novo Regime Fiscal à nação, “congelando”, por 20 anos, os gastos públicos com políticas sociais, como a educação, a saúde e a assistência. Já a MP746 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, que, por sua vez, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. (Groppo et al. 2017).

No Estado da Arte sobre a juventude brasileira (1999-2006), Sposito, Brenner e Moraes (2009) concluem que os temas do militantismo e das novas formas de socialização política ainda demandam maior aprofundamento teórico no campo de estudos da juventude na interface com os estudos da política. Uma década depois da data dos últimos trabalhos analisados no Estado da Arte, Silva e Ruskowski (2016) observaram que a pesquisa sobre engajamento militante ou militantismo ainda encontra-se em estágio incipiente nas ciências sociais brasileiras.

O engajamento militante define-se, de acordo com Sawicki e Siméant (2011), como a participação ou a atuação em uma ação coletiva que se sustenta ao longo do tempo e está orientada à defesa de uma causa. Silva e Ruskowski (2016), a partir da revisão bibliográfica a respeito das diferentes perspectivas que analisam as condições que levam ao engajamento militante, destacam que embora estas²¹⁹ sejam muitas vezes concorrentes entre si, as distintas abordagens têm em comum o fato de contribuírem para a desnaturalização dos processos que levariam ao engajamento militante. Estas perspectivas que tendem a “naturalizar” o engajamento de certos indivíduos nas ações coletivas como decorrência automática de sua posição ou condição social foram bastante comuns nas análises sobre os movimentos sociais e as ações coletivas no âmbito das ciências sociais brasileiras. Segundo Kowarick (2000), grande parte da produção acadêmica sobre os movimentos sociais urbanos dos anos 1970 e 1980 partiram de um “deducionismo das condições objetivas” o que constituiu um entrave para o avanço das pesquisas nesta área.

Em oposição a esta naturalização dos processos de engajamento militante, destacam-se as pesquisas que fazem uso do conceito de *habitus* desenvolvido por Pierre Bourdieu. De acordo com esta perspectiva teórica, a disposição ao engajamento não seria uma derivação natural e automática da posição social, mas seria construída através dos processos de socialização, em especial a pela socialização familiar e escolar-. Segundo Bourdieu (1989, p. 169) “nada é menos natural do que o modo de pensamento e de ação que é exigido pela participação no campo político: [...] o *habitus* do político supõe uma preparação especial”, enfatizando a posse – ou a falta- de determinados capitais sociais, econômicos, culturais e políticos para o engajamento

²¹⁹ Os autores destacam quatro principais perspectivas de análise do engajamento militante, quais sejam: disposicional, identitária, relacional e retributiva,

dos indivíduos em determinadas causas. Sendo assim, os indivíduos das camadas populares, devido à sua classe social, estariam mais dispostos ao engajamento político do que indivíduos das classes mais altas.

Teorias desenvolvidas posteriormente, como a de Bernard Lahire (2004), apontam alguns limites da teoria do *habitus* de Bourdieu. Sem negar a importância dos processos de socialização e da posse de determinados capitais, as perspectivas denominadas disposicionalistas trouxeram como inovação o fato de considerarem a importância de outras instâncias socializadoras no processo de engajamento militante, argumentando que os indivíduos, ao estarem inseridos em espaços sociais diferenciados, podem ter socializações distintas e até mesmo divergentes em relação à sua posição social de origem. Dessa forma, essa perspectiva fornece elementos para entender o porquê das “razões do improvável” engajamento de indivíduos das classes sociais mais altas, ou do não engajamento de indivíduos das classes populares.

Para Fillieule (2001), o engajamento militante é um processo que alia fatores de “predisposições à militância, da passagem à ação, das formas diferenciadas e variáveis ao longo do tempo adquiridas pelo engajamento, da multiplicidade dos engajamentos ao longo do ciclo de vida e da retração/ampliação dos engajamentos” (p. 201). Nesse sentido, o autor compreende o engajamento militante como resultado da relação entre os diferentes processos de socialização - familiar, escolar, no trabalho, religiosa, etc.

De acordo com Tomizaki, Silva e Carvalho-Silva (2016), a socialização política se refere aos processos de transmissão e formação de opiniões, preferências, condutas e comportamentos em relação à política. De acordo com os autores, as primeiras pesquisas que trabalharam com o conceito da socialização política tendiam a considerar determinante o papel da família na formação de disposições sobre política, todavia, pesquisas subsequentes, sem desconsiderar a importância da socialização familiar, ampliaram a perspectiva considerando outras instâncias – como a escola, o ambiente profissional e o grupo de pares – no processo de socialização política dos indivíduos.

Em sua pesquisa com jovens militantes de partidos políticos, Brenner (2011) observou que além dos processos de socialização, a dimensão sincrônica - revelada

pelas redes de interações construídas no presente ou no passado próximo - se mostrou importante para a ativação das disposições ao engajamento político. Nesta mesma linha, a presente pesquisa pretende considerar esta dimensão das redes de interações para a compreensão do engajamento ou desengajamento dos jovens que participaram das ocupações. Além da análise da esfera de vida ligada ao engajamento político, a pesquisa também focalizará, conforme já supracitado, as repercussões dessa em outras esferas de suas vidas.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRENNER, Ana Karina. **Militância de jovens em partidos políticos**: um estudo de caso com universitários. 2011. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BRENNER, Ana Karina; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Os sentidos da presença dos jovens no ensino médio: representações da escola em três filmes de estudantes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1223-1240, 2014.

CAMPOS, Antonia Malta; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio Moretto. **Escolas de luta**. São Paulo: Veneta, 2016.

CATINI, Carolina de Roig; MELLO, Gustavo Moura de Cavalcanti. Escolas de luta, educação política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1177-1202, out./dez. 2016.

CORTI, Ana Paula de Oliveira; CORROCHANO, Maria Carla; SILVA, José Alves da. “Ocupar e resistir”: a insurreição dos estudantes paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1159-1176, out./dez. 2016.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. **A música entra em cena**: o rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

FILLIEULE, Olivier. Propositions pour une analyse processuelle de l'engagement individuel. **Revue Française de Science Politique**, v. 51, n. 1, p. 199-215, 2001.

FORACCHI, Marialice. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1972.

FORACCHI, Marialice. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Nacional, 1965.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. A dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1121-1141, out./dez. 2016.

GROPPO, Luís Antonio et al. Ocupações no Sul de Minas: autogestão, formação política e diálogo intergeracional. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 141-164, 2017.

JANUÁRIO, Adriano et al. As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social. **Fevereiro**, São Paulo, v. 9, p. 1-26, maio 2016.

KOWARICK, Lúcio. **Escritos urbanos**. São Paulo: Editora 34, 2000.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos**: disposições e variações intraindividuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; XIMENES, Salomão Barros. Políticas educacionais e a resistência estudantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1079-1087, dez. 2016.

MUXEL, Anne. Continuidades y rupturas de la experiencia política juvenil. **Revista de Estudios de Juventud**, n. 81, p. 31-44, jun. 2008.

ORTELLADO, Pablo. A primeira flor de junho [Prefácio]. In: CAMPOS, Antonia Malta; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. **Escolas de luta**. São Paulo: Veneta, 2016.

ROMANCINI, Richard; CASTILHO, Fernanda. “Como ocupar uma escola? Pesquisa na Internet!”: política participativa nas ocupações de escolas públicas no Brasil. **Intercom – RBCC**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 93-110, maio/ago. 2017.

SILVA, Marcelo Kunrath; RUSKOWSKI, Bianca de Oliveira. Condições e mecanismos do engajamento militante: um modelo de análise. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, DF. n. 21, p. 187-226, set./dez. 2016.

SAWICKI, Frédéric; SIMÉANT, Johanna. Inventário da sociologia do engajamento militante: nota crítica sobre algumas tendências recentes dos trabalhos franceses. **Sociologias**, v. 13, n. 28, p. 200-255, 2011.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, N. (Org.). **Sociologia do ensino médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014. p. 33-62.

SPOSITO, Marília Pontes, SOUZA, Raquel, ARANTES E SILVA, Fernanda. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-24, 2018.

SPOSITO, Marília Pontes; TARÁBOLA, Felipe de Souza. Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-25, 2017.

TOMIZAKI, Kimi; SILVA, Maria Gilvania Valdivino; CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley. Socialização política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 929-934, dez. 2016.

Flávia Ginzl é doutoranda em Educação na Universidade de São Paulo (USP). Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Estratégias de ação docente frente a questão religiosa: normas e prescrições

Gabriela Abuhab Valente²²⁰

Resumo

O objetivo deste artigo é expor uma das discussões que compõe a pesquisa de doutorado intitulada “As práticas docentes e a questão religiosa: elementos de comparação entre o Brasil e a França”. Os dados coletados a partir de entrevistas com docentes do Ensino Fundamental II brasileiros e franceses nos permitiram analisar as práticas docentes em 33 situações escolares envolvendo a questão religiosa. A partir dos resultados das análises destas situações, este artigo procura responder as seguintes questões: quais são as estratégias de ação dos docentes frente às questões religiosas? Qual a relação destas estratégias com as normas e as prescrições existentes? Exploramos o fato de que em nenhuma das configurações socioculturais os docentes utilizam as prescrições existentes. Concluimos que os docentes franceses possuem maior tendência de adaptar suas práticas enquanto os brasileiros procuram envolver e dialogar com os alunos. De toda forma, por se tratar de um assunto delicado, as práticas docentes brasileiras ou francesas podem ser tratadas como práticas prudenciais.

Palavras-chave

Práticas docentes – Questão religiosa – Estratégias de ação.

²²⁰ Contato: gabriela.abuhab.valente@gmail.com

A presença da questão religiosa no espaço público escolar é, principalmente, uma questão política, com possíveis consequências pedagógicas e religiosas. A disputa de poder pelo espaço educativo entre o Estado e a Igreja Católica, ou entre as religiões de forma geral, é um fenômeno que assola não apenas o Brasil, mas também outros países modernos e ocidentais. Não obstante, cada configuração social sugere um encaminhamento singular para a questão (CUNHA, 2006, 2017). Busca-se com esse estudo, conhecer qual é a direção que o Brasil e a França dão para tal fenômeno no espaço escolar, sobretudo por se tratar de dois países laicos.

Cabe lembrar que, devido à configuração social de cada país, a França e o Brasil possuem formas diferentes de reconhecer socialmente a esfera religiosa e de socializar a sua população, incluindo seus docentes. Disso decorre a forma como a religião estará presente (ou não) nas escolas e as formas diferentes encontradas pelos professores franceses e brasileiros para tratar do assunto em sala de aula.

O objetivo deste artigo é explicitar uma discussão decorrente dos resultados da pesquisa de doutorado intitulada “As práticas docentes e a questão religiosa: elementos de comparação entre o Brasil e a França”. Nesta pesquisa entrevistamos 18 professores de cada país e pedimos que nos relatassem situações escolares vividas por eles em que a questão religiosa estivesse envolvida. Estas situações foram analisadas a partir da sociologia da socialização e da sociologia pragmática. Para este artigo, vamos nos debruçar sobre reflexões decorrente das análises de 33 situações brasileiras e francesas, evocando as estratégias docentes e sua relação com as normas e com o currículo prescrito existente sobre a interface entre religião e educação em cada uma das configurações socioculturais estudadas.

Estratégias de ação, normas e currículo prescrito

As práticas docentes resultam de escolhas fundamentadas em estratégias racionais para que as ações de um ator sejam ajustadas às ações dos outros atores em interação (THÉVENOT, 2006). Assim, antes da realização da ação, os atores levam em consideração as consequências de sua própria ação, o contexto e seres humanos e não-humanos envolvidos na situação. Nas situações escolares, podemos afirmar a existência de uma

certa intuição dos docentes (LANTHEAUME, 2008, p. 54) a partir de suas trajetórias pessoais e profissionais que, associadas à função e à ética profissionais, indica uma “boa vontade” dos professores na vivência de situações cotidianas, cuja principal preocupação é a escolarização e a aprendizagem dos estudantes.

O caso francês

A questão da religião na educação recebe uma plethora de prescrições curriculares na França. Algumas hipóteses que justificam este fato estão relacionadas a suposições dos prescritores de que existe um problema relacionado à questão religiosa nas escolas públicas. Estas presunções possuem fundamentos em artigos jornalísticos sensacionalistas que exageram os casos que envolvem a questão da religião na escola somado à crescente necessidade de controlar a população – religiosa, os *outsiders* – sobretudo, após os atentados de 2015.

Assim, não surpreende o discurso que prevê uma laicidade enquanto um conceito regulador das relações entre secular e religioso na sociedade francesa. Esta forma de agir vai ao encontro com o que é prescrito e suposto pela laicidade na escola republicana. Dubet e Martuccelli afirmam que:

A igualdade na educação é mais uma igualdade de direitos e do sentimento nacional do que uma igualdade de chances. A laicidade escolar evoca uma moral cívica e positiva ligada aos valores cristãos, mas sem fé. Ela é mais do que uma simples indiferença religiosa. Ela está baseada na crença de uma moral natural. Busca de uma moral universal de inspiração cristã. (1996, p. 28 - tradução nossa).

Esta concepção de laicidade corrobora o conceito de Gautherin de “catolaicidade” (2014, p. 50). Esta forma de laicidade se encontra em vários espaços sociais franceses e é hegemônica nos documentos legais e nas normas prescritas dirigidas à escola e à educação. Por exemplo, a disciplina de Ensino dos Fatos religiosos ou a disciplina de Educação e Moral e Cívica, não abre espaço para a troca entre os alunos. O trabalho com as religiões é puramente dentro de uma perspectiva histórica e reforça o “universalismo” da laicidade francesa.

Chamou-nos atenção a grande quantidade de prescrições existentes para o tratamento das questões religiosas nas escolas francesas ligadas à noção de laicidade. Estas normas, cartilhas, manuais e leis possuem uma compreensão da realidade escolar pouco adequada e defendem uma laicidade assimilacionista como universal. A fabricação das prescrições está relacionada com o processo histórico e temporal da sociedade, essas normas são compreendidas pelos prescritores como instrumentos ou recursos para que os professores se apropriem e se reciclem em função das características das situações. No entanto, nas situações analisadas, mostramos que tais prescrições são pouco utilizadas pelos docentes. Isso acontece por alguns motivos:

- a) a questão religiosa não é um problema central nas escolas francesas, como as mídias e o governo francês parecem acreditar;
- b) os professores possuem uma tendência para resolver este tipo de situação levando em consideração as particularidades dos alunos com o objetivo de garantir a escolarização e a aprendizagem dos mesmos;
- c) os professores têm uma concepção da laicidade que não corresponde com a concepção proposta nos documentos²²¹, ou seja, para os docentes, a assimilação dos alunos imigrantes ou descendentes de imigrantes deve ser feita de forma equilibrada e pacífica e não necessariamente pelo viés da laicidade;
- d) para os alunos imigrantes ou descendentes de imigrantes a laicidade é uma afronta a sua própria identidade, portanto, os professores preferem resolver as situações sem utilizar tal conceito, mas fundamentando suas ações na laicidade.

Contudo, a legalidade do conceito de laicidade e sua supremacia tornam evidente o reconhecimento de sua legitimidade (como no caso dos docentes que não revelam seu pertencimento religioso), mesmo que os docentes se sentem desmunidos, afirmando não possuir recursos concretos quando necessitam mobilizar a laicidade. Ademais, todos os professores franceses entrevistados apresentaram uma familiaridade com o conceito de laicidade, o que leva a pensar que a apropriação ou a utilização do termo (com tudo aquilo que ele significa) faz parte da socialização escolar e da profissionalização docente. Por sua vez, o contato com os alunos e suas dimensões identitárias, ricas em experiências culturais diferentes da sua, aguça a percepção do docente de uma necessidade de flexibilizar a “catolaicidade”.

²²¹ Com exceção daquilo que concerne a igualdade de gênero.

Neste sentido, a prática docente aqui escapa de uma visão legalista de seu lugar social e permite transgressões e ajustes nas práticas pedagógicas com o fim último de manter os alunos na escola. Para Clot (2008), a transgressão é uma estratégia de ação que revela o incômodo do indivíduo frente às surpresas inesperadas do real (p. 154). Essa plasticidade dos docentes (LANTHEAUME, 2016), como um recurso de adaptação e de desenvolvimento da profissionalidade, revela a importância dada à escolaridade dos alunos e a benevolência dos professores (GÉGOUT, 2016) como valores fundamentais integrantes da ética profissional docente em grande parte dos casos analisados.

Mediante inúmeras prescrições de como agir e complexa realidade da prática docente, os educadores são desafiados a interpretar e definir para si e para os outros sobre o que há para se fazer e sobre o como fazer (AMIGUES, 2003, p. 9). Nestas situações, os docentes procuram se adaptar às situações da forma como julgam mais adequada, segundo seus próprios valores éticos e o entendimento de sua função social enquanto docentes, muitas vezes transgredindo ou renormalizando a injunção de neutralidade docente em nome da aprendizagem e a escolarização.

Assim, o fato de ser um recurso disponível não significa que os docentes mobilizam a laicidade enquanto um recurso em todas as situações, porque os docentes levam em consideração primeiramente o contexto em que se encontram, as suas funções sociais, sua ética profissional e, destacamos o fato de que as interpretações que os professores fazem da laicidade nem sempre correspondem com a laicidade pregada pelo Estado, como veremos no próximo subitem.

O caso brasileiro

No caso do Brasil, o argumento legal da lei 10.639/2003 e/ou da laicidade parecem distantes da realidade, principalmente do discurso de docentes que trabalham em escolas menos favorecidas (como no caso dos docentes que não sabiam como definir o conceito de laicidade). Conforme afirma Miranda (2012, p. 65), a legalidade não possui reconhecimento suficiente para lidar com situações de intolerância religiosa na sociedade brasileira, até porque ela própria minimiza os casos de envolvendo a questão religiosa (ibidem, p. 68). Assim, a laicidade aberta (RANQUETAT JR., 2007) ou laicidade de reconhecimento (BOLDRINI, 2012) ou, como proposto neste estudo, a questão religiosa

é gerida de maneira mais flexível e permite ações que corroboram com a intolerância religiosa e que seriam impensáveis no contexto francês.

A presença ativa do religioso na escola brasileira é legitimada por instrumentos legais, na obrigatoriedade do Ensino Religioso na Constituição Federal de 1988 e naquilo que decorre desta lei. Por exemplo, em setembro de 2017, aprovou-se no Supremo Tribunal Federal que a disciplina poderia ser ministrada em caráter confessional. Neste caso, trata-se da transmissão de conhecimentos dogmáticos através do espaço escolar. A aprovação desta norma legitima o estabelecimento escolar enquanto espaço de socialização religiosa, permitindo aulas *de* religião e não aulas *sobre* religião.

Esta utilização do espaço escolar, remonta a história da escola brasileira e sua intrínseca relação com a religião, organizada e dirigida pelos jesuítas com o objetivo de inculcar aos educandos valores morais da Igreja Católica. Este passado parece estar ainda muito presente, não apenas na forma da escola (VINCENT, 1992), mas também nas ações dos docentes que utilizam o religioso como uma ferramenta para acalmar e dar limites aos alunos (VALENTE, 2015), bem como para cumprir a transmissão de conteúdos de acordo com o programa prescrito (como no caso de uma entrevistada que utiliza a figura de Jesus como argumento para trabalhar o conteúdo de africanidades). A utilização do religioso como ferramenta pode ser justificada não apenas pela hierarquização dos valores professorais resultante do processo de subjetivação, mas também como um instrumento disponível, de fácil acesso, renormalizado e naturalizado no espaço escolar. Neste sentido, a religião cristã seria uma espécie de “caixa preta” no Brasil, ou seja, um instrumento utilizado sem que haja interrogação de sua constituição (CALLON; LATOUR, 1981). Sendo a laicidade a “caixa preta” francesa.

Por outro lado, fora da disciplina de Ensino Religioso²²², a abertura dos docentes brasileiros para falar não apenas de suas religiões, mas também das religiões dos alunos, oferece a possibilidade de refletir sobre as diferentes religiões, sobre a religiosidade de cada um, sobre a diversidade religiosa e sobre o fato de que a escolha religiosa se dá de maneira individual. Neste sentido, a escola é também um espaço para a socialização religiosa em que se privilegia a coexistência entre visões de mundo e práticas religiosas,

²²² Nenhuma situação descrita pelos entrevistados relacionava-se com a disciplina Ensino Religioso, por mais que 70% das escolas brasileiras de Ensino Fundamental ofereçam a disciplina. Isso revela a dificuldade de generalização dos resultados de pesquisa em um país tão extenso como o Brasil.

a reflexividade entre conhecimentos seculares e tradições religiosas, a existência da religião na esfera pública, o pluralismo religioso e formas transcendentais e imanentes do sagrado (ROSATI, 2015²²³ apud LOPES; WEISS, 2016). Assim, a socialização do docente e do discente a partir das suas experiências escolares (DUBET; MARTUCCELLI, 1996) no Brasil naturaliza o uso pedagógico do religioso para uma socialização nacional também religiosa. Neste sentido, o trabalho docente seria mais um instrumento que teria a função de tutela religiosa da moral coletiva (CUNHA, 2018, p. 226).

No caso do Brasil, são raros os documentos ou prescrições que indiquem ao docente uma forma de agir mediante presença da religião/religiosidade no espaço escolar, sendo mais comum que a encruzilhada dos docentes brasileiros seja entre o currículo real e sua própria trajetória de vida. Isto acontece sobretudo pela naturalização de uma cultura brasileira ou de uma identidade nacional que admite a mistura entre esfera pública e esfera particular e entre crença pessoal/ideológica e o saber científico/secular e que permite que alguns docentes entendam a escola enquanto espaço para a socialização religiosa dos alunos, sendo a identidade religiosa construída de uma maneira crítica ou nem tanto.

A ausência de prescrições no Brasil combinada com a ausência de formação e de debates públicos são instrumentos para legitimar o uso de disposições pessoais e religiosas enquanto recursos para a resolução de conflitos, bem como para ratificar o papel de socialização religiosa da escola pública e para dissimular a discriminação religiosa em nome de um pluralismo religioso e de uma harmonia religiosa enquanto características brasileiras. Assim, as situações ligadas à questão religiosa no Brasil implicam um investimento pessoal do professor. Isso porque “o engajamento físico e psíquico [dos docentes] para que as situações de classe ocorram sem problemas são maiores quando as regras do jogo são fluídas” (LANTHEAUME, 2008, p. 54), este é o caso do contexto brasileiro relativo à interface religião e educação. Isso justifica também a presença da lógica doméstica nas situações analisadas, bem como o uso de recursos e competências pessoais para a resolução das mesmas.

²²³ ROSATI, M. *The making of a postsecular society: a Durkheimian approach to memory, pluralism and religion in Turkey*. [S. l.]: Ashgate, 2015.

Considerações finais

Segundo Tardif e Lessard (1999, p. 401), uma das características próprias da profissão docente é o fato de que os conhecimentos e os saberes profissionais seriam fundamentados pela atividade profissional. Assim, os autores colocam em evidência o caráter sincrético da profissão, no sentido de que a ação quotidiana é composta por uma vasta amplidão de conhecimentos e de *savoir-faires*. Ou, em outras palavras, a ação docente resultaria de uma hibridização de competências e disposições adquiridas durante a sua trajetória de vida e de recursos que estão disponíveis na situação. Contudo, os docentes recorrem muito pouco aos recursos que são “impostos”, ou seja, que não são criados por eles. A busca de um equilíbrio entre aquilo que é imposto e a atividade real faz com que a renormalização ou a normatividade intermediária façam parte da atividade deontológica da profissão docente, bem como a plasticidade e o agir criativo que fundamentam a criação e a invenção do trabalho docente, tornando-o fonte de prazer (LANTHEAUME, 2012; HÉLOU; LANTHEAUME, 2008). Neste sentido, concluímos que, a partir de uma reflexividade e de experiências anteriores, os professores são os produtores dos saberes necessários à sua própria profissão, mesmo que não sejam reconhecidos enquanto tais (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

No que concerne as situações envolvendo à questão religiosa, os docentes, levando em consideração as incertezas presentes nas situações e a necessidade de se posicionar mediante a elas, possuem uma tendência a agir com prudência (CHAMPY, 2012) para que as situações não saiam do controle. Portanto, as práticas prudenciais que contemplam as renormalizações e as normatividades intermediárias são solicitadas tendo em vista os valores profissionais e um objetivo (dentre os muitos): o de permanecer em um regime de paz, evitando que uma situação tome proporções que ultrapassem a sala de aula.

Referências

AMIGUES, Réne. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. **Skholê**, hors-série 1, p. 5-16, 2003.

BOLDRINI, Marcos. **Desconfessionalização dos espaços religiosos e assistência religiosa em hospitais de Porto Alegre**. 2012. 263p. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC RGS), Porto Alegre, 2012.

CALLON, Michel; LATOUR, Bruno. Unscrewing the big leviathan; or how actors macrostructure reality, and how sociologists help them to do so? In: KNORR, K.; CICOUREL, A. (Ed.). **Advances in social theory and methodology**. London: Routledge: Kegan Paul, 1981. p. 277-303.

CHAMPY, Florent. **Grand résumé de nouvelle théorie sociologique des professions**. Paris, Presses Universitaires de France, 2011.

CHAMPY, Florent. Grands résumés, nouvelle théorie sociologique des professions, mis en ligne le. **SociologieS** [En ligne], 09 mai 2012. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/sociologies/3922>>. Consulté le: 28 jan. 2019.

CLOT, Yves. **Travail et pouvoir d’agir**. Paris: PUF, 2008. 312 p.

CUNHA, Luiz A. **A educação brasileira na primeira onda laica**. Rio de Janeiro. Edição do Autor. Disponível em: <<http://www.luizantonioacunha.pro.br/>>. Acesso em: 10 mar. 2017. 534 p.

CUNHA, Luiz A. Ensino religioso nas escolas públicas: a propósito de um seminário internacional, **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 97, p. 1235-1256, sete./dez. 2006.

CUNHA, Luiz A. Panorama dos conflitos recentes envolvendo a laicidade do estado no Brasil. In: D’AVILA-LEVY, Claudia M.; CUNHA, Luiz A. **Embates em torno do estado laico**. São Paulo: SBPC, 2018. p. 183-297.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **À l’école: sociologie de l’expérience scolaire**. Paris: Le Seuil, 1996. 348 p.

GAUTHERIN, Jacqueline. Le “modèle républicain” en France: un modèle sous tension. **Revue Histoire, Monde et Cultures Religieuses**, Lyon, n. 32, p. 43-54, 2014.

GÉGOUT, Pierre. La bienveillance comme valeur pratique pour enseigner. In: FABRE, Michel et al. **L'idée de valeur en éducation**: sens, usages, pertinence. Paris: Hermann, 2016.

HÉLOU, Christophe; LANTHAUME, Françoise. Les difficultés au travail des enseignants: exception ou part constitutive du métier? **Recherche et Formation**, n. 57, p. 65-78, 2008.

LANTHEAUME, Françoise. La professionnalité des enseignants à l'épreuve de la durée: les ressources de la plasticité professionnelle. In: RIA, Luc (Org.). **Former les enseignants au XXIe siècle**: professionnalité des enseignants et de leurs formateurs. v. 2. Paris: De Boeck Supérieur, 2016. p. 67-75.

LANTHEAUME, Françoise. Professores e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 368-387, 2012.

LANTHEAUME, Françoise. Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant: un métier en redéfinition, **Pensée Plurielle**, v. 2, n. 18, p. 49-56, 2008. DOI: 10.3917/pp.018.0049

MIRANDA, Ana Paula Mendes de. A força de uma expressão. **Comunicações do ISER**, v. 31, n. 66, p. 60-73, 2012. As máscaras de guerra da intolerância.

RANQUETAT JR., Carlos Alberto. **A implantação do novo modelo de ensino religioso nas escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul**: laicidade e pluralismo religioso. 2007. 153 p. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC RGS), Porto Alegre, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Le travail enseignant au quotidien**: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels. Bruxelles: De Boeck Université, 1999.

THÉVENOT, Laurent. **L'action au pluriel**: sociologie des régimes d'engagement. Paris: La Découverte. 2006. Disponível em: <www.cairn.info>. Acesso em: 03 jan. 2019. Utilizando a inscrição gratuita pela Université Lumière Lyon-2.

VALENTE, Gabriela. **A presença oculta da religiosidade na prática docente**. 2015. 120 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

VINCENT, Guy (Org.) **L'éducation prisonnière de la forme scolaire?** Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994. 227p.

Gabriela Abuhab Valente é doutoranda em Educação. Seu doutorado é realizado em cotutela entre a Faculdade de Educação da USP e a Université Lumière Lyon2. É bolsista da FAPESP (n. do processo 2015/22243-8). Mestre e pedagoga pela Faculdade de Educação da USP.

Trajétoria escolar de estudantes com deficiência intelectual em escola municipal paulistana

Ingrid Anelise Lopes²²⁴

Resumo

Pautadas por princípios da inclusão, as políticas educacionais brasileiras pós anos 2000 impulsionam a matrícula do público-alvo da educação especial em classe comum, com supremacia da categoria deficiência intelectual. Isso tem impactado a trajetória escolar desse alunado e conduziu à presente pesquisa com a seguinte questão: o direito ao ingresso, à permanência em classe e à conclusão do ensino fundamental estão sendo garantidos a estudantes com deficiência intelectual? Tendo por objetivo analisar a trajetória escolar desses alunos em escola pública focalizou-se a problemática por meio de abordagem qualitativa com estudo de caso instrumental. Foram produzidos dados que abrangem a trajetória e a caracterização dos estudantes no que tange ao sexo, cor ou raça e condição socioeconômica, estes capturados via documentação escolar e dados censitários. Dos resultados, depreende-se que, em sua maioria, estudantes com deficiência intelectual são do sexo masculino, negros e pobres, iniciaram a escolarização em idade recomendada pela legislação brasileira, não sofreram interrupções – assegurados, em grande medida, pela organização curricular da rede de ensino, em Ciclos – e pela tendência da não reprovação desses/as estudantes na prática da escola. Conclui-se, então, que a eles/as têm sido garantidas algumas das dimensões do direito à educação, a saber: ingresso e permanência.

Palavras-chave

Educação especial – Inclusão educacional – Deficiência intelectual – Escolarização.

Introdução

Desde o início do século XXI, a partir de recomendações e normativas nacionais e internacionais (UNESCO, 2000, 2004; BRASIL, 2009, 2015) e da força de mobilizações sociais, as políticas educacionais brasileiras têm sido pautadas por princípios da inclusão escolar (AINSCOW, 2009). Essa orientação afeta, sobremaneira, a trajetória escolar de todo o seu alunado, especialmente ao impulsionar a matrícula, em classe comum, daqueles que por anos foram alijados do direito à educação, como ocorreu com o público-alvo da educação especial (Pae): estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996, 2013).

²²⁴ Contato: ingrid.anelise@gmail.com.

Compreende-se que a trajetória escolar é entremeada por questões históricas e políticas (HAAS et al., 2016). Caracterizada enquanto prática social, essa trajetória não se define apenas como questão individual de um aluno, mas deve ser apreendida como parte do cenário de nossa sociedade (ORLANDO; CAIADO, 2014).

Ademais, a trajetória escolar de cada estudante é intrinsecamente marcada pelas etapas e modalidades educacionais frequentadas, bem como pelos registros de evidências das aprendizagens, que são produzidos ao longo de seu processo de escolarização. Esse conjunto de informações pode sugerir a concretização, ou a não concretização, do direito à educação (BOAVENTURA, 1999; CURY, 2012) em todas as suas dimensões (GENTILLI, 2009), isto é, ingresso, permanência e conclusão da educação básica com aprendizagem.

Refletir sobre a trajetória escolar é fundamental para compreendermos as implicações da legislação que visa à concretização do direito à educação, legalmente estabelecido no país (BRASIL, 1988, 1990, 2009, 2015). Além disso, a atual política de educação especial brasileira tem como principal objetivo a inclusão escolar e, para atingir tal fim, orienta os sistemas de ensino a garantir “[...] acesso ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino [...]” em classes comuns (BRASIL, 2008).

Neste artigo²²⁵, focalizamos a escolarização de alunos com deficiência intelectual (DI) porque comparadas às adversidades encontradas em classe comum, com a ausência desse alunado, suas especificidades têm desafiado a prática pedagógica cotidiana na escola de forma singular (ANACHE; MITJÁNS, 2007). Ademais, historicamente, a categoria DI tem apresentado prevalência no cômputo das matrículas da educação especial (INEP, 2019), ainda que esse fato possa decorrer de inadequações ao se estabelecer essa classificação (VELTRONE; MENDES, 2011).

Embora o conceito de DI seja multifacetado e complexo (MENDES, 1995), tomamos como referência a definição assumida atualmente em documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação (MEC), conforme análises de Mendes e Veltrone (2011). Com as autoras, compreende-se que o MEC segue a mesma premissa conceitual dada pela

²²⁵ Apresenta-se parte dos resultados de pesquisa de doutorado realizada pela autora com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil - no período de janeiro de 2017 a fevereiro de 2018.

American Association on Intellectual Disabilities Development (AAIDD), que desde 2002 considera:

A deficiência intelectual é uma deficiência caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, que abrange muitas habilidades sociais e práticas cotidianas. Esta deficiência se origina antes dos 18 anos de idade. (AAIDD, 2018, tradução nossa).

Assim, essa é a definição de DI que deveria circular entre as escolas brasileiras. Contudo, “[...] mesmo utilizando a definição proposta pela AAIDD, não são definidas as características desse alunado, dando margem para que cada instituição [escolar] defina os critérios que podem, ou não, ir ao encontro com o que preconiza a legislação.” (VELTRONE; MENDES, 2011, p. 368).

Para fins de nossa pesquisa nos referimos sempre ao alunado assim classificado pela escola que é o lócus da pesquisa em 2017, quando da reunião de informações aqui relatadas e discutidas, uma vez que na escola essa nomeação tem sido determinante ao trabalho pedagógico com esses estudantes.

Efeitos do aparato legal, normativo e político no processo de escolarização de alunos com DI podem ser analisados sob diferentes ângulos. Dentre eles, optamos por investigá-los por meio da análise de trajetória escolar desse alunado na Rede municipal de ensino de São Paulo (RME/SP). Para este artigo – com objetivo de analisar a trajetória escolar de alunos com DI em escola pública na perspectiva de apreender os efeitos das políticas de inclusão escolar sobre a escolarização desses estudantes – nos pautamos na seguinte questão: o direito ao ingresso, à permanência em classe e à conclusão do ensino fundamental estão sendo garantidos a estudantes com DI?

Para responder à pergunta delineou-se o percurso metodológico apresentado a seguir.

Metodologia

Adotamos para essa investigação a abordagem qualitativa, uma vez que se buscou compreender o objeto de estudo em seu ambiente inalterado, em que o cenário de pesquisa não é construído nem modificado pela pesquisadora, embora sensível aos possíveis efeitos em função da sua presença (ESTEBAN, 2010). Nesse sentido, a pesquisa transcorreu pelo contato direto com a situação investigada por meio do trabalho de campo,

sendo a pesquisadora o principal instrumento de produção, sistematização e análise de dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Elegemos o delineamento de estudo de caso, que compreende a investigação em profundidade de um fenômeno com ênfase na sua singularidade, especificamente o estudo de caso do tipo instrumental (ANDRÉ, 2005), pelo potencial que lhe é conferido à compreensão de nossa questão a partir de um caso considerado elucidativo.

Conduzimos o estudo em uma escola municipal de ensino fundamental (Emef), da RME/SP, onde foi realizado o trabalho de campo para exploração de documentação escolar, ou seja, do conjunto de materiais produzidos no interior da escola, como: prontuários, relatórios pedagógicos e boletim escolar (LÜDKE; MENGA, 1986).

Vale destacar que, seguindo a perspectiva do estudo de caso instrumental (ANDRÉ, 2005), o foco não foi a escola em si, mas os *insights* que o estudo exaustivo dessa unidade escolar poderia ensejar para o entendimento sobre trajetórias escolares de alunos com DI em escolas públicas brasileiras.

Produzimos também dados que abrangem a caracterização de estudantes com DI no que se refere ao sexo, cor ou raça e condição socioeconômica cotejando sempre com os mesmos aspectos do âmbito nacional registrados pelas sinopses do Censo demográfico e do Censo escolar.

Em respeito aos princípios éticos que orientam pesquisas envolvendo seres humanos (BRASIL, 2016), à equipe gestora da Emef foram apresentados os objetivos e os procedimentos de geração dos dados para a pesquisa. Explicitados todos os pontos da pesquisa, assim como assumiu-se o compromisso de não identificar as colaboradoras envolvidas e de apresentar uma devolutiva à escola ao término do trabalho, com as análises crítico-reflexivas como contribuição. Todas as profissionais colaboradoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Com esses procedimentos foram produzidos e organizados os dados por meio dos quais chegamos aos resultados apresentados a seguir.

Resultados

Considerando as múltiplas realidades do município de São Paulo – com indicadores sociais (JANNUZZI, 2005) que sinalizam profundas marcas de desigualdades socioeconômicas e culturais – não é possível generalizar a compreensão sobre a realidade

paulistana a partir de um retrato regional. Por isso, registramos que os dados do estudo se referem a uma Emef localizada em um distrito da capital paulista, Brasilândia, um dos mais desfavorecidos nos quesitos: renda, longevidade e educação. Com baixo Índice de desenvolvimento humano municipal ocupa a 84ª posição entre os 96 distritos paulistanos (PNUD, 2010).

Sobre o atendimento escolar destaca-se que São Paulo, o maior município brasileiro em termos populacionais, conta também com o maior cômputo de matrículas da educação básica. Das especificidades de suas políticas de educação especial, tem relevância o histórico vínculo da RME/SP aos princípios da educação inclusiva priorizando o atendimento do seu público-alvo em classes comuns (PRIETO, 2000). Essa característica pode ser observada ainda nos últimos anos (2010-2017), período em que cerca de oitenta por cento das matrículas da educação especial concentraram-se na classes comuns, sobretudo, nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental (Fund-I), que no mesmo período contou com pequena diferença percentual em relação às matrículas dos anos finais (6º ao 9º) do ensino fundamental (Fund-II), respectivamente 55 e 45 por cento em média (SÃO PAULO, 2018a).

Cumpramos esclarecer que na RME/SP o ensino fundamental organiza-se em Ciclos (SÃO PAULO, 2013a, 2013b). Contudo, as informações do Censo escolar sobre o ensino fundamental do país, portanto, também da RME/SP, divulgadas nas sinopses estatísticas da educação básica estão organizadas nas etapas Fund-I e Fund-II, fazendo-se necessário considerá-las para o cotejamento dos dados entre diferentes dependências administrativas. Assim, para fins deste artigo trabalhamos com essas duas etapas.

A Emef lócus da pesquisa, que atende demanda para o ensino fundamental e à Educação de jovens e adultos (EJA Fund-II), em 2017 computou 233 matrículas em EJA, 547 no Fund-I e 460 no Fund-II, somando 1.007 alunos no ensino fundamental. Desse total (1.007), estavam matriculados também em sala de recursos multifuncionais (SRM) e, por isso, classificados como Pae 28 estudantes, ou seja, 2,7 por cento de todo o alunado.

Entre o Pae vinte (71 por cento) estavam classificados na categoria DI, sendo quatorze (2/3) do sexo masculino, dez desses (71 por cento entre o sexo masculino) declarados negros e seis (60 por cento) entre os negros eram pobres – porque beneficiários de programas de transferência de renda cuja finalidade é atender a pessoas em situação de pobreza e extrema pobreza (SÃO PAULO, 2018b). Vale dizer que para onze

estudantes não foram localizadas informações sobre programas de transferência de renda. Entre as meninas somente uma de seis era beneficiária.

Sobre o ano escolar frequentando pelos/as estudantes com DI em 2017 destaca-se a preponderância no Fund-I (doze) em detrimento das matrículas no Fund-II, com oito alunos. Com isso, vemos que, embora em menor proporção, os alunos com DI têm avançado nas etapas educacionais, sinalizando que na Emef, em consonância com a política nacional (BRASIL, 2008), o Pae tem atingido níveis mais elevados de ensino. Em relação aos serviços de apoio destinados ao Pae pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) é possível destacar que todos os alunos com DI frequentavam SRM. Além desse serviço, alguns estudantes contavam com o acompanhamento de estagiárias em classe comum, sendo dois alunos do 3º ano, quatro do 8º e um do 9º ano. Com isso, destaca-se a prevalência de estagiárias acompanhando alunos no Fund-II, o que sugere que nesse momento escolar concentram-se os maiores desafios da escola em relação aos alunos com DI.

De modo geral, foi possível depreender que a maioria do alunado com DI na Emef era da cor ou raça negra e do sexo masculino, destoando de estudos (GONZALEZ, 2013; PEREIRA, 2016) que, na mesma rede de ensino, identificaram maioria de estudantes com DI brancos e do sexo masculino. Contudo, o perfil de alunos com DI na Emef reproduz os indicadores do município e do cenário nacional (IBGE, 2010) sendo: maioria entre o Pae, com prevalência de negros do sexo masculino e com indicadores de pobreza e com maior concentração no Fund-I.

A semelhança do perfil do alunado com DI na Emef em relação ao cenário nacional indica a possibilidade de apreendermos a nossa questão de estudo a partir de um caso que se mostra elucidativo (ANDRÉ, 2005).

Caracterizado o perfil dos alunos com DI, vamos aos dados específicos da trajetória educacional começando pela primeira etapa da educação básica, a educação infantil. Localizamos poucas informações sobre a frequência em creche e/ou pré-escola. Em relação à creche encontramos dados de apenas seis sujeitos que indicam terem frequentado essa etapa. Sobre os demais nada foi localizado. Já a respeito da pré-escola foram resgatadas informações de nove sujeitos sinalizando maior ocorrência dessa fase na trajetória educacional dos alunos com DI. Contudo, não é possível asseverar que os demais não passaram por essa fase. É possível que, a despeito da legislação nacional

(BRASIL, 1996) e da SME/SP (SÃO PAULO, 2013b), a documentação pedagógica não tem sido produzida na educação infantil e/ou encaminhada às Emef.

Seguindo o olhar para as etapas educacionais subsequentes, a partir da idade de cada estudante foi possível conferir que todos/as ingressaram no 1º ano do ensino fundamental aos 6 anos, ou seja, na idade recomendada pela legislação nacional (BRASIL, 1996) e municipal (SÃO PAULO, 2013b). Esse dado indica a inexistência de represamento na educação infantil. Destaca-se isso uma vez que, embora a legislação educacional (BRASIL, 1996) não conceba essa barragem, há estudos (TONINI, 2001; GONZALEZ, 2006) que apontam a permanência de crianças Paee na educação infantil após a idade recomendada, fato que resulta em ingresso tardio no ensino fundamental. O ingresso no ensino fundamental dentro da idade recomendada sinaliza também que atendimentos substitutivos às classes comuns não fez parte do percurso escolar de nenhum/a estudante, reiterando o estudo de Antunes (2012).

Seguindo a legislação nacional (BRASIL, 1996) e paulistana (SÃO PAULO, 2013b), na RME/SP – no percurso do ensino fundamental – é prevista a reprovação escolar pelo excesso de faltas. Outra possibilidade à reprovação decorre do desempenho escolar, que seguindo a organização curricular da RME/SP, pode se dar ao final do 3º ano e partir do 6º (ano a ano). O critério desempenho escolar é determinante à aprovação de um aluno. Quando esse desempenho é considerado insuficiente para tanto, a situação é discutida em Conselho de escola que pode deliberar sobre a reprovação ou aprovação, caso em que se registra no boletim escolar: aprovação pelo Conselho.

A análise dos boletins escolares de cada estudante indicou que não houve nenhuma retenção por faltas e a reprovação devido ao desempenho marcou a trajetória de duas alunas ao final do 3º ano. Considerando que a distorção idade/série/ano ocorre quando um estudante está com mais de dois anos de atraso escolar (INEP, 2004), nenhum/a estudante se encontrava nessa condição em 2017. Sobre tal distorção, a literatura (TERRA, 2004; AZEVEDO, 2010; BRAUN, 2012; VITORINO, 2016) aponta ser marca comum na trajetória do alunado com DI, embora não tenhamos identificado se por reprovação, abandono, evasão e/ou ingresso tardio no ensino fundamental.

Observamos que, nos anos em que a retenção é prevista, preponderou a promoção escolar na trajetória dos/as estudantes. De dez estudantes que já haviam cursado o 3º ano na Emef, sete contaram com aprovação em função do desempenho escolar e três contaram com aprovação pelo Conselho de classe, todas no ano de 2016 o que pode ser indicativo

da conformação do Colegiado nesse ano letivo. Nos anos escolares do Fund-II cuja reprovação é prevista, dos oito estudantes que já haviam frequentado ano/s correspondentes a essa etapa, cinco contaram com aprovação por decisão do Conselho e, portanto, três contaram com aprovação decorrente de desempenho escolar. Esses dados anunciam que a aprovação via Conselho de classe teve maior ocorrência no Fund-II em relação ao I. Em contrapartida, nenhum aluno do Fund-II contou com reprovação em seu histórico, sugerindo que a aprovação é uma tendência na Emef.

Podemos, assim, considerar que a não retenção é marca predominante imprimida pela Emef na trajetória escolar do alunado com DI, haja visto que, entre os vinte estudantes que focalizamos, apenas duas alunas foram retidas uma vez em seus percursos escolares. É possível que a tendência da aprovação, sobretudo por decisão do Conselho de classe, decorra da tentativa de evitar distorção idade/série/ano. Outro motivo possível é a consideração de que registros avaliativos evidenciam aprendizagem, indicando que maior parte do alunado com DI tem acessado o currículo escolar. Contudo, essa questão extrapola o objetivo deste artigo. Por ora, pontuamos que, na Emef, a DI parece não ser fator determinante para a reprovação ou para aprovação. Com isso, as retenções observadas não sugerem relação direta com a classificação de alunos na categoria DI. É importante destacar, porém, que nossa defesa não prima pela reprovação escolar. Buscamos apenas apreender tendências na trajetória escolar dos alunos com DI e possíveis relações que estas estabelecem com a classificação desses como Pae.

Apresentados os principais resultados do estudo, a seguir tecemos algumas considerações.

Considerações finais

Dos resultados da pesquisa, ainda que alguns desafios tenham sido identificados como os dados sobre o percurso na educação infantil e a concentração de alunos com DI no Fund-I, depreende-se que, em sua maioria, estudantes com DI têm iniciado a escolarização em idade recomendada pelas políticas educacionais e não contam com interrupções ao longo da escolarização, assegurada pela organização curricular do município de São Paulo, pela compensação de ausências e pela tendência da não reprovação na escola. Conclui-se, então, que a rede de ensino e a escola focalizada têm demonstrado esforços para garantir importantes dimensões do direito à educação a saber,

ingresso e permanência na classe comum e promovendo a continuidade nos níveis mais elevados do ensino.

Referências

AINSCOW, Mel. Tornar a escola inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar et al. (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília, DF: Unesco, 2009. p. 11-23.

AAIDD. *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*. **Intellectual disability**: definition. [S. l.: s. n., 2018]. Disponível em: <<https://bit.ly/2KJqWUf>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

ANACHE, Alexandra Ayach; MITJÁNS, Albertina Martinez. Deficiência mental e produção científica na base de dados da Capes: o lugar da aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 253-274, dez. 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília, DF: Liberlivros, 2005.

ANTUNES, Katiuscia Cristina Vargas. **História de vida de alunos com deficiência intelectual**: percurso escolar e a constituição do sujeito. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

AZEVEDO, Tânia Maria Paula de. **A avaliação da aprendizagem no processo de escolarização de alunos com déficit intelectual nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **Direito educacional**. Rio de Janeiro: IPAE, 1999.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 1-32, 05 out. 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009a.

BRASIL. 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, seção 1, p. 13563, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União** Brasília, DF, seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, edição 65, p. 1, 5 abr. 2013.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, , n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 18, 18 dez. 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 46, 24 maio 2016.

BRAUN, Patrícia. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2012. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009.

GONZALEZ, Roseli Kubo. **Educação especial e processos de encaminhamento para salas de recursos: relações de gênero e cor/raça**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GONZALEZ, Roseli Kubo. **Análise de critérios para promoção de alunos com deficiência intelectual em pré-escolas públicas de Osasco**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto. Currículo e educação especial: uma relação de (re) invenção necessária a partir das imagens-narrativas dos cotidianos escolares. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPEd, 2015. p. 1-17. Disponível em: <<https://bit.ly/2xx0Yuv>>. Acesso em: 19 set. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **XII Censo demográfico 2010**. Disponível em: <<https://bit.ly/2sPwMce>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dicionário de indicadores educacionais**: fórmulas de cálculo. Coordenação-geral de sistemas integrados de informações educacionais. Brasília, DF: Inep, 2004.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses estatísticas da educação básica** [edições 2010-2019]. Brasília, DF: Inep, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/2MIuWCZ>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público Brasília**, n. 56, v. 2, p.137-160, abr./jun. 2005

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Deficiência mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

ORLANDO, Rosimeire Maria; CAIADO, Katia Regina Moreno. Professores universitários com deficiência: trajetória escolar e conquista profissional. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 811-830, set. 2014.

PEREIRA, Michelle Melina Gleica Del Pino Nicolau. **Deficiência, raça e gênero**: análise de indicadores educacionais brasileiros. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Índice de desenvolvimento humano municipal brasileiro 2010**. [Plataforma online]. Disponível em: <<https://bit.ly/2j3i1O9>>. Acesso em: 29 mar. de 2018.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Política educacional do município de São Paulo**: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no período de 1986 a 1996. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SÃO PAULO (Cidade). Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013. Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de reorganização curricular e administrativa, ampliação e fortalecimento da rede municipal de ensino – Mais Educação São Paulo. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, p. 1, 11 out. 2013a.

SÃO PAULO (Cidade). **Microdados da rede municipal de ensino**: matrículas [edições 2010-2017]. São Paulo: [s. n.], 2018a. Disponível em: <<https://bit.ly/2vBcuER>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social. **Ações e programas complementares**: programas de transferência de renda. São Paulo: SMA, 2018b. Disponível em: <<https://bit.ly/2JyX0dB>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 5.930, de 14 de outubro de 2013. Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013, que institui o Programa de reorganização curricular e administrativa, ampliação e fortalecimento da rede municipal de ensino – Mais Educação São Paulo. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, p. 13-14, 15 out. 2013b.

TERRA, Maria Lúcia. **A avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2004.

TONINI, Andréa. **Uma análise do processo de inclusão: a realidade de uma escola estadual de Santa Maria/RS**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **A Unesco no Brasil**: consolidando compromissos. Brasília: Unesco, 2004.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Dakar**: educação para todos. *Texto adotado pela Cúpula reunida no Fórum Mundial de Educação realizado em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000*. Disponível em: <<https://bit.ly/2paThpb>>. Acesso em: 19 set. 2018.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia G. Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 50, p. 413-421 dez. 2011.

VITORINO, Stephânia Cottorello. **A avaliação como elemento de inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola pública**. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.

Ingrid Anelise é Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) e professora de Educação Especial junto à Escola de Aplicação da FE-USP.



Arquivos pessoais, processos de digitalização e modos de vida na contemporaneidade: notas de pesquisa²²⁶

Ingrid Rodrigues Gonçalves²²⁷

Resumo

Os modos de vida da contemporaneidade misturam-se a aplicativos e sistemas digitais como se nessa composição emergisse uma vida outra, constituída por arquivos de áudio, textuais, videográficos, fotográficos, entre outros. Uma produção incessante de registros digitais, tendo em vista sermos continuamente atravessados por chamamentos às conexões e armazenarmos grafias de nossas vidas em discos rígidos, *gadgets*, nuvens e redes. Nesse texto, apresentamos movimentos de nossa pesquisa de mestrado, na qual tomamos como material empírico um conjunto fílmico, cujos realizadores pensam modos de composição da vida com arquivos pessoais, como disparador de linhas de pensamento; de percepções das intensidades experienciadas pelos cineastas; de miradas a seus modos de dizer e viver essas experiências por meio do audiovisual. Interessa-nos interrogar seus modos de arranjo e montagem e pensar como processos de digitalização contemporâneos podem atravessar essas práticas. Temos como hipótese inicial, que podemos forjar diferentes modos de existência ao compormos nossas vidas com as forças dos arquivos que produzimos e manejamos. Interrogamos como isso pode ocorrer. Correlacionamos a análise com o campo educacional, por meio da discussão acerca da produção de subjetividades, com o auxílio de bibliografia da área e do pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Palavras-chave

Educação – Arquivo – Digitalização – Modos de existência – Audiovisual.

Introdução

Trata-se, por meio dessas experiências, de fazer da própria vida, arquivando-a, uma obra de arte. (ARTIÈRES, 2013, p. 48).

²²⁶ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

²²⁷ Contato: ingrid.goncalves@usp.br

Nesse texto, apresentamos alguns movimentos de nossa pesquisa de mestrado, em andamento, na qual tomamos como material empírico um conjunto de filmes cujos realizadores pensam modos de composição da vida com arquivos pessoais, os quais, “dão acesso privilegiado às diferentes estratégias de colecionar e registrar ‘vidas’, evidenciando não só *por que* os titulares ‘guardam’ documentos, mas *que práticas* utilizam para fazê-lo” (GOMES, 2013, destaques da autora). Interessa-nos interrogar diferentes modos de arranjo e montagem dessas composições fílmicas e pensar como processos de digitalização contemporâneos podem atravessar essas práticas.

Os modos de vida da contemporaneidade são misturados a aplicativos e sistemas digitais como se as fronteiras entre os espaços virtual e real não mais existissem, e, nessa composição entre as diversas vidas *online* e *offline*, emergisse uma vida outra, constituída por arquivos de áudio, textuais, videográficos, fotográficos, entre outros. Uma produção incessante de registros digitais armazenados em discos rígidos (*hard disks*), *gadgets* nuvens e redes, na qual corpos humanos e não humanos estão em “co-funcionamento: é uma simbiose” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 83).

Nesse sentido, é importante ressaltar que estamos operando com uma ideia de educação que não se encerra nas práticas escolares, mas, doutro modo, se espraia pelo tecido social, porque educar no contexto atual não é mais prerrogativa somente das instituições escolares ou de ensino superior. Vivemos em uma *sociedade educativa*, tendo em vista que hodiernamente o conhecimento passa a ser um ativo estratégico da maior importância em nossos modos de vida, os quais demandam um movimento ininterrupto de aprendizagem, durante toda a vida (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011).

Temos como hipótese inicial, que forjamos diferentes modos de existência na contemporaneidade ao compormos nossas vidas com as forças dos arquivos que produzimos e manejamos. Desse modo, interrogamos como modos de viver podem ser criados em nossos dias, quando as forças de nossas vidas coligam-se às forças de arquivos pessoais e de processos de digitalização, tecendo modos de vida outros nessas justaposições.

Procedimentos

Os procedimentos da pesquisa visam pensar modos de produzir e manejar arquivos pessoais como petrechos que podem compor nossas vidas na contemporaneidade. Indagamos como tais gestos, tributários do contexto de uma sociedade educativa, podem se consubstanciar por meio de experiências audiovisuais, e, como os processos contemporâneos de digitalização podem articular-se a tais engendramentos.

Tomamos como material empírico um conjunto de cinco filmes, no qual seus realizadores talharam possibilidades de pensar a vida com arquivos pessoais. Para estabelecer esta série de filmes, pensamos as diferenças de seus modos de produção, bem como suas relações com as linhas teóricas de nossa pesquisa.

Os cinco documentários seguem elencados abaixo, em ordem cronológica.

- *Ao Caminhar entrevi lampejos de beleza*. Jonas Mekas. Estados Unidos. 2000.
- *As praias de Agnès*. Agnès Varda. França. 2008.
- *Hachazos*. Andrés Di Tella. Argentina. 2011.
- *No Intenso Agora*. João Moreira Salles. Brasil. 2017.
- *Por Parte de Pai*. Guiomar Ramos. Brasil. 2018.

Não buscamos restringir a análise a esquadrinhamentos temáticos do material empírico. Doutro modo, apreendemos esse material como disparador de: linhas de pensamento; percepções das intensidades experienciadas pelos cineastas; miradas a seus modos de dizer e viver essas experiências por meio do audiovisual. Correlacionamos a análise com o campo educacional, por meio da discussão acerca da produção de subjetividades, com o auxílio de bibliografia da área e do pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Resultados

Como disparo analítico, elencamos uma série de cinco filmes, a qual intentamos que fosse ampla o bastante para dialogar com as linhas teóricas e procedimentais de nossa discussão, e que, concomitantemente, também amalgamasse de modo conciso algumas linhas de correlação. Ou seja, buscamos estabelecer um conjunto que cingisse um

território analítico, e que, ao mesmo tempo, dialogasse com o lado de fora de sua extensão.

Desse modo, a série empírica com a qual trabalhamos inclui cinco documentários. Em todos eles seus realizadores articulam com arquivos pessoais, um movimento duplo, o qual ao mesmo tempo que os faz curvarem-se sobre suas próprias vidas, visando pensá-las por meio do audiovisual, também pode forjar diálogos com algo fora desse território. Cada qual a seu modo traçou movimentos desse tipo.

No filme de Jonas Mekas, *Ao Caminhar entrevi lampejos de beleza* (2000), o cineasta lituano radicado nos Estados Unidos realiza a montagem de diversos rolos de filmes dispostos em uma estante há anos, propondo assim, um movimento de pensar a vida insubordinado a cronologias e afeito a encontros com o acaso, produzido no próprio gesto de emendar a película. Uma das indagações de nossa pesquisa diz respeito a como diferentes pontas de tempo podem se encontrar. De que modos cronologias podem explodir nesses encontros? Esse filme de Jonas Mekas nos proporciona matéria para pensar com tal questão, pois assim se dá seu movimento com os rolos de filmes que encontra na estante, os quais monta sem se “pré-ocupar” com linearidades cronológicas.

No filme *As praias de Agnès* (2008), mergulhamos nas praias de Agnès Varda, cineasta e fotógrafa belga, radicada na França. Logo no início do filme, ela nos convida a descobrir as geografias desses seus encontros com sua extensa filmografia, num diálogo articulado por imagens de visitas a praias, pessoas, lugares e arquivos pessoais. “Se abrissemos as pessoas, encontraríamos paisagens. Mas se me abrissem, encontrariam praias” (AS PRAIAS, 2008, 0’40”). Para além de meras reminiscências, tal trajeto, ao articular-se por meio de uma montagem de afecções, vibra de modo singular, trincando fronteiras e cronologias. A obra da cineasta também dialogou com a montagem arquivística em trabalhos anteriores, como por exemplo em *Saudações, cubanos!* (1963), *Ulysses* (1982) e *Um minuto para uma imagem* (1982), nos quais tomou arquivos fotográficos como materiais criativos. Assim, em águas ora calmas, ora turvas, tomamos parte dessa experiência de pensamento que justapõe temporalidades, em meio ao mergulhar das/nas ondas vitais de Agnès.

Essa questão do encontro com diferentes pontas de tempo também é delineada no filme de Guiomar Ramos. *Por Parte de Pai* (2018), dentre outras coisas, é um encontro

de Guiomar com o pai, agora nos e dos documentos. De uma relação distante na infância e adolescência para um outro modo de viver e compor com a figura paterna. Desse modo, o documentário baralha temporalidades e faz falar um “outro” pai. O filme pode abrir feixes de discussões a outros campos, afinal Vitor de Almeida Ramos (1920-1974) tinha uma importante atuação no cenário político e acadêmico, além de uma intensa relação com a família. Esses encontros com familiares, por meio de arquivos pessoais fornecendo munição para a produção de documentários, trata-se de um movimento crescente em nossos dias. Um dos recortes, o qual inclusive consideramos, antes de fechar a série fílmica da pesquisa do modo como o fizemos.

No Intenso Agora (2017), de João Moreira Salles, parte de um encontro com arquivos de uma viagem feita por sua mãe à China em 1966 e dialoga com tais imagens e com o modo como a mãe as captou. Daí, parte para outros giros por meio de montagens com intensidades de outros arquivos, pensando sobre modos de viver do período articulados a revoluções culturais e políticas, as quais reverberam em nossos dias.

Talvez a inclusão de *Hachazos* (2011), de Andrés Di Tella, produza controvérsias com alguns dos critérios que “fecham” o território de nossa série empírica. Primeiro porque os arquivos pessoais em jogo não foram produzidos pelo próprio realizador. Di Tella possui trabalhos nos quais dialoga com familiares por meio de arquivos, como *Fotografias* (2007) e *La televisión y yo* (2002). No filme de 2011, o diálogo também se efetiva por meio de arquivos pessoais, mas, desta vez, do arquivamento da vida de Claudio Caldini, apresentado como nome importante do cinema experimental argentino por anos ausente do cenário audiovisual. Seus filmes, realizados em super-8, cabem em uma maleta e, à época, só podiam ser vistos se ele mesmo os projetasse. Andrés enfatiza isso porque acha belíssimo o fato de uma vida em filmes acomodar-se numa única valise. Para além de uma biografia, mergulhamos numa experiência audiovisual que arrasta cineasta e filme a situações imprevistas, a modulações possíveis *daquele modo*, apenas habitando as contingências *daquele encontro*, o qual culmina na seguinte constatação de Caldini: “O arquivo vai comigo!” (HACHAZOS, 2011, 79’). Não se trata, portanto, de uma mera produção biográfica acerca de Caldini. O filme nos catapulta a outros patamares. Caldini chegou a questionar Di Tella durante as filmagens acerca do modo de fabrico e condução do filme, desafiando-o e utilizando inclusive outros arquivos de sua vida como armas para reforçar tais aguilhoadas. Provoações, e, por fim, fogo. Uma vida

que cabe numa valise também pode reduzir-se a cinzas. E tais restos funéreos também podem compor com os corpos fílmicos. “Viver como se filma. Filmar como se vive” (HACHAZOS, 2011, 74’). Essa é uma das anotações que Andrés faz em seu caderno no desenrolar do documentário.

Imagens de uma vida. E, ademais, as imagens também como a própria vida. Esse, aliás, havia sido um dos motes primeiros de nossos intentos seriais nessa pesquisa. Ou seja, antes de chegarmos ao conjunto de cinco documentários que ora movemos, intentamos uma série que dissesse desse mote, das imagens como a própria vida. Dessa forma, assistimos a aproximadamente uma centena de filmes, a fim de circunscrever tal território empírico.

Pensamos ser importante dizer que a composição dessa série se deu de modo conjunto aos estudos dos textos teóricos da pesquisa. Os desdobramentos desse processo ora culminam em questionamentos acerca do que podem os arquivos digitais quando estes se cruzam ao(s) arquivamento(s) da vida e aos campos educacional e audiovisual, fronteira a qual nos devotamos nesse processo investigativo em curso.

Considerações finais

Essa investigação não pretende ater-se à identificação de representações temáticas nos materiais empíricos, mas, tomá-los como disparadores de linhas de pensamento. Interessa-nos pensar *como* cada cineasta manejou as contingências de cada um dos processos fílmicos em jogo, e também, *como* se deram as respectivas imbricações dessas experiências aos encontros (e/ou reencontros) com arquivos pessoais. Ademais, buscamos questionar como tais manejos podem articular-se a um pensamento da composição dos modos de vida contemporâneos, no que tange à proliferação da produção de imagens, textos e sonoridades, articulada à digitalização de nossos processos e procedimentos costumeiros.

Agenciados²²⁸ à informática, que continuamente alastra seus domínios, somos atravessados por chamamentos às conexões entre as fronteiras do conhecimento, e, por conseguinte, da vida em suas minúcias. Cotidianamente nos relacionamos com câmeras, telas de celulares, caixas bancários, computadores, eletrodomésticos, dentre outras maquinarias cada vez mais compatíveis e misturadas a nossos corpos. A matéria viva combinando-se às lógicas eletrônicas, de modo que corpos e máquinas fundem-se numa lógica de digitalização da vida (SIBILIA, 2015).

É notório como a informática e as tecnologias da informação e comunicação (TIC) têm produzido novos modos de fazer, de pensar e de educar por meio de imagens na contemporaneidade, tendo em vista o espraiamento no tecido social das possibilidades de manejo, copiagem, replicações e obsolescência inerentes a tais tecnologias. Ademais, em nossos dias está ocorrendo uma forte entrada das TIC nas ambiências tanto escolares quanto nas instituições de ensino superior ao alterarem o modo como crianças, adolescentes e jovens relacionam-se com o conhecimento e com a própria vida (BOTO, 2018; SIBILIA, 2012). Um desdobramento inevitável disso é o uso da linguagem audiovisual no cotidiano das pessoas, mas também nas escolas e nas universidades, pois “a sociedade contemporânea está fascinada pelos sedutores feitiços das imagens [...] a cultura atual é fortemente marcada pelos meios de comunicação audiovisuais” (SIBILIA, 2012, p. 63).

Assim, o manejo de dispositivos midiáticos para produzir sonoridades e imagens não é mais uma prerrogativa apenas de profissionais, de modo que fazer filmes não é mais uma tarefa exclusiva dos cineastas. “Existe também uma mudança nas formas, pois, ao migrar da tela do cinema para a do celular, já não dependemos da telona e das duas horas de duração. Agora *tudo* pode ser feito” (ROMERO, 2018²²⁹, *itálico nosso*). E, nesse “tudo”, filmar e arquivar a própria vida desdobra-se como uma prática corriqueira, tendo em vista que nos é coevo devotar parte de nossas rotinas diárias a criar “arquivos” por meio de diversos dispositivos e suportes eletrônicos.

²²⁸ “*Agenciamento*: noção mais ampla do que estrutura, sistema, forma, processo, montagem, etc. Um agenciamento comporta componentes heterogêneos, tanto de ordem biológica, quanto social, maquínica, gnosiológica, imaginária.” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 381).

²²⁹ Esta citação refere-se ao trecho de uma entrevista concedida pelo cineasta João Moreira Salles a Alejandro Romero do jornal El País (ROMERO, 2018).

Esses modos de existência no contexto de uma *sociedade educativa*, produzidos ao arquivarmos nossas próprias vidas por meio de dados digitais, de algum modo nos previnem de uma certa morte. Essas inscrições, mesmo que pixelizadas²³⁰, podem sobreviver ao tempo – como há muito ocorre com as vidas que ora habitam os livros das bibliotecas, ou mesmo os filmes das cinematecas. As novidades residem, quiçá, nas desterritorializações que ganham terreno com os processos de digitalização, viabilizando manejos das vidas arquivadas bastante diversos daqueles possíveis com suportes como o papel, o pergaminho, o papiro ou as películas fílmicas.

Em meio a esses movimentos, baralhamos fronteiras e compomos *modos de viver e aprender*, isto é, mobilizamos processos de subjetivação, ao manejar, arrumar, classificar, e, por algum motivo, decidir guardar, inventariar e manter tais grafias conosco. Modos esses, os quais misturam-se compondo uma vida outra, *em arquivo*, portanto. E assim, sob o tilintar de relógios, telas e dedos, nossas grafias vitais ressoam concomitantemente em diferentes suportes, tanto entre pixels, bits²³¹e bytes²³², como entre fluxos, pulsos e sulcos.

Referências

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar-se: a propósito de certas práticas de autoarquivamento. In: TRAVANCAS, Isabel Siqueira; ROUCHOU, Joëlle; HEYMANN, Luciana (Org.). **Arquivos pessoais**: reflexões multidisciplinares e experiências de pesquisa. Rio de Janeiro : FGV, 2013.

BOTO, Carlota. A leitura da geração dos 2000. **Jornal da USP**, São Paulo, 21 maio 2018. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/artigos/a-leitura-da-geracao-dos-2000/>>. Acesso em: 29 maio 2018.

²³⁰ Os termos *pixelizar* e *pixelização*, constam no Dicionário Priberam da Língua Portuguesa e no dicionário da Porto Editora. Nesse último, encontramos também o vocábulo *pixelizado*: "adjetivo 1. relativo a píxel 2. que foi ampliado de forma a ficar distorcido. Particípio passado de pixelizar. pixelizado forma do verbo pixelizar" Disponível em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/pixelizado>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

²³¹ "*bit* [...] Unidade elementar de medida de informação que apenas pode tomar dois valores distintos (geralmente notados 1 e 0). Plural: *bits*". In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/bit>>. Acesso em 22 dez. 2017. (itálico nosso).

²³² *byte* [...] Unidade de medida de informação, equivalente a oito bits. Plural: *bytes*". In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/byte>>. Acesso em 22 dez. 2017. (itálico nosso).

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Transcrição do vídeo. 1988. Disponível em: <<http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

GOMES, Ângela Maria de Castro. In: TRAVANCAS, Isabel Siqueira; ROUCHOU, Joëlle; HEYMANN, Luciana (Org.). **Arquivos pessoais: reflexões multidisciplinares e experiências de pesquisa**. Rio de Janeiro: FGV, 2013. Orelha de livro.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ROMERO, Alejandro. João Moreira Salles: “A prisão de Lula vai contaminar a democracia no Brasil nas próximas gerações”. **El País Internacional**, Madri, 26 maio 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/05/25/internacional/1527247722_723152.html>. Acesso em: 29 maio 2018.

SIBILIA, Paula. La digitalización de la vida. **Revista Unipe**, v. 5, p. 15-21, 2015.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

Materiais audiovisuais

AO CAMINHAR entrevi lampejos de beleza. Direção Jonas Mekas. 288 min. Estados Unidos. 2000.

AS PRAIAS de Agnès. Direção Agnès Varda. 110 min. França, 2008.

HACHAZOS. Direção Andrés Di Tella. 80 min. Argentina. 2011.

NO INTENSO Agora. João Moreira Salles. 127 min. Brasil. 2017.

POR PARTE de Pai. Guiomar Ramos. 86 min. Brasil. 2018.

Ingrid Rodrigues Gonçalves é Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), na área de concentração Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças.

Atuação de professores homens na educação infantil: concepções dos gestores escolares

Iristeu Gomes Barboza²³³

Resumo

Compreender as concepções dos gestores escolares sobre a atuação de professores homens na educação infantil no Município de São Caetano do Sul, cidade situada na Grande São Paulo, é o foco principal deste trabalho. Realizado em duas fases: primeira o mapeamento das escolas municipais de educação infantil que tem professor masculino atuando diretamente com crianças de 0 a 5 anos e a segunda fase é análise dos dados coletados juntos aos gestores dessas unidades escolares. Mesmo em número reduzido, o professor masculino na educação infantil ainda causa debates e reações, quase sempre, baseada no senso comum. É possível que o trabalho desse profissional junto a criança, principalmente na questão da higienização, gere em algumas famílias um certo desconforto, chegando até a androfobia. As informações levantadas nas principais bases de dados demonstram que esse campo de pesquisa ainda tem muito a ser explorado. É fenômeno cada vez mais presente no ambiente escolar. A presença do profissional masculino no contato direto com a criança atendendo-a de forma integral, cuidar e educar, estimula a ampliação da visão da comunidade educativa e possibilita maior entendimento sobre a fala dos diretores escolares das unidades de educação infantil é o esperado como possíveis resultados dessa pesquisa.

Palavras-chave

Androfobia – Educação infantil – Professores homens.

Introdução

Há uma distância numérica muito grande entre o total de mulheres atuando na educação infantil com o número de homens. Segundo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) os dados de 2016 demonstra que para cada 21 mulheres há 1 homem nesse nível de ensino.

Na cidade de São Caetano do Sul o número reflete a realidade nacional. No cargo de API (Auxiliar de Primeira Infância), em um total de 708 profissionais há 40 do sexo masculino atuando em 42 escolas. Em outra cidade próxima, Mauá, esse número é ainda menor, chega a 3% a presença do homem (ANDRADE, 2018).

²³³ Contato: iristeubarboza@scseduca.com.br

Mesmo sendo em menor número a presença masculina na educação infantil é uma realidade que os gestores escolares têm vivenciado. Esse trabalho busca, por meio de levantamento de dados coletados juntos a Secretaria Municipal de Educação, compreender as concepções dos profissionais que estão na equipe gestora das unidades escolares sobre a atuação de professores homens nesse nível de ensino.

O trabalho constará de algumas etapas: levantamento de informações junto a Secretaria Municipal de educação; entrevistas com os gestores escolares; análise de conteúdo sobre os dados coletados nas entrevistas e elaboração de um plano de ação educativo de gênero junto a escola-família.

Os resultados preliminares desse trabalho poderão serem confirmados ou não durante o desenvolvimento da dissertação Mestra com o mesmo título prevista para ser defendida em no segundo semestre de 2019.

Método

A pesquisa será realizada em duas fases: primeira um levantamento de dados junto a Secretaria Municipal de Educação de São Caetano do Sul a fim de coletar as seguintes informações: a quantidade existentes de escolas que atuam professores masculinos na Educação Infantil e identificar os gestores escolares dessas unidades de ensino.

A segunda²³⁴ fase da pesquisa terá dois momentos: 1) entrevista com os Gestores Escolares e 2) análise de conteúdo e a elaboração de um plano de ação que corresponde o produto final.

Por ser uma pesquisa qualitativa as entrevistas terão como referência:

[...] a técnica de entrevista é bastante utilizada para o detalhamento de questões e formulação mais precisas dos conceitos relacionados. Neste caso, “o entrevistador introduz o tema e o entrevistado tem liberdade para discorrer sobre o tema sugerido. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. As perguntas são respondidas dentro de uma conversação informal”. (MINAYO, 1993, p. 74).

Os questionários que serão aplicados na realização das entrevistas serão com perguntas abertas e fechadas, a fim de permitir que os Gestores Escolares que se

²³⁴ A segunda fase da Pesquisa corresponde o levantamento de dados que compõem a dissertação de Mestrado com previsão de ser defendida no segundo semestre de 2019.

propuserem participar de forma a permitir certa liberdade, possibilitando um ambiente semelhante a uma conversa informal (MINAYO, 1993).

As vantagens das entrevistas, abertas e semiestruturadas, se relacionam ao fato de que as duas quase sempre produzem mais informações para serem analisadas. Outra vantagem diz respeito à dificuldade que muitas pessoas têm de responder questões de forma escrita.

Todas as escolas de educação infantil do Município que tem em seu quadro pessoal a figura do professor masculino será enviado um questionário para que os diretores possam responder.

No segundo momento será discutido os dados na perspectivas da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) que consiste em construir uma matriz de tipificação, porque essa é uma ferramenta que auxilia a pesquisa, tornando-a mais rápida e eficiente. (POGRÉ, 2006). Utilizando as três fases consideradas fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - inferência e a interpretação. (CÂMARA, 2013).

De acordo com o trabalho apresentado no III Seminário de Educação Inclusiva do ABCDMRR há uma quantidade considerável de trabalhos publicados nas três base de dados pesquisados nos Portais: CAPES, USP e UFRGS sobre o professor homem na Educação Infantil de forma mais abrangente. Ao procurar pela terminologia “Androfobia”, há poucos materiais produzidos na área da educação. A maioria das pesquisas trazem como referência a tese de doutorado de Deborah Thomé Sayão, intitulada “Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche” da UFSC defendida em 2005.

No CAPES ao pesquisar por “Homens na Educação Infantil temos maior número de títulos comparado com o tema de Androfobia na Educação Infantil.

Percebe-se que a quantidade de trabalhos realizados com enfoque direto ao tema, androfobia na educação infantil, é ainda pouco, comparado ao assunto geral. No Portal de teses e dissertações da USP e UFRGS, em busca simples, não aparece nenhum título de tese ou dissertação que tenha a palavra Androfobia como tema central de pesquisa.

Por ser um tema ainda com pouca produção requer uma maior necessidade da pesquisa de campo junto aos gestores escolares.

Contexto da pesquisa

Mais de uma década esse pesquisador atua na Educação Infantil. Observa, tanto no trabalho com as colegas de escola, como com as famílias, a enorme dificuldade de muitos aceitarem, principalmente quando ficam sabendo que o profissional que irá trabalhar com a turma é sexo masculino.

No decorrer desses anos, são inúmeros os relatos onde a família se posiciona de forma contrária a atuação do professor pelo fato de ser homem, chegando até a solicitar da direção ou a troca da criança de sala ou a mudança do profissional de turma.

Na Educação Infantil os conceitos de educar e cuidar estão intimamente interligados, sendo que o primeiro encontra menos resistência comparado ao segundo, principalmente quando se relaciona o cuidar como a higienização da criança.

Ao mesmo tempo que cuida, educa. O ato de cuidar não estar desvinculado com o ato de educar e vice-versa. Devemos pensar que a criança está se desenvolvendo em todas as dimensões humanas, seja de ordem afetiva, social, cognitiva, psicológica, espiritual, motora, sexual, lúdica e expressiva, comunicando suas ideias, emoções, conhecimentos, sentimentos e desejos próprios, por isso precisa ser considerada por inteiro, integrando-se às ações de cuidar e educar, funções indispensáveis e indissociáveis na educação infantil. Compreender como este binômio tem que ser trabalhado é ainda uma das preocupações constantes da educação infantil, pois a prática ainda nos mostra uma dicotomia entre o cuidado e a educação evidenciando uma formação inicial ineficiente. (SILVA; GUIMARÃES, 2011, p. 7).

Notoriamente a ideia de criança para os pais e responsáveis difere da concepção que se deve ter um educador, pois para o professor a criança é um:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009).

Enquanto que para os pais essa visão é mais restrita. Vêm no trabalho com a criança os conceitos de cuidar e educar dissociados.

Nesse sentido pesquisar sobre a própria prática requer uma percepção seletiva para identificar o que são ideias da família, da criança, da comunidade escolar e dos profissionais que faz parte do direção da unidade escolar. Essa pesquisa se buscará compreender as concepções desses últimos atores.

Resultados

Espera-se que os dados coletados junto aos gestores escolares do Município delimitado e discutidos sobre a perspectivas da análise de conteúdo a fim trazer a compreensão da concepção ou concepções que eles têm sobre a atuação dos professores masculinos na educação infantil.

Há pouca produção com o tema específico de Androfobia na educação infantil nas bases de dados Scielo, CAPES pode indicar que: 1) esse fato não é tão relevante para pesquisa; 2) que há realmente pouca pesquisa sobre o assunto e 3) que o conceito, androfobia, perpassa as pesquisas, porém não é tratado diretamente de forma explícita nos títulos já produzidos.

Considerações finais

É possível indicar, preliminarmente, que a presença do profissional masculino em um ambiente onde a figura da mulher é predominante tem causado alguns cuidados pelos gestores escolares. As famílias sentem desconfortáveis em aceitar que o professor homem possa cuidar da criança quando se trata de higienização. A preferência por profissional mulher acaba sendo algo como natural enquanto a presença do homem, além de ser algo incomum, surge a ideia da androfobia. Um medo somente pelo fato de ser homem. Medo esse, na maioria das vezes, aparentemente, injustificável.

Outro resultado possível é se há ou não medo da atuação do homem (androfobia) pelos envolvidos por se tratar da figura do homem no contato direto com a criança.

Cabe ao homem a função de educar ao passo que a mulher cabe a função de cuidar. Em salas onde há profissionais de ambos os sexos, mulher e homem, essa divisão de funções é bastante evidenciada.

Que as concepções dos gestores escolares sejam compreendidas; que a comunidade escolar possa ter em suas mãos a possibilidade de entender a presença masculina na educação infantil como um elemento possível de construção de uma escola como um espaço efetivo de diversidade são as contribuições que se espera desse trabalho.

Na Cidade pesquisa, São Caetanos do Sul, das 42 escolas de educação infantil, não há nenhum professor homem atuando na gestão, nem no cargo de diretor nem de Proaudi (Professor Auxiliar de Direção).

Auxiliar de Primeira Infância há 708 profissionais, desses 40 são do sexo masculino. Conforme os cargos vão ganhando importância na hierarquia de rendimentos financeiro a presença do homem vai ficando mais escassa, tanto que para diretores e coordenadores pedagógicos não há nem um homem.

É possível, com base nesses dados, sugerir que além da possível androfobia existente nesse nível de ensino, o professor masculino enfrenta dificuldades para conseguir progredir na carreira. A atuação do professor homem em cargos elevados de chefia dentro das escolas é bastante reduzidos e na maioria das escolas é inexistente. Por outro lado em cargos que não requer alto grau de complexidade há maior presença masculina.

Referências

ANDRADE, Fernanda Feliciano. **Cuidar e educar nas creches do município de Mauá/SP: contribuições ao trabalho do professor coordenador pedagógico**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARBOZA, Iristeu. **Androfobia na educação infantil**. [S. l.: s. n.], 2018. Disponível em: <<http://twixar.me/pgfK>> Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CÂMERA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. Gerais: **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul./dez. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Ucitec-Abrasco, 1993. Disponível em: <www.inep.gov.br> Acesso em: 05 nov. 2018.

POGRÉ, P. **Ensino para a compreensão: a importância da reflexão e da ação no processo de ensino e aprendizagem**. Vila Velha: Hoper, 2006.

SAYÃO Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SILVA, F. C. F.; GUIMARÃES, M. C. M. O professor de educação infantil: cuidar ou ensinar? Um novo olhar. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (EDIPE), 4., 2011, Anápolis. **Anais...** Anápolis: Pucgo, 2011. Disponível

em: <<https://www.cienciassociais.ufg.br/n/19550-iv-edipe-encontro-estadual-de-didatica-e-praticas-de-ensino>>. Acesso em 05 Mar. 2019.

Iristeu G. Barboza é Pedagogo, Especialista em Magistério Superior, Mestrando em Educação pela USCS (Universidade Municipal de São Caetano do Sul); Professor concursado Pela Prefeitura Municipal de SCS e Secretaria Estadual de Educação - SP.

Impactos de um projeto pedagógico inovador: relações entre escola e famílias de diferentes camadas sociais

Juliana Oliveira de Andrade²³⁵

Resumo

Esta pesquisa busca compreender como jovens de diferentes posições sociais foram impactados por um mesmo projeto político pedagógico, reconhecido nacionalmente por sua proposta inovadora e diferenciada em relação a outras unidades escolares da mesma rede. Trata-se de uma escola da rede municipal de São Paulo que, em função do seu prestígio, atrai famílias pertencentes às classes médias altamente escolarizadas, e também recebe alunos provenientes de classes populares. Esse aspecto constrói um cenário bastante heterogêneo em relação às características socioeconômicas e culturais dos alunos atendidos, promovendo encontros improváveis de famílias com experiências de vida muito diferentes. Considerando que jovens de diferentes posições sociais podem ter sido impactados de modos diferentes por esse projeto; a partir de uma abordagem qualitativa, envolvendo entrevistas semiestruturadas e análise de trajetórias individuais e familiares, busca-se compreender os efeitos dos processos educativos e a influência dessa instituição escolar na trajetória de alunos egressos. O foco recai, então, sobre os modos como esses alunos se relacionaram com essa proposta pedagógica e quais os impactos e efeitos dessa experiência sobre suas vidas, no que se refere sobretudo às trajetórias escolares e à constituição de seus projetos de futuro escolar e profissional.

Palavras-chave:

Escola inovadora – Posições sociais – Família

Apresentação

O objetivo central desta pesquisa é compreender como jovens de diferentes

²³⁵ Contato: juliana.olian@gmail.com

posições sociais (resultantes de uma dada origem e trajetória social, familiar e individual) se relacionaram e foram impactados por um mesmo projeto político pedagógico, notadamente diferenciado em relação a outras unidades escolares da mesma rede - o projeto da Escola Municipal de Ensino Fundamental Alípio Moraes²³⁶, localizada no bairro do Butantã, Zona Oeste de São Paulo.

O projeto em questão é um projeto educativo inovador e não tradicional, que tem como fundamento a construção da autonomia moral e intelectual de seus alunos, por meio de uma formação integral e participativa. Sua proposta pedagógica, inspirada na Escola da Ponte em Portugal, tornou-se uma referência nacional para outras instituições educacionais. Em 2015 foi reconhecida pelo Ministério da Educação como uma das 178 instituições brasileiras (públicas ou privadas) que são exemplos de inovação e criatividade na Educação Básica. Além disso, seu Projeto Político Pedagógico foi reconhecido pelo Conselho Municipal de Educação como Projeto Especial da Rede Pública Municipal de São Paulo, também em 2015.

O amplo reconhecimento da escola atrai muitas famílias pertencentes às classes médias, com elevados níveis de escolarização. A escola também recebe alunos moradores das comunidades do entorno, provenientes de famílias de classes populares. Esse aspecto constrói um cenário bastante heterogêneo em relação às características socioeconômicas e culturais dos alunos atendidos, promovendo encontros improváveis de famílias com experiências de vida muito diferentes. É considerando o cenário específico dessa unidade escolar, que conjuga uma proposta inovadora de educação e a convivência de alunos de diferentes classes sociais, que essa pesquisa se desenha.

O conceito de classes sociais será entendido aqui a partir da perspectiva da obra de Pierre Bourdieu, que as compreende como conjuntos de agente localizados em posições próximas no espaço social e que se distinguem de outras classes em posições distintas e relativas. Os agentes distribuem-se no espaço de posições, na primeira dimensão, de acordo com o volume global do capital que possuem e, na segunda dimensão, de acordo com a composição do seu capital – ou seja, segundo o peso e o valor relativo das diferentes espécies de capitais econômico, cultural e social no conjunto de

²³⁶ O nome da escola em questão foi alterado por questões éticas. Utilizamos aqui um nome fictício.

suas posses. Assim, a posição social é resultante da origem e da trajetória social do indivíduo e se relaciona, entre outras coisas, à sua renda, à sua escolaridade e ao seu status sócio-ocupacional (BOURDIEU, 2000, p. 134-136; BERTONCELO, 2016).

Considerando a localização dos agentes no espaço social como uma importante categoria de análise para a compreensão da articulação entre as escolhas familiares e a relação que os indivíduos mantêm com o sistema escolar e que jovens de diferentes posições sociais podem ter sido impactados de modos diferentes por esse projeto; a partir de uma abordagem qualitativa, envolvendo entrevistas semiestruturadas e análise de trajetórias individuais e familiares, busca-se compreender os efeitos dos processos educativos e a influência dessa instituição escolar na trajetória de alunos egressos pertencentes a diferentes camadas sociais, que tenham atualmente entre 15 e 25 anos de idade. Assim, nesta pesquisa, o foco recai sobre os modos como esses alunos se relacionaram com essa proposta pedagógica e quais os impactos e efeitos dessa experiência sobre suas vidas, no que se refere sobretudo às trajetórias escolares e à constituição de seus projetos de futuro escolar e profissional.

A Escola Municipal Alípio Moraes, situa-se no bairro do Butantã, Zona Oeste de São Paulo. Desde meados dos anos 1990, a escola desenvolve uma proposta educativa pautada em valores como autonomia, solidariedade, democracia participativa e responsabilidade, mas somente a partir de 2003 é que ela começou a ganhar os moldes que assume hoje. Inspirando-se na experiência da Escola da Ponte, dirigida pelo professor José Pacheco e localizada no norte de Portugal, iniciou-se um processo de transformação mais intensa da proposta pedagógica da Alípio, que atingiu inclusive a arquitetura da escola: três grandes grupos de salas tiveram suas paredes derrubadas formando grandes salões de aprendizagem – o Salão de Alfabetização, o Salão do Ciclo I e o Salão do Ciclo II. A mudança não foi apenas física, mas sobretudo conceitual e pedagógica. Entre 2004 e 2005, o novo projeto foi sendo implementado gradativamente até abranger a totalidade dos alunos a partir de 2006. Pode-se dizer que o Projeto Político Pedagógico da escola Alípio Moraes tem como fundamento primordial a construção da autonomia moral e intelectual de seus alunos, por meio de uma formação social crítica e democrática.

A escola Alípio Moraes se diferencia de outras instituições escolares pelos valores

defendidos e por sua prática pedagógica não tradicional, que inclui dispositivos pedagógicos como: trabalho com pesquisa (aumentando a implicação dos alunos em seus processos de aprendizagem), avaliações processuais (e não com provas), rodas de conversa diárias, formação de grupos multietários, grupos de responsabilidade (grupos de cuidado e manutenção com espaços da escola), assembleias (de estudantes e de pais) e a forte participação da comunidade.

A relação que os jovens constroem com a escola e com a cultura escolar associa-se, fortemente, aos processos de socialização ocorridos no interior da família e à transmissão intergeracional de valores referentes à escolarização. Através desses processos é que as gerações anteriores transmitem às novas, sua herança – seja ela material ou simbólica. Dessa forma, perceber de que modo os jovens em diferentes posições sociais se relacionam com sua herança e concebem sua relação com a escola, mais ou menos facilmente, torna-se fundamental para esse estudo (NOGUEIRA; CATANI, 2007, p. 39-64; TOMIZAKI, 2010).

Os processos de socialização serão entendidos aqui como práticas sociais definidoras das possibilidades e impossibilidades – objetivas ou subjetivas – das trajetórias dos indivíduos no espaço social. Desse modo, a concepção de socialização, neste estudo, não é a de “uma transmissão *automática* de conteúdos, valores, normas e regras de uma geração para outra”, mas sim de um “desenvolvimento de uma dada representação do mundo, mediada pelas experiências *oferecidas* pelo espaço social ao qual os indivíduos têm acesso”. A ideia que as pessoas desenvolvem acerca de si mesmas, do mundo social e do lugar ocupado por elas neste último é o *resultado* (em constante transformação e, sendo assim, nunca finalizado) de um processo lento, gradual e constante que culmina na construção de um *código simbólico*.

Código esse que não pode ser comparável a um *pacote* de crenças e de valores idênticos aos da geração precedente, mas um sistema complexo de referência e de avaliação do real que permite aos indivíduos assumirem um padrão de comportamento identificável com um determinado coletivo. (TOMIZAKI, 2008, p. 69-70).

Para Bourdieu, a socialização é vista como um processo de inculcação, pelas

gerações mais velhas, da cultura própria do grupo social ao qual se destina o indivíduo. Portanto, não se trata de uma simples transmissão de cultura, mas a transmissão de esquemas de construção e percepção do mundo, que são também princípios de ordenamento e classificação social (BOURDIEU; PASSERON, 2010; ALMEIDA, 2007). Acerca dessa discussão sobre socialização e transmissão entre as gerações o autor utilizou uma série de conceitos, como o conceito de *habitus* e capitais econômico, social e cultural, que serão utilizados neste estudo.

O *habitus* é um conjunto de predisposições que transparece em diferentes dimensões da vida, orientando escolhas e decisões. Esse conjunto de disposições é transmitido sutilmente pela família e através das gerações. Seriam disposições duráveis e estruturadas de acordo com o meio social de origem dos sujeitos; seriam “predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e representações” (BOURDIEU, 1983, p. 61). Em outras palavras, seria um sistema de disposições gerais flexíveis, que cada pessoa herda de seus processos de socialização, incorporadas como estruturas cognitivas que orientam a percepção de mundo e que precisariam ser adaptadas pelo sujeito a cada circunstância específica de ação (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006).

Em analogia com a noção de capital econômico, Bourdieu desenvolveu a noção de capital cultural e capital social. Os três tipos de capitais podem ser (e são) transmitidos ao longo das gerações, de forma simbólica ou material, e contribuem para situar os agentes em posições definidas do espaço social. Assim, a origem familiar envolve os três componentes: o capital econômico é medido pela renda e riqueza das famílias e fornece os recursos físicos; o capital cultural relaciona-se com os conhecimentos e habilidades adquiridas, bem como com a posse e a apreciação de bens culturais, é medido aproximadamente pela educação dos pais; por fim o capital social constitui-se das redes e relações sociais tanto entre os familiares (relação entre pais e filhos, por exemplo) quanto da família com outros indivíduos (ALVES; FRANCO; ORTIGÃO, 2007, p. 165; CATANI, 2007, p. 19). Para esse estudo, a transmissão e a estruturação dos capitais, sobretudo, o capital cultural e o capital social, serão pontos primordiais de análise; uma vez que as crianças chegam à escola com diferentes níveis de elaboração desses capitais e diferentes posicionamentos em relação aos valores apresentados pela instituição.

Considerando a heterogeneidade das características socioeconômicas e culturais dos alunos atendidos pela escola Alípio Moraes e conforme mencionado anteriormente, ressaltamos que muitas famílias *optam* por matricular seus filhos lá em função da afinidade e da identificação com o projeto educativo e com os valores transmitidos por ele. Por outro lado, outras famílias não fazem essa escolha, mas têm seus filhos encaminhados a essa escola por conta da proximidade de suas residências e do sistema de distribuição de matrículas da rede de ensino municipal. Nessa pesquisa, analisaremos as trajetórias de alunos desses dois *grupos* de famílias, ou seja, tanto os que as famílias optaram por matricular nesse determinado estabelecimento de ensino, quanto os que as famílias não fizeram essa escolha.

A definição do estabelecimento de ensino é uma estratégia das famílias de investimento na escolarização como um caminho para garantir *bons* destinos sociais (e pessoais) para seus filhos (NOGUEIRA, 2004; 2013). Essas escolhas e investimentos em educação escolar por parte das famílias são, indubitavelmente, marcados pela sua posição social e pela posse de determinados capitais econômico, social e cultural. Dessa forma, “não se pode reduzir tal ato a uma conduta racional dos atores sociais que, servindo-se de critérios universais de avaliação, fariam um cálculo de tipo *custo/benefício* para escolher entre todas as opções objetivamente disponíveis” (RESENDE; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2011, p. 955). É um ato não necessariamente racional e linear, além de a própria possibilidade de escolha variar muito entre os meios sociais (RESENDE; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2011; NOGUEIRA, 2013). As camadas mais escolarizadas dominariam melhor a linguagem do sistema escolar e, no momento de fazer suas escolhas, levariam em consideração critérios relacionados ao processo educativo – como a pedagogia adotada e os conteúdos curriculares. As famílias menos escolarizadas, por outro lado, quando (e se) fazem esse tipo de escolha, levam em consideração critérios de ordem mais prática e utilitarista – como a proximidade do domicílio e o fato de terem outros filhos no mesmo local, por exemplo (RESENDE; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2011; NOGUEIRA, 2013).

Dessa forma, há uma clara distinção entre os tipos de famílias atendidos pela escola Alípio Moraes: aquelas que têm a possibilidade de escolher esse projeto em função de sua identificação com a proposta educativa da escola, e as famílias que não possuem tais condições de escolha (sejam elas materiais ou simbólicas), e chegam à escola em

função de habitarem no bairro.

Levando em consideração todos os motivos supracitados, a Escola Municipal Alípio Moraes constitui um campo muito fecundo de investigação sobre como projetos e práticas pedagógicas específicas podem ter efeitos diversos em função da posição social dos estudantes e de suas famílias de origem. Assim, o encontro de variadas origens e trajetórias sociais em um projeto de educação não tradicional na rede pública de ensino pode nos fornecer importantes elementos para pensar os projetos educativos em nosso país e seus efeitos sobre os percursos de vida dos egressos da escola pública.

Procedimentos metodológicos e formas de análise dos resultados

O estudo se dividirá basicamente em duas partes: a revisão bibliográfica e a apropriação teórica e crítica de conceitos primordiais para esse estudo (como socialização, transmissão intergeracional, *habitus*, efeito escola, entre outros) e a pesquisa de campo. A primeira parte da pesquisa de campo consistirá em um levantamento de dados sobre a história da escola em questão e da constituição de seu projeto. O intuito será compreender o contexto sócio-histórico em que esse projeto se insere e quais significados adquire na comunidade em seu entorno. Para isso, analisaremos o projeto político pedagógico atual e realizaremos entrevistas com professores que acompanharam o processo de mudança a fim de perceber como o projeto foi concebido e quais as opiniões desses professores sobre ele.

Será feito, então, um levantamento de dados sobre os alunos egressos a partir do ano de 2008 (dois anos após a implementação do projeto em toda a escola) por intermédio de educadores que trabalham na escola desde essa época e ainda mantém contato com seus ex-alunos (via redes sociais, como *Facebook*, por exemplo). Ao entrarmos em contato com alguns egressos, esses também poderão nos fornecer novos contatos a fim de aumentarmos nossa rede de relações e possibilidades. Vale ressaltar que os jovens que serão entrevistados deverão ter entre 15 e 25 anos de idade, pertencer a diferentes classes sociais e ter estudado, preferencialmente, no mínimo três anos nessa escola.

Após o estabelecimento da rede de relações e dos primeiros contatos, iniciaremos as entrevistas. As entrevistas realizadas com os alunos egressos e seus familiares serão semiestruturadas e terão o intuito de promover uma compreensão mais global acerca dos valores transmitidos, herdados e construídos no que diz respeito à escolarização e ao futuro profissional, bem como a relação construída com o projeto político pedagógico da escola em questão. As entrevistas versarão sobre cinco grandes eixos temáticos orientadores: *trajetória socioeconômica da família* (processos migratórios, mudanças de área profissional, estabelecimento em São Paulo e no bairro, luta pela moradia, nascimentos dos filhos); *experiência escolar de pais e filhos* (fases da escolarização, instituições, certificados adquiridos, cursos e atividades extracurriculares, repetência, histórico escolar, etc); *experiência socioprofissional dos pais e dos filhos*, quando for o caso (trajetória de ocupações, qualificação profissional, desemprego, mudanças de setor de trabalho); *posicionamento e envolvimento em relação ao projeto da escola e impactos percebidos*; e *a constituição de projetos de futuro entre pais e filhos*.

Os resultados da pesquisa serão analisados com base na bibliografia estudada, procurando observar semelhanças, diferenças, aproximações, distanciamentos e particularidades entre as trajetórias sociais, econômicas e escolares dos jovens e de suas famílias. Observando as trajetórias individuais e familiares, buscaremos compreender e analisar qual o papel e a influência que um projeto educativo diferenciado exerce sobre os jovens de diferentes classes sociais e como esse projeto dialoga com os valores transmitidos pela família e pelas instituições de ensino pelas quais tenham passado.

Princípios éticos

Ressaltamos que todos os procedimentos desta pesquisa serão efetuados de acordo com as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de São Paulo (seguindo os princípios estabelecidos pela Resolução nº 4871, de 22 de outubro de 2001²³⁷) e respeitando os princípios estabelecidos nas declarações e convenções sobre

²³⁷ Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-4871-de-22-de-outubro-de-2001>>. Acesso em: ago. 2018.

Direitos Humanos, na Constituição Federal e em legislação específica. Antes da concessão das entrevistas, os entrevistados deverão assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O sigilo acerca de suas identidades será garantido pela utilização de nomes fictícios. O procedimento será idêntico em relação à instituição escolar.

Referências

ALVES, Fátima; FRANCO, Creso; ORTIGÃO, Isabel. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 161-180, jan./abr. 2007.

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil? In: ZAGO, N.; PAIXÃO, L. P. (Org.). **Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira**. v. 1. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 44-59.

BERTONCELO, Edison. O espaço das classes sociais no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 73-104, ago. 2016.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.

BOURDIEU, Pierre. Espaço social e gênese de classe. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000. p. 133-139.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CATANI, Denice Bárbara. Pierre Bourdieu: pensa a educação. In: Aquino, J. G. ; REGO, T. C. (Ed.). **Pierre Bourdieu pensa a educação**. São Paulo: [s. n.], 2007. p. 16-25. (Biblioteca do professor; v. 5).

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Org.), **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, maio/ago. 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice. No fio da navalha: a (nova) classe média brasileira e sua opção pela escola particular. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Org.). **Família e escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 109-130.

RESENDE, Tania de Freitas; NOGUEIRA, Cláudio Marques; NOGUEIRA, Maria Alice. Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 953-970, out./dez. 2011.

TOMIZAKI, Kimi. Socializar para o trabalho operário: o Senai-Mercedes-Benz. **Tempo Social**, v. 20, n. 1. p. 69-93, jun. 2008.

TOMIZAKI, Kimi. Transmitir e herdar: o estudo dos fenômenos educativos em uma perspectiva intergeracional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 327-346, abr./jun. 2010.

Juliana Oliveira de Andrade graduou-se em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atualmente, é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na mesma instituição e professora da rede municipal de São Paulo.



FEUSP
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Marcas da medicalização na política educacional brasileira: a educação especial como situação emblemática

Kelly Cristina dos Santos Silva²³⁸
Carla Biancha Angelucci¹

Resumo:

No Brasil, os critérios de elegibilidade para acesso a recursos da Educação Especial estão associados à produção de diagnósticos nosológicos. Tal produção insere-se em engrenagens medicalizantes ao transformar problemas de diferentes ordens em problemas de ordem médica, compreendidos a partir do campo conceitual da Medicina (CONRAD, 2007). A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Pnepei) traz avanços na consolidação do direito à Educação, porém adota terminologias e concepções do campo da saúde. O trabalho tem como objetivo identificar o movimento realizado, no que concerne a concepções medicalizantes, em documentos relativos à política de Educação Especial. São estudados a Pnepei, o documento final da Conferência Nacional de Educação de 2014 e o Plano Nacional de Educação. Os documentos são analisados a partir do Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989). Os resultados indicam a permanência de forças biomédicas sobre a práxis da educação. Observamos o questionamento de tais forças, que se objetiva em debates e proposições teórico-práticas sobre a finalidade e a proposta educacional que devem guiar a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Contudo, tais questionamentos não foram identificados quando se trata de discutir os critérios de elegibilidade do público-alvo da Educação Especial.

Palavras-chave:

Educação Especial – Lógica medicalizante – Política educacional.

Introdução

Os preceitos da filantropia e da caridade são orientadores das primeiras instituições de Educação Especial no país. A força de suas ideias perpassa todo o percurso da implantação de serviços e políticas de Educação Especial no país, tanto no sentido de permanência quanto no sentido de ruptura. A partir do início do século XX novas formas

²³⁸ Contatos: kesantos@usp.br; b.angelucci@usp.br

de atendimento foram implementadas a partir da criação em larga escala de escolas de Educação Especial. A oferta de atendimento, na maior parte das vezes, construída a partir da ideia da filantropia, manteve-se alijada das discussões sobre os direitos (BUENO, 2009).

Somente a partir da década de 1950 a Educação Especial passa a ser incorporada nas redes de ensino federal e estadual, por meio da implantação de classes especiais. Nesse mesmo período ocorre também uma expansão da oferta de escolas especializadas no país. Contudo, conforme destaca Bueno (2009) tal ampliação na oferta de Educação Especial não se configurou no aumento do número de matrículas de estudantes com diferenças funcionais²³⁹. As classes especiais passaram a atender estudantes que por diferentes motivos fracassavam na escola, sobretudo no que diz respeito a processos de escolarização inadequados de crianças de classes populares, redimensionando as problemáticas e as insuficiências do sistema escolar para o sujeito (BUENO, 2009; PATTO, 2015; MACHADO; SOUZA; SAYÃO, 1997). Assim, crianças sem quaisquer diferenças funcionais passaram a ocupar os serviços de Educação Especial, identificadas a partir da categoria deficiência mental leve.

A subordinação aos saberes que extrapolam os saberes do campo educacional e a predominância da lógica médica na constituição dos serviços Educação Especial está relacionada à utilização do diagnóstico nosológico como um elemento decisório para o acesso a serviços e recursos da Educação Especial e ao direito à Educação (JANNUZZI, 2009).

A permeabilidade ao vocabulário oriundo do campo de saber da Medicina revela a aproximação, ou melhor, a sobreposição dos conhecimentos da Medicina sobre a o campo de conhecimento da Educação. A presença desses saberes na escola reflete o modo pelo qual os serviços de Educação Especial foram criados, sobretudo, a partir de práticas médicas com o intuito de prevenir comportamentos considerados inadequados e de identificar os(as) estudantes com diferenças funcionais. A Educação Especial se constitui a partir de ideias de correção amparadas em instrumentos que se dispõem a mensurar a

²³⁹ A proposta de mudança da terminologia deficiência para diferenças funcionais ocorreu durante 5º Encontro Internacional do Movimento Vida Independente, realizado em 2004. Tal mudança reconhece a diversidade das organizações sensoriais, motoras e cognitivas, enfatizando as diferenças, sem reportá-las ao campo das incapacidades ou ineficiências, dimensionando-as no campo de possibilidades da experiência humana (ANGELUCCI, 2014).

inteligência dos sujeitos, em detrimento de propostas voltadas para o desenvolvimento das crianças e do processo ensino-aprendizagem (COTRIN, 2010).

Assim, conforme aponta Cotrin (2010), a presença dos saberes da Medicina, Biologia, Antropologia e, sobretudo, da Psicologia nas instituições escolares passam a definir critérios de normalidade e anormalidade dos(as) alunos(as) e quais procedimentos pedagógicos deveriam ser adotados em função dos resultados dessas avaliações.

Objetivos

O objetivo principal do trabalho foi compreender as relações entre o diagnóstico nosológico e direito ao acesso a serviços e atendimentos da Educação Especial, por meio da análise dos seguintes documentos: Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2014 e Plano Nacional de Educação (PNE).

Metodologia

A escolha dos documentos a serem analisados se deu a partir de critérios relativos à construção de marcos inclusivos na Educação no país e as relações de forças inerentes aos próprios documentos.

Para a análise dos documentos, adotamos os conceitos de Ginzburg (1989) sobre o paradigma indiciário, o qual possibilita uma investigação das relações entre o acesso a equipamentos e recursos da Educação Especial e o diagnóstico nosológico presentes nas políticas de Educação Especial, sobretudo nos documentos elencados para a análise. O paradigma indiciário permite a identificação de pequenos sinais, que oferecem importantes pistas para o entendimento do papel do diagnóstico no espaço escolar, principalmente em relação às propostas e serviços da Educação Especial.

Os documentos elencados foram analisados minuciosamente, principalmente no que diz respeito à escolha de terminologias para a definição de propostas e serviços da Educação Especial. Analisamos também a composição dos documentos, buscando identificar as tensões que se constroem e reconstroem na formulação dos textos que estruturam a oferta de Educação Especial no país.

Resultados parciais

O processo de seleção dos documentos foi realizado a partir do estudo das propostas norteadoras da Educação e da oferta de Educação Especial. Os documentos elencados apresentam entre si diferentes similaridades, mesmo versando sobre aspectos distintos da oferta de Educação. A Pneepei é o documento norteador das políticas de Educação Especial no país, definindo tanto as propostas e quanto o público-alvo dos atendimentos em Educação Especial. O PNE é um documento de âmbito geral, publicado em 2014. O plano apresenta as metas educacionais a serem alcançadas durante o próximo decênio, incluindo as metas referentes às propostas de Educação Especial. O documento final da Conae é síntese das discussões realizadas em âmbito municipal e intermunicipal, estadual, distrital e nacional sobre o Plano Nacional da Educação e articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração, definidos previamente pela Conae realizada em 2010. As discussões da Conae que resultaram no documento final foram divididas em sete eixos específicos. A análise focou o eixo II, o qual versa sobre a Educação e a Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos.

A Pneepei é um marco para a sistematização das propostas da Educação Especial no país, principal no que se refere à garantia de matrícula de alunos (as) público-alvo da Educação Especial em escolas regulares e acesso ao atendimento educacional especializado (AEE) que já estavam expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ldben), promulgada no ano de 1996. O documento traz importantes contribuições para a construção de um novo modo de pensar a Educação Especial, buscando romper com as ideias integracionistas, nas quais os alunos(as) precisam adaptar-se à escola, ou seja, o acesso à escola, nessa perspectiva está condicionado à adaptação da criança ao conteúdo das propostas curriculares.

A apresentação dessa nova proposta está alinhada aos aspectos educacionais e pedagógicos na oferta de serviços, realizando assim uma crítica sobre a utilização de técnicas psicométricas no ambiente escolar. Além das críticas aos processos de avaliação baseados em escalas de inteligência, esse documento traz também uma breve contextualização da implantação e desenvolvimento de propostas de Educação Especial ao longo do tempo no país, além de trazer dados sobre matrículas em escolas especializadas e em escolas regulares.

Ao discutir sobre a oferta de Educação Especial a partir do modelo integracionista, a Pneepei compromete-se com a superação da educação especial como estrutura externa às demais modalidades e etapas educacionais, enfatizando a transversalidade dessa modalidade, desde a educação infantil até o ensino superior. A política apresenta também a necessidade de normatizar a oferta do AEE como uma complementação ou suplementação do trabalho desenvolvido em classe regular, ressaltando que esta proposta não se configura em um serviço substitutivo da classe comum, como as classes especiais.

Dentre os principais aspectos da normatização da oferta de Educação Especial proposto pela Pneepei está a delimitação do público-alvo em crianças e adolescentes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Contudo, apesar de fazer críticas ao modelo biomédico da Educação Especial e enfatizar a importância dos aspectos pedagógicos na definição do público-alvo, a política adota terminologias emprestadas do campo biomédico para a definição de seu público-alvo (ANGELUCCI, 2014). O empréstimo dos termos da Medicina revela o quanto a Educação carece de uma terminologia própria que nomeie as especificidades pedagógicas e realmente possa romper com predominância dos saberes do campo da saúde no espaço escolar.

O documento final da Conae traz importantes reflexões sobre as questões que abordam a diversidade, enfocando em aspectos da diferença funcional, diversidade de gênero e diversidade étnico-racial, buscando tecer políticas educacionais de combate às desigualdades sociais no país a partir de princípios da equidade, na busca pela garantia de direito ao acesso, permanência e oferta de uma educação de qualidade.

Quanto aos aspectos específicos da Educação Especial, observamos que o documento amplia as discussões sobre a oferta de educação de qualidade, incluindo a disposição de recursos materiais e profissionais para o atendimento das demandas educacionais dos(as) alunos(as).

Mesmo com a sistematização de propostas inclusivas, é possível observar em alguns trechos do documento a presença da lógica medicalizante nas discussões sobre a inserção de novos diagnósticos clínicos nos programas oferecidos pela Educação Especial. O processo de medicalização transforma problemas de diferentes ordens em problemas de ordem médica, compreendidos a partir do campo conceitual da Medicina (CONRAD, 2007). Assim, as propostas elaboradas a partir dessa ótica transformam em problemas

médicos as dificuldades que surgem na escola, disseminando assim o surgimento de supostos transtornos como o TDAH e a dislexia (MOYSÉS; COLLARES, 2010).

A intenção de ampliar o público-alvo da Educação Especial, por meio da inserção de novos diagnósticos clínicos, revela a inexistência de qualquer tipo de reflexão ou questionamento sobre a adoção das terminologias do campo da Saúde para definição de serviços exclusivamente educacionais.

Dentre as propostas formuladas durante as Conferências, cujo documento final é analisado neste trabalho, destacamos a formulação de estratégias voltadas para a reserva de vagas em instituições de ensino superior públicas do país para pessoas que foram diagnosticadas com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), retomando o diagnóstico biomédico como um passaporte para a aquisição de novos direitos sem a devida reflexão sobre o efeito desses diagnósticos tanto no percurso escolar da criança quanto na própria trajetória de vida.

A intenção de combater a desigualdade presente do cotidiano escolar se dá a partir de ações que individualizam e medicalizam a problemática, assim, ela deixa de ser contextualizada e pensada a partir da escola, das especificidades de cada escola e se torna um problema a ser tratado a partir da conquista de direitos, mesmo com o risco de manter-se em uma posição de excepcionalidade (TERZAGHI, 2013, p. 64).

As questões pertinentes ao diagnóstico clínico para acesso aos serviços de Educação Especial e a utilização de terminologias do campo biomédico para a definição do público-alvo da Educação Especial dizem respeito à inexistência de discussões sobre quem são os(as) alunos(as) público-alvo da Educação Especial e quais suas especificidades educacionais, revelando a presença da lógica medicalizante nas propostas e programas da Educação Especial.

O PNE apresenta diferentes estratégias para a efetivação da meta 4, a qual tem por objetivo principal a universalização do acesso à educação básica e ao AEE às crianças e adolescentes de quatro a dezessete anos que compõe o público-alvo da Educação Especial. Contudo é possível observar o redimensionamento desses serviços para instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, podendo retomar e fortalecer a concepção de diferença funcional baseada no modelo médico (PALACIOS, 2008), cuja principal característica é a integração do(a) aluno(a) na escola, sem a realização de qualquer tipo de adaptação do ambiente e das propostas curriculares para plena participação dos(as) estudantes nas atividades escolares.

Assim, simultaneamente à proposta de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na escola regular, observamos propostas que enfatizam a oferta do AEE fora da rede de ensino, a partir da realização de convênios e parcerias com instituições que até pouco tempo atrás se responsabilizavam pela oferta de Educação Especial a partir de escolas exclusivas.

A análise dos documentos revela uma tensão entre as propostas inclusivas, que mesmo ao defender os direitos ao acesso à escola regular, mantém o termo “preferencialmente” no corpo dos textos, direcionando assim, a oferta do AEE tanto em escolas regulares quanto em instituições especializadas.

As tensões presentes tanto nos espaços de oferta quanto na utilização de terminologias do campo biomédico para a definição do público-alvo da Educação Especial denota a presença da lógica medicalizante nos documentos analisados, ao desconsiderar as implicações simbólicas referentes ao espaço da oferta do AEE e ao desconsiderar as implicações referentes à terminologia para a definição do público-alvo da Educação Especial. Tal terminologia não possibilita uma reflexão sobre os aspectos relativos ao processo ensino-aprendizagem, elas apenas marcam o(a) estudante na posição de deficiente, podendo contribuir para a permanência do ideário de incapacidade, afastando as possibilidades de acesso à educação com qualidade, ainda que o número de matrículas na rede regular esteja aumentando.

Conclusões parciais

As políticas públicas sobre a Educação Especial constituem um campo heterogêneo, formado por concepções opostas que se entrelaçam no próprio corpo das políticas, as questões referentes ao empréstimo de terminologias do campo biomédico para a definição do público-alvo da Educação Especial e a permanência de instituições especializadas como parceiras na oferta do AEE representam a complexidade desse campo de atuação.

As lacunas e falhas da Pneepei não foram superadas pelas políticas elaboradas posteriormente, tanto o documento final da Conae e o PNE retomam a lógica biomédica para justificar a necessidade da Educação Especial sob uma perspectiva que busca no sujeito as explicações para seu insucesso, explicitando, assim, ainda hoje, a força das concepções medicalizantes sobre as diferenças funcionais.

Referências

ANGELUCCI, C. B. Medicalização das diferenças funcionais: continuismos nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 116-134, jan./abr. 2014.

BRASIL. Fórum Nacional de Educação. **Documento final da CONAE 2014**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 jul. 2018.

BRASIL. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 27 jul. 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/ SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

BUENO, J. G. S. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, M. C. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

CONRAD, Peter. **The medicalization of society**: on the transformation of human conditions into treatable disorders. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2007.

COTRIN, J. T. D. **Itinerários da psicologia na educação especial**: uma leitura crítica em psicologia escolar. 2010. 180 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-22072010-091001/pt-br.php>>. Acesso em: 02 out. 2018.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R.; SAYÃO, Y. As classes especiais e uma proposta de Avaliação. In: MACHADO, A. M. et al. **Educação especial em debate**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MOYSÉS, Maria Aparecida A.; COLLARES, Cecília. A. L. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: CRP. Conselho Regional de Psicologia. Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes**:

conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PALACIOS, Augustina. **El modelo social de discapacidad**: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Cinca, 2008.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Intermeios, 2015.

TERZAGHI, M. A. El efecto epidemia: algunas preguntas sobre el lugar de lo medico. In: VIÑOR, M. et al. **La patologización de la infancia III**: problemas e intervenciones en las aulas. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2013.

Kelly Cristina dos Santos Silva é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, na linha de Pesquisa Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças. Bolsista da Capes.

Carla Biancha Angelucci é Professora doutora no Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Na Pós-Graduação atua na a Área de Concentração Educação e Ciências Sociais: desigualdades e diferenças.



Participação de pessoas com deficiência intelectual em movimentos por reivindicação do direito à educação

Luciana Stoppa dos Santos²⁴⁰
Carla Biancha Angelucci¹

Resumo

A participação organizada e coletiva de pessoas com deficiência na vida política do Brasil é um fenômeno recente, concomitante ao processo de abertura democrática e de fortalecimento de muitos movimentos sociais na passagem dos anos 1970 para 1980 (LANNA JUNIOR, 2010). A literatura aponta a incipiência da produção científica que se dedica ao estudo da organização e participação política das pessoas com deficiência, sendo que muitas das pesquisas nem chegam a considerar, como interlocutoras diretas, as próprias pessoas com deficiência. Pesquisas sobre movimentos sociais de pessoas com deficiência incidem, principalmente, sobre movimentos de pessoas surdas, cegas ou com deficiência física. As pessoas com deficiência intelectual, majoritariamente, comparecem via entidades *para* e não *de* pessoas com essa condição, o que sugere que, para o referido segmento populacional, as barreiras para o exercício do direito de auto-organização operam de maneira mais contundente. Diante disso, o objetivo desta pesquisa centra-se na investigação sobre participação e organização política das pessoas com deficiência intelectual bem como a reflexão sobre os modos de produção desta participação, partindo-se do princípio de que as barreiras de atitudinais e de comunicação constituem os maiores entraves para a inclusão social das pessoas com deficiência intelectual. Para fins de discussão deste trabalho, será discutido um recorte da pesquisa em andamento, qual seja o de revisão da literatura sobre a participação direta de pessoas com deficiência em movimentos sociais.

Palavras-chave

Pessoas com deficiência – Deficiência intelectual – Movimentos sociais.

Introdução

O trabalho ora apresentado, fruto de um recorte da pesquisa de doutorado em andamento, tematiza a participação direta de pessoas com deficiência em movimentos sociais no Brasil. Contudo, é sabido que as pessoas com deficiência são historicamente

²⁴⁰ Contatos: luciana.stoppa@usp.br; b.angelucci@usp.br

excluídas dos processos de participação em virtude das barreiras sociais que impedem o exercício pleno de seus direitos políticos. A desigualdade é gritante quando pensamos nas condições de acesso da pessoa com deficiência aos espaços públicos, ao trabalho, ao lazer, à participação na vida comunitária. Trata-se de um processo de exclusão justificado pela alegação de que estes sujeitos não estariam seguros e protegidos nos espaços sociais.

Método

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica na base de dados da Biblioteca digital de teses e dissertações (Bdtd), utilizando os descritores “movimentos sociais” e “pessoas com deficiência”, encontrando doze pesquisas (cinco teses e sete dissertações). Uma das teses foi descartada, pois não obedecia aos critérios de inclusão. Outra pesquisa foi realizada utilizando-se os descritores “participação política” e “pessoas com deficiência”, encontrando três dissertações. Um deles estava duplicado e os demais não atenderam aos critérios de inclusão previamente estabelecidos. A partir da leitura das teses e dissertações selecionadas, foi possível chegar a mais quatro trabalhos, sendo três dissertações e uma tese. Assim, o número total analisado foi de quinze trabalhos, entre dissertações e teses.

Como critérios de inclusão foram considerados: trabalhos que apresentam análises sobre a participação política e organização em movimentos sociais e/ou associações de pessoas com deficiência e/ou familiares, com diferentes desenhos metodológicos e que tenham sido produzidos a partir de 2006, ano da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Como critérios de exclusão, utilizamos: trabalho que não trate de participação social de pessoas com deficiência.

Também foi realizada pesquisa na base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), com os seguintes descritores: “Movimentos Sociais” e “Pessoas com Deficiência”; “Participação Política” e “Pessoas com Deficiência” e “Participação Social”, “Conferências de Políticas Públicas” e “Pessoas com Deficiência”, porém não foi encontrado artigo pertinente.

O resultado mostra reduzido número de pesquisas sendo produzidas para investigar as formas de organização política das pessoas com deficiência. Dos dezesseis trabalhos, onze tiveram entre os participantes, pessoas com deficiência, o que pode indicar que as pesquisas têm, cada vez mais, adotado a necessidade de compreender as demandas

das pessoas com deficiência a partir de suas narrativas, porém ainda se pesquisa pouco neste sentido. É fundamental reiterar que a produção científica no Brasil, no que concerne às pessoas com deficiência não deve ocultar das análises as perspectivas daqueles que experimentam esta condição concreta e subjetivamente.

No que diz respeito ao nosso tema de investigação, movimentos sociais, participação política e pessoas com deficiência intelectual, a leitura dos trabalhos buscou responder às seguintes perguntas: Qual a concepção de deficiência presente nas pesquisas realizadas? De que forma as (os) autoras (es) analisam ou apresentam as instituições **de/para** pessoas com deficiência? Como se dá a participação das pessoas com deficiência nos espaços democráticos como órgãos de controle social, conselhos de direitos e conferências públicas? Como aparecem nos trabalhos os aspectos relacionados à biocidadania, ou seja, a conquista do direito a partir de uma identidade biologizadas (CALIMAN, 2013)? De que forma as pessoas com deficiência estão se organizando em termos de movimentos sociais? As pesquisas apresentam ou discutem e como discutem aspectos ético-metodológicos e cuidados para garantir acessibilidade e participação das pessoas com deficiência rompendo barreiras que impedem sua participação?

Resultados

Sobre a concepção de deficiência nas pesquisas, em sua maioria, os trabalhos partem da concepção de deficiência presente na Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2009) citando o documento como ponto de partida para as investigações, compreendendo a pessoa com deficiência a partir de uma perspectiva de Direitos Humanos.(CORDEIRO, 2007; CRESPO, 2009; ALMEIDA, 2009; DANTAS, 2011, 2014; SILVA, 2012; DANTAS, 2014; ALMEIDA, 2014; BOROWSKY, 2016; SILVA, 2016, DUARTE, 2017). Brito (2010) não cita a Convenção, apesar de sua pesquisa ter sido concluída no ano de 2010, quatro anos depois da data de promulgação (2006), mas realiza levantamento sobre movimento social de pessoas surdas.

Os demais trabalhos ou não citam ou problematizam a concepção de deficiência presente na Convenção. Nunes (2014), aponta que o modelo social possui limitações na compreensão de questões vivenciadas pelas pessoas com autismo e por familiares sendo

que para a autora, o diagnóstico ajuda a afastar a “má interpretação” de comportamentos que podem ser vistos como inadequados ou vexatórios, gerando maior sofrimento às pessoas com autismo e seus familiares. Teixeira (2010), ao estudar políticas públicas para pessoas com deficiência no Brasil, apesar de discutir os processos de exclusão, utiliza em quase todo o trabalho a expressão “portador de deficiência”, expressão não mais utilizada para referir-se à pessoa com deficiência.

A participação das pessoas com deficiência nos espaços participativos como Conferências de Políticas Públicas e Conselhos Municipais, também foi investigada pois denota importante panorama sobre a organização das pessoas com deficiência na luta por seus direitos. Ribas (2010), ao discutir atuação dos Conselhos de Direitos das Pessoas com Deficiência indica que estes espaços não cumprem efetivamente seu papel propositor e fiscalizador de políticas públicas por desconhecimento do papel do conselho e da função de conselheiro, pela despolitização dos debates e pelo distanciamento dos conselheiros das pautas que deveriam defender por não estarem nos espaços organizativos. Quanto à participação nas Conferências, foram encontrados dois trabalhos que focaram as conquistas e desafios das pessoas com deficiência em sua participação nestes espaços. Duarte (2017) discute a participação dos movimentos sociais de pessoas com deficiência nas Conferências de Educação, destacando a importância destas lutas, das negociações e consensos produzidos para garantir o direito à educação. Como principais conquistas a autora indica: formação de professores na educação básica; aspectos da educação bilíngue e tradução/interpretação de língua brasileira de sinais (Libras); questões relativas à acessibilidade (arquitetônica, de comunicação); discussões sobre educação especial e ensino superior. Silva (2012) por meio de entrevistas com ativistas dos movimentos de pessoas com deficiência nas Conferências de Saúde, discute os entraves na participação nos espaços decisórios, enfocando as questões da comunicação de suas demandas e as barreiras que se interpõem e que se evidenciam com a pequena participação das pessoas com deficiência nas conferências. Com relação às demandas, a autora destaca que são repetidamente apresentadas em todas as Conferências, atribuindo isso a não implementação das deliberações. Acerca do perfil das reivindicações a autora destaca propostas centradas numa perspectiva de reabilitação, além das demandas que se referem ao acesso da população com deficiência aos serviços de saúde.

Nossa análise também se centrou nos aspectos que nomeamos como biocidadanias que, segundo Caliman (2013), são coletividades formadas em torno de uma identidade biológica compartilhada, que tem o poder de agrupar e criar coletivos que lutam pelos mesmos objetivos. Buscamos nos trabalhos pesquisados aspectos que evidenciassem a organização das pautas reivindicatórias a partir dos aspectos médico-biológicos, mas também aqueles que problematizassem este tipo de articulação dos movimentos de pessoas com deficiência. De forma geral, todos os trabalhos que se pautam nos princípios da Convenção e que compreendem a deficiência como uma categoria social fazem algum tipo de análise crítica sobre as questões das identidades atreladas às questões biomédicas e tangenciam a crítica às biocidadanias, ainda que implicitamente. Um dos trabalhos que realiza esta análise é o de Silva (2012), apontando a presença desse fenômeno nas reivindicações dos movimentos de pessoas com deficiência nas Conferências de Saúde. Conforme já discutido anteriormente, no referido artigo, a autora aponta a lógica biomédica presente nas pautas e reflete também sobre a dificuldade de compreender a saúde numa perspectiva integral e o impacto desta compreensão na luta pelo direito à saúde. Com a intenção declarada de problematizar as biocidadanias, Almeida (2014) em sua pesquisa aponta que os discursos sobre direitos das pessoas com deficiência intelectual apoiam-se em compreensões biológicas a respeito de sua condição, reforçando a noção de bioidentidade, o que se agrava com relação às pessoas com síndrome de Down. Afirma que as redes de informação e relacionamento na internet devem buscar a ampliação do potencial autonomista dessa população com a criação de novas sensibilidades sobre elas e novas formas de perceber estas pessoas para além de uma condição genética.

Com relação à função das instituições **de/para** pessoas com deficiência, encontramos dois trabalhos que analisam especificamente tal aspecto. Silva (2016) pesquisou as associações **de/para** pessoas com deficiência e seu papel no cenário de luta pela garantia de direitos, apontando o papel das associações, organizações e movimentos na oferta de serviços e na luta por direitos, ressaltando dificuldades em constituir uma rede com outros serviços públicos para potencializar ações coletivas e de controle social. Indica que a participação social das pessoas com deficiência é praticamente inexistente e destaca a importância de retomar o debate sobre cidadania, superar ações assistencialistas e incentivar o protagonismo das pessoas com deficiência na luta por seus direitos.

Almeida (2009) discute a trajetória de luta das pessoas com deficiência no estado de Goiás, apontando a função das associações na luta por direitos, suas pautas e objetivos; a emergência dos chamados novos movimentos sociais e a pauta da diferença; o terceiro setor e suas implicações para a questão da cidadania e a relação com o poder público estatal; a relação entre democracia participativa e as associações e a consequente despolíticação das reivindicações, ligadas a uma perspectiva de solidariedade e não de ação política como fator de enfrentamentos das questões sociais. As duas pesquisas indicam entrelaçamento delicado entre as associações e as pautas políticas relacionadas à deficiência, principalmente no que diz respeito às associações **para** pessoas com deficiência, que historicamente se destinaram, em um modelo biomédico, caritativo e assistencialista, a ações no campo da reabilitação, tornando-se agentes relevantes no processo de institucionalização das pessoas com deficiência, o que acentua sua exclusão e assujeitamento.

Sobre o perfil destas instituições **para** pessoas com deficiência, Januzzi (2012) quando discute a história da educação especial no Brasil, ressalta sua origem ligada aos hospitais e asilos e impulsionada pela filantropia, sendo intensamente influenciadas pela medicina e posteriormente pela psicologia. No caminho contrário, as instituições **de** pessoas com deficiência pressupõem um processo organizativo próprio, sendo que a gestão e organização política são feitas pelos protagonistas da causa o que significa avanços no que diz respeito à legitimidade e às conquistas ao direito de participação previstos na Convenção.

Na sequência das discussões sobre as formas de organização política das pessoas com deficiência, importa trazer as peculiaridades do movimento social de pessoas com deficiência no Brasil. Das pesquisas encontradas, destacamos cinco trabalhos que tratam especificamente desta organização política em movimentos, bem como suas conquistas, avançando na reflexão sobre autonomia, vida independente e protagonismo da pessoa com deficiência, numa perspectiva de Direitos Humanos (CORDEIRO, 2007; DANTAS, 2011, 2014; BOROWSKY, 2016). Borowsky (2016), que pesquisou o lugar do movimento social de pessoas com deficiência nas transformações nas políticas de Educação Especial no período 2003-2014, destaca os avanços e as contradições que persistem nas políticas educacionais para as pessoas com deficiência que não atacam o cerne do problema que é estrutural: as desigualdades sociais. Cordeiro (2007) pesquisou

o movimento de vida independente (MVI) e a construção de sentidos por parte dos integrantes, a partir do pressuposto de vida independente, sendo que os resultados apontam a questão da vida independente como algo que deve estar vinculado a uma compreensão de deficiência a partir dos Direitos Humanos. Dantas (2011, 2014) trata das experiências de jovens integrantes do movimento de autoadvocacia como resposta à opressão e como agente operador de mudanças nas crenças de incapacidade e infantilização corroboradas pelo modelo biomédico. Por fim, a pesquisa de Crespo (2009), a única pesquisadora com deficiência entre os trabalhos que compõem essa revisão. A autora recupera as trajetórias de vida de grandes líderes do movimento social das pessoas com deficiência, explicitando suas trajetórias políticas, as ações de organizativas das pessoas com deficiência e as experiências que viveram, o que demonstra a profunda relevância dessa participação para processos de subjetivação que são perpassados pela condição de serem pessoas com deficiência.

As pesquisas que apontam a função das associações e dos movimentos sociais indicam a urgência de estudos aprofundem as discussões sobre os processos de organização política das pessoas com deficiência no Brasil. Destacamos as dificuldades de organização e participação em razão das barreiras, a despolitização do debate e uma tendência a organização das pautas em torno das bioidentidades. Gohn (2011) chama a atenção para um perfil de movimento que se origina nas novas formas de organização social e de ajuda mútua, de certa forma mais institucionalizadas e ligadas às organizações não-governamentais – ONGs, às associações, amparadas por um discurso calcado na eficiência tecnocrática e numa suposta necessidade de desburocratização do aparelho estatal.

Por fim, discutimos as preocupações éticas e metodológicas em pesquisas que entrevistaram as pessoas com deficiência, diante da necessidade de viabilizar a participação. Das oito pesquisas que entrevistaram pessoas com deficiência, apenas Dantas (2011), menciona a utilização de estratégias de acessibilização nas entrevistas para pessoas com deficiência intelectual, porém não menciona recursos de acessibilidade para o participante cego ou para o participante com deficiência auditiva. Cordeiro (2007) não cita estes cuidados, mas analisa que a participação de algumas pessoas ficou dificultada por conta das barreiras na comunicação. Crespo (2009), não faz referência específica no método, mas a escolha metodológica pela “história oral” já indica um cuidado com seus

interlocutores, já que parte do princípio de que o entrevistado tem saberes e produz conhecimentos.

Considerações parciais

A produção científica no Brasil, ao desconsiderar narrativas das pessoas com deficiência, oculta das análises as perspectivas daqueles que experimentam esta condição concreta e subjetivamente. Se não são ouvidas sobre anseios e histórias dessas pessoas, muito menos são consideradas como sujeitos políticos que se organizam politicamente; logo, pesquisas que focam os Movimentos Sociais também são poucas.

As pesquisas indicam uma relação delicada entre as associações e as pautas relacionadas à deficiência, principalmente no que diz respeito às associações **para** pessoas com deficiência, que historicamente se destinaram, num modelo médico e assistencialista às ações no campo da reabilitação. O que se observa é que muitas dessas instituições se colocam como representantes dos direitos das pessoas com deficiência em espaços de participação política, na maioria das vezes, não incidindo sobre a ampliação da autonomia das pessoas com deficiência, mas sobre a manutenção de uma estrutura que, ainda que bem-intencionada, reitera o lugar da pessoa como deficiência como objeto do cuidado e da caridade alheia. As instituições **de** pessoas com deficiência pressupõem um processo organizativo próprio, sendo que a gestão é dos protagonistas pela causa, o que significa avanços no que diz respeito às conquistas ao direito de participação previstos na Convenção.

Referências

ALMEIDA, Lia Rachel Lima. **Bioidentidades e estratégias de comunicação: a deficiência intelectual como foco de experiência em uma sociedade centrada na negociação de conhecimentos**. 2014. 105 fls. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

ALMEIDA, Rejane Cleide Medeiros. **Cidadania das pessoas com deficiência visual no estado de Goiás – Adveg: trajetória, organização e discurso**. 2009. 158 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Conhecimento, ética, educação, pesquisa. **Revista e-Curriculum**, v. 2, n. 2, jun. 2007. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/viewFile/3163/2094>>. Acesso em: jul. 2018.

BOROWSKY, Fabiola. **Educação especial no Brasil: contradições nas políticas de inclusão** (2003-2014), 2016. 186 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BRASIL. **Decreto 6.949/2009**. Promulga a Convenção Internacional dos Direitos das pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 30 jan. 2015.

BRITO, Fábio Bezerra. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais**. 2010. 276 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CALIMAN, Luciana Vieira. Usos biopolíticos do suposto Déficit de Atenção e Hiperatividade: que lugar para o sofrimento psíquico na infância. Em: COLLARES, Cecília Azevedo de Lima; MOYSES, Maria Aparecida Afonso; RIBEIRO, Mônica Cintrão França (Org.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

CORDEIRO, Mariana Prioli. **Nada sobre nós sem nós: os sentidos de vida independente para os militantes de um movimento de pessoas com deficiência**. 2007. 187 fls. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo 2007.

CRESPO, Ana Maria Morales. **Da invisibilidade à construção da própria cidadania: os obstáculos, as estratégias e as conquistas do movimento social de pessoas com deficiência no Brasil através da história de seus líderes**. 2009. 399 fls. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DANTAS, Taísa Caldas. **Estudo da autoadvocacia e do empoderamento de pessoas com deficiência no Brasil e no Canadá**. 2014. 237 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

DANTAS, Taísa Caldas. **Jovens com deficiência como sujeitos de direitos: o exercício da autoadvocacia como caminho para o empoderamento e participação social**. 2011. 141 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

DUARTE, Lurdes do Nascimento. **Conferências nacionais dos direitos das pessoas com deficiência: 2006, 2008 e 2012: educação em debate**. 2017. 137 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2017.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 4, p. 333-363, 2011.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

LANNA JÚNIOR, Mario Cleber Martins. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

NUNES Fernanda Cristina Ferreira. **Atuação política de grupo de pais de autistas no Rio de Janeiro**: perspectivas para o campo da saúde. 2014. 149 fls. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

RIBAS, Nielle Dinis. **Teorias da ação coletiva para além dos movimentos sociais: conselhos gestores de Limeira - SP**. 2010. 133 fls. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

SILVA Ana Cristina Cardoso. **Organizações de e para pessoas com deficiência no município de São Carlos – SP**: tecendo fios de histórias conquistas e desafios. 2016. 181 fls. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2016.

SILVA Marina Maria Ribeiro Gomes. **Condições e contradições por direitos sociais e inclusão**: uma análise sobre as movimentações e mediações da pessoa com deficiência em conferências de saúde. 2012. 156 fls. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde) – Fundação Osvaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2012.

TEIXEIRA, Marina Codo Andrade. **Políticas públicas para pessoas com deficiência no Brasil**. 2010. 131 fls. Dissertação (Mestrado em Administração) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2010.

Luciana Stoppa dos Santos é Psicóloga, Mestre em Educação Especial (UFSCar) Doutoranda no Programa de Pós-Graduação da FE-USP. Atua como psicóloga escolar, com apoio à famílias, educadores e estudantes público alvo da educação especial. E-mail: luciana.stoppa@usp.br

Carla Biancha Angelucci é Docente no Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – USP. E-mail: b.angelucci@usp.br

Quando os “outros” chegam à escola: alunos imigrantes nas escolas municipais de São Paulo

Lucy Gabrielli Bonifácio da Silva²⁴¹

Resumo

A pesquisa objetiva identificar os fatores que influenciam o “sucesso” ou “fracasso” escolar dos alunos de origem haitiana, analisando, em primeiro lugar, essas noções e suas implicações na trajetória de escolarização básica desses educandos inseridos na rede municipal de ensino de São Paulo. A análise preliminar de informações disponibilizadas pela Prefeitura de São Paulo sinaliza o aumento de matrículas de alunos estrangeiros, de cerca de 65 por cento entre os anos de 2010 e 2017. A diversidade de origem também tem sido marcante nos últimos anos. Ainda que o predomínio de bolivianos continue, outras nacionalidades adquiriram representatividade quantitativa, é o caso dos haitianos, que nos anos 2010 eram inexistentes na rede e atualmente somam 16 por cento do total de matrículas absolutas de estrangeiros. Serão analisados dados oficiais da Secretaria Municipal de Educação; documentos pedagógicos produzidos nas escolas; questionários que permitirão a coleta de dados socioeconômicos, acerca do perfil dos alunos e das unidades escolares; e depoimentos orais colhidos entre alunos e profissionais da educação. Assim, apresentar-se-ão os resultados preliminares da análise das fontes primárias, que configuram a base da tese em desenvolvimento e compõem um panorama estatístico sobre a inserção da população discente de haitianos e sua localização na cidade de São Paulo.

Palavras-chave

Escola – Imigração – Processo de aprendizagem.

Uma busca rápida por notícias na internet com o termo “alunos imigrantes” resulta em uma série bem recente de textos que demonstram, em sua maioria, a dificuldade encontrada por esses educandos nas redes de ensino de todo o país²⁴². Ainda que nem todas as crenças e representações sociais se constituam num problema sociológico, fomentam questões que, confrontadas empiricamente, podem resultar em objetos de estudo relevantes. Assim, o projeto em desenvolvimento tem como objetivo central identificar e analisar os fatores que influenciam o “sucesso” ou “fracasso” escolar dos alunos imigrantes de origem haitiana, buscando primeiramente examinar a constituição

²⁴¹ Contato: lucy.gabrielli@usp.br

²⁴² Pesquisa realizada no site Google gerou aproximadamente 7.760 resultados, dos quais os cinco primeiros referem-se a artigos sobre a dificuldade e desafios das escolas em relação ao atendimento dos alunos imigrantes. Acesso atualizado em: 05 abr. 2017.

dessas noções e suas implicações sobre a trajetória de escolarização básica desses alunos inseridos na rede municipal de ensino de São Paulo.

É nesse sentido que se delinea a presente pesquisa, na busca pela reflexão acerca do contexto educacional em que crianças e jovens de diferentes origens nacionais se matriculam na rede pública de ensino e provocam a comunidade escolar, o poder público e as investigações científico-acadêmicas a “lidarem” com eles. Nas palavras de Sayad (1998, p. 15):

Está no estatuto do imigrante (estatuto ao mesmo tempo social, jurídico, político e, também, científico) e, por conseguinte, na própria natureza da imigração, só poderem ser nomeados, só poderem ser captados e tratados através de diferentes problemas a que se encontram associados – problemas que se devem entender aqui no sentido de dificuldades, distúrbios, danos etc., mais do que no sentido de problemática constituída de forma crítica em relação a um objeto que cria necessariamente um problema e que, característica esta que lhe é própria, existe apenas, no limite, graças aos problemas que coloca para a sociedade.

Assim, objetivamos promover um estudo sobre os alunos imigrantes na cidade de São Paulo, com foco na rede pública municipal de ensino, visto que recebe o maior número de matrículas no ensino básico²⁴³, especificando a década de 2010 como ponto de partida, para localizar quantitativa e territorialmente esses sujeitos na cidade, mas principalmente para identificar e analisar as relações estabelecidas nas unidades de ensino entre todos os atores envolvidos no processo escolar e que, em última análise, serão determinantes para o que é socialmente considerado fracasso ou sucesso escolar. Pois, concebendo-se o fracasso escolar como “o fracasso do aluno ante as demandas escolares”, evidencia-se que:

[...] provavelmente o maior empecilho à democratização das oportunidades de acesso e permanência da grande massa da população em nossas instituições escolares [...] porque a ela temos respondido de forma invariavelmente preconceituosa, atribuindo sempre ao aluno as causas do fracasso. As poucas tentativas de escapar desse julgamento atribuem, em geral, o fracasso a condições exteriores à escola, à desigualdade e perversidade sociais e à “lógica da exclusão” que parece dominar nossas instituições sociais. (CARVALHO, 1997, p. 21).

Essa lógica equivocada, que exclui a responsabilidade das instituições escolares e suas práticas no resultado do processo educativo, culpabilizando as condições externas,

²⁴³ Segundo dados do Censo Escolar 2016 (BRASIL, 2016).

sejam elas individuais ou sociais, contribui para análises homogeneizadoras e deterministas da escolarização, em que sujeitos estão fadados ao fracasso de acordo com a sua origem. No entanto, o que se tem percebido em pesquisas icônicas sobre as causas do fracasso escolar é que se trata de processos muito mais densos do que o cruzamento de dados socioeconômicos e resultados avaliativos ou números de reprovação e evasão.

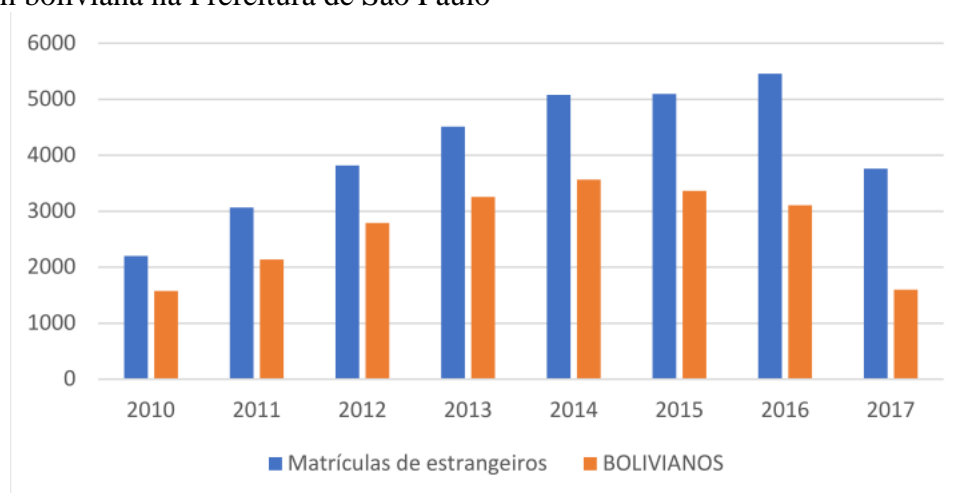
Assim, corroborando a importância de se enxergar os sujeitos por trás dos números e suas múltiplas relações, a abordagem proposta pelo sociólogo Pierre Bourdieu enfatiza a necessidade de reconhecer as especificidades dos alunos, mas também as das famílias e o capital cultural transmitido aos seus filhos, que, sob sua perspectiva, seria a herança cultural “responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito” (BOURDIEU, 1998, p. 41-42). Isto é, uma análise satisfatória do fracasso ou êxito escolar desses alunos deverá se apoiar em uma díade que compreenda a escola em suas múltiplas representações e os sujeitos em sua condição atual de imigrantes, mas, antes de tudo, relacionados à sua experiência como indivíduos portadores de uma vida pregressa, constituída de contradições e influências, sem as quais o presente não se justifica.

Depois de décadas em que a imigração não teve grande relevância na dinâmica demográfica nacional, é nos anos 1980 que o tema reaparece, com a edição da Lei 6.815, conhecida como Estatuto do Estrangeiro, que se “caracterizou pelo forte componente ideológico e baseou-se nos aspectos da segurança nacional, com o imigrante sendo visto como ameaça terrorista ao país. [...] até os dias de hoje regula a entrada e a estada de estrangeiros no país” (OLIVEIRA, 2015, p. 257). A década de 1990 e o início dos anos 2000 foram marcados pela emigração de brasileiros e pelo fluxo imigratório inicialmente dos países vizinhos e depois, a partir de 2010, de haitianos e africanos, quando a imigração volta a ser abordada na perspectiva desse novo contexto (OLIVEIRA, 2015, p. 252).

Segundo informações da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, publicadas no site oficial em 2015, “o número de estudantes de outras nacionalidades está em ascensão. O ano de 2014 fechou com 8.579 estudantes nascidos em 95 nações diferentes, o que representa 11,8 por cento de aumento em relação a 2013, quando eram 7.662 estrangeiros”, e ainda “Sobre os imigrantes, foi identificado que 75 por cento têm como língua-mãe o espanhol e 53 por cento estudam na capital paulista” (SÃO PAULO, s/d). No tocante à capital paulista, assim como constatado na rede estadual de ensino, a

diversidade de origem é destaque nas primeiras análises quantitativas das matrículas de estrangeiros na rede municipal. Os dados analisados até o momento demonstram que, desde o início da década 2010, o maior grupo de alunos imigrantes é formado pelos de origem boliviana, conforme apresenta o gráfico a seguir:

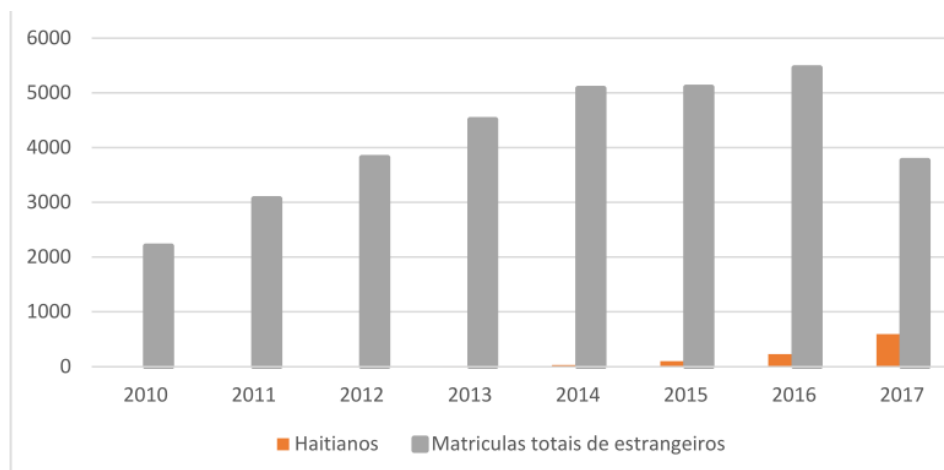
Gráfico 1 – Comparação do total de matrículas de estrangeiros e de imigrantes de origem boliviana na Prefeitura de São Paulo



Fonte: Série Microdados da Rede Municipal de Ensino - Matrículas (SÃO PAULO, 2010-2017). Elaboração da autora.

A análise do ano de 2017 demonstra um decréscimo no número de matrículas de alunos estrangeiros e a diminuição da presença dos alunos bolivianos, que passaram a representar cerca de 42,5 por cento, menor quantidade proporcional da última década, considerando as matrículas absolutas, ou seja, em todos os níveis e modalidades de ensino. Comparando os dados totais de matrículas do grupo selecionado – haitianos – com os totais de matrículas de estrangeiros registrados, verifica-se que há um crescimento que acompanha a tendência, e no caso de 2017, uma elevação da quantidade de haitianos, em contraponto com o decréscimo no total de matrículas.

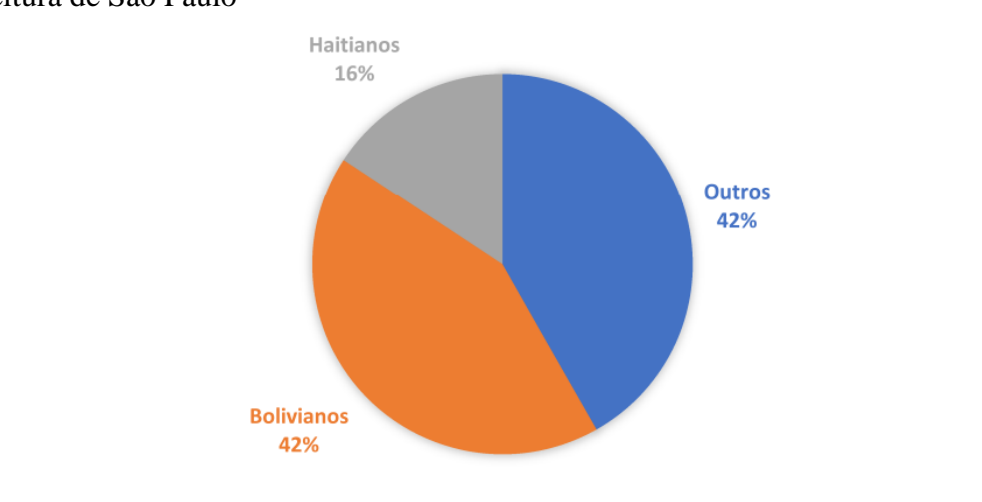
Gráfico 2 – Comparação do total de matrículas de estrangeiros e de imigrantes de origem haitiana na Prefeitura de São Paulo



Fonte: Série Microdados da Rede Municipal de Ensino - Matrículas (SÃO PAULO, 2010-2017). Elaboração da autora.

Vale considerar que as fontes primárias obtidas e analisadas são referentes às matrículas totais, ou seja, envolvem todas as modalidades de ensino, desde a educação infantil até a EJA - Educação de Jovens e Adultos (SÃO PAULO, 2010-2017), e que a análise preliminar delas subsidiou a seleção de haitianos como grupo quantitativamente relevante no contexto da educação municipal atual, uma vez que representam 16 por cento das matrículas de estrangeiros no ano de 2017.

Gráfico 3 – Matrícula total de estrangeiros em 2017 por nacionalidade - Prefeitura de São Paulo



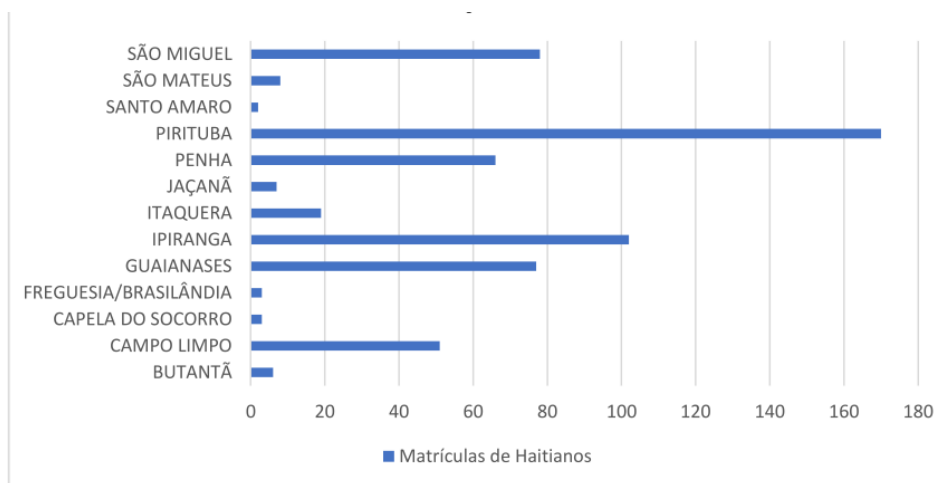
Fonte: Série Microdados da Rede Municipal de Ensino - Matrículas (SÃO PAULO, 2010-2017). Elaboração da autora.

Conforme exposto, ainda que os bolivianos configurem a maioria, por ser o grupo mais representativo há anos, também é o que possui mais estudos acadêmicos sobre sua inserção na cidade de São Paulo, não apenas pelo viés educacional, mas também

econômico e sociocultural. (BAENINGER, 2012) O grupo representado por “outros” refere-se a uma gama de cerca de oitenta diferentes nacionalidades, o que torna sua abordagem na proposta deste projeto inexecutável, pelo volume de aspectos que devem ser considerados para uma análise sociológica consistente.

Pensando na distribuição territorial desses sujeitos pela cidade, ainda que estejam presentes em todas as Diretorias de Ensino, cabe ressaltar que sua concentração não se limita às áreas tradicionais de inserção imigrante, suscitando outras perguntas que deverão ser contempladas durante o processo de construção da tese, como a forma de chegada e estabelecimento na cidade, as questões econômicas, redes de solidariedade preexistentes, facilidade de acesso a serviços como transporte, emprego, entre outros.

Gráfico 4 – Alunos haitianos matriculados por Diretoria Regional de Educação - 2017

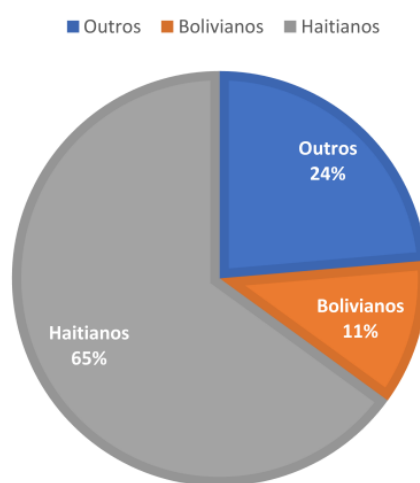


Fonte: Série Microdados da Rede Municipal de Ensino - Matrículas (SÃO PAULO, 2010-2017). Elaboração da autora.

De acordo com o gráfico, destaca-se a predominância de alunos haitianos na DRE Pirituba, cerca de 29 por cento do total. Esses dados nos permitem não apenas perceber os agrupamentos dos sujeitos nos territórios, mas também indagar fenômenos específicos de suas trajetórias. Afinal, a DRE Penha foi a responsável pelo recebimento da maior parte dos imigrantes matriculados na rede municipal paulistana em 2017, considerando todas as nacionalidades, representando cerca de 26 por cento do total; enquanto a DRE Pirituba, destacada pela quantidade de haitianos, no mesmo ano recebeu apenas 8 por cento do total de imigrantes. Ou seja, diferenças que serão significativas na caracterização e interpretação das relações estabelecidas com esses alunos, tendo em vista a possível diferença de experiência entre elas.

Ainda na busca pelos sujeitos e pela compreensão das características de sua inserção no sistema público educacional paulistano, apurou-se que as matrículas de haitianos se concentram na Educação de Jovens e Adultos - EJA e que, embora estejam distribuídas em todas as diretorias de ensino, a análise individual de cada uma delas indica uma concentração desses educandos em determinadas unidades escolares. Ou seja, estão em várias regiões da cidade, mas concentrados em algumas escolas e em uma modalidade de ensino.

Gráfico 5 – Distribuição das matrículas de estrangeiros na EJA - 2017



Fonte: Série Microdados da Rede Municipal de Ensino - Matrículas (SÃO PAULO, 2010-2017). Elaboração da autora.

Os números revelam que, dos 592 haitianos matriculados na rede pública municipal de São Paulo em 2017, 64 por cento deles estavam no Ensino de Jovens e Adultos. E, ao comparar a presença de haitianos com o número de matrículas de estrangeiros nessa modalidade, eles representam mais da metade. A importância de explicitar essa análise preliminar está nas problematizações que possibilita, as quais representam o alicerce da tese proposta, mas, a partir de interpretações distintas, poderão instigar outras questões.

Mediante os dados ora apresentados, elegeu-se como procedimento para a realização da pesquisa o aprofundamento da investigação nas escolas em que os haitianos são mais representativos, buscando estratégias para perceber as especificidades dos alunos imigrantes dessa nacionalidade e de que forma a herança cultural desses jovens e adultos interfere no seu processo de escolarização.

Referências

BAENINGER, Rosana (Org.). **Imigração boliviana no Brasil**. Campinas: Núcleo de Estudos de População; Unicamp, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo Escolar 2016**. Brasília, DF: MEC, 2016.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, Julio Groppa (Coord.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2008.

OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro de. Migrações internacionais e políticas migratórias no Brasil. **Cadernos OBMigra**, Brasília, DF, v. 1, n. 3, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/obmigra/article/view/16174/11521>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

PAUGAM, Serge (Coord.). **A pesquisa sociológica**. Petrópolis: Vozes, 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Escolas estaduais de SP recebem matrículas de alunos estrangeiros**. São Paulo SE, s/d. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/escolas-estaduais-de-sp-recebem-matriculas-de-alunos-estrangeiros>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Dados abertos: microdados da Rede Municipal de Ensino – matrículas**. São Paulo: SME, 2010-2017. Disponível em: <<http://dados.prefeitura.sp.gov.br/dataset/microdados-da-rede-municipal-de-ensino-matriculas>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Edusp, 1998.

Lucy Gabrielli Bonifácio da Silva é Doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Professora titular da Prefeitura de São Paulo.



A invenção do inexperiente: por uma genealogia possível das relações escolares de poder

Marcel Francis D'Angió Engelberg²⁴⁴

Resumo:

A escola e o aluno são invenções. A criança e o adolescente também. Existiria, no entanto, uma invenção que integraria o conjunto dessas outras e que talvez seja ainda pouco explorada: a do inexperiente. Graças a historiadores como o francês Philippe Ariès (1914-1984) e sua tese de que, na sociedade medieval, a ideia de infância não existia, vindo a se consolidar somente a partir do século XVII, abre-se caminho para a abordagem de todas essas invenções. Assim ocorre com o aluno, rótulo privilegiado pelo qual jovens e crianças são tão comumente identificados hoje em dia e que teria sua história recente a partir apenas do final do século XIX. A pesquisa em andamento busca problematizar se seria possível, a partir dessa invenção do aluno e, inclusive, por meio das *relações de poder* que aciona, estabelecer uma invenção do próprio inexperiente. Ancorado nas contribuições teórico-metodológicas de outro pensador francês, Michel Foucault (1926-1984), o objetivo é propor uma espécie de *genealogia* dessa construção histórica do aluno enquanto lugar da inexperiência. No presente momento, estão sendo analisados documentos que permitam localizar parte desses discursos constitutivos do aluno e/ou do adolescente no Brasil, do último quartel do século XX até a atualidade.

Palavras-chave:

Aluno – Juventude – Inexperiência – Relações de poder – Genealogia.

Introdução

Procurei trabalhar anteriormente com a ideia do aluno como uma *invenção*, partindo da contribuição de alguns autores de que nem sempre existiu na história essa categoria que entendemos por *aluno* (RAMOS DO Ó, 2007; POPKEWITZ, 1994). Segundo estes, seria apenas, e tão somente, a partir do final do século XIX que se poderia falar em sua emergência. Assim, seria também a partir daí que se iniciaria o processo de produção de uma nova subjetividade das crianças e dos adolescentes. A escola, instituição

²⁴⁴ Contato: marcel81@usp.br

responsável por acolhê-los, seria escalada a partir de então, e até hoje, como o principal agente dessa produção. Fabricar alunos seria sua especialização. O que procurei demonstrar, por ocasião de uma pesquisa etnográfica numa instituição escolar (ENGELBERG, 2010), é como essa invenção do aluno, uma vez historicamente produzida e tendo nos alcançado no presente, poderia ser investida, mantida e mesmo reinventada diariamente nas relações (de poder) estabelecidas entre alunos e escola (com seus agentes, espaços, propostas e dinâmicas). Em outras palavras, equivaleria dizer, em como a criança e o adolescente vão se transformando em aluno no cotidiano de suas vivências escolares, obtendo daí uma certa identidade, lugar, ou ainda, certo papel social.

Sabe-se que crianças e adolescentes, dos quatro aos dezessete anos, por lei (BRASIL, 2002), por direito e dever delas e da família, deverão ser matriculadas e, com isso, expostas cotidianamente à instituição escolar. Esta que, entre outras coisas, tem por missão transformá-los num estudante, produzi-los enquanto aluno, dar-lhes um lugar, ou ainda, um papel em nossa sociedade, que pode, a partir daí, ao menos pensar numa criança como um *estudante*. Contudo, e apesar disso, será que o mesmo esforço é empreendido para que suas diferentes perspectivas, as perspectivas dos estudantes, sejam de fato incluídas, se não nessa mesma sociedade como um todo, pelo menos no palco da história da instituição escolar e de suas produções? Deixemos por um momento a questão da inclusão da perspectiva para nos atermos, mais uma vez, a da *invenção do aluno*, agora pelo ângulo da produção da experiência. Afinal, por que produzimos crianças e adolescentes como alunos, tantos e por tanto tempo? Por que estendemos isso a um ensino médio, técnico, depois universitário e ainda mesmo numa pós-graduação? Para se conhecer mais e melhor, possivelmente. Mas será mesmo que um profissional recém-ingressado em seu mercado de trabalho não se sinta, ainda assim, bastante inseguro (ou até mesmo pouco preparado) em relação ao seu conhecimento e aptidão para aquela nova atividade? E isso, mesmo depois de anos de estudos, diplomas, pós-graduações e muitos aprendizados. Como se poderia estabelecer o momento adequado para o declarar pronto, preparado, apto se jamais saberemos tudo e morreremos aprendendo sem sabermos exatamente quando?

E mais, se pode haver dúvida a respeito de qual seria o momento mais adequado para a conclusão dessa fase de aprendizagem, ou para se considerar o aluno finalmente pronto, não parece haver muita incerteza em relação à sua inexperiência, despreparo,

desqualificação no decorrer da sua vida escolar. Como pretendo problematizar, parece-me que, se um jovem deve ser considerado mais ou menos pronto, apto, portador de experiência em algum momento, a criança e o adolescente nunca o são. Embora possa não parecer muito problemático nomear como experiência escolar aquilo que o aluno vivencia na escola, tomá-lo por inexperiente durante a sua existência enquanto aluno, ou esboçarmos enunciados como *o aluno é aquele que não sabe; que está ali para aprender; que ainda não tem experiência* não parecem oferecer qualquer contradição ou problema. É assim que, no geral, a aceitação da ideia do aluno como inexperiente (ou ainda, da consolidação de um lugar, de um papel social marcado pela inexperiência na figura do aluno) não aparece de maneira sistemática, rigorosa ou recorrente, como um objeto de estudos. Qual seria a razão disso? Como essa percepção poderia ser aceita sem maiores problemas? Como é possível tal ideia e de onde ela poderia ter vindo? E, finalmente, quais poderiam ser seus efeitos na constituição da subjetividade do aluno? É justamente em torno destes aspectos que gira a atual pesquisa e que demanda agora um esforço mais historiográfico e abrangente, como procurarei apontar a seguir.

Métodos

A *invenção do inexperiente* é uma tentativa de problematizar as relações escolares de poder na constituição do aluno, a partir de uma análise de práticas discursivas (escolares ou não) sobre a juventude e o adolescente tomada pelo viés da inexperiência. Embora a ideia aqui de uma *invenção* possa provocar inicialmente algum estranhamento (até pela arbitrariedade a que nos remete), é justamente a falta deste estranhamento em relação à ideia do aluno-adolescente visto como alguém em formação, despreparado, inapto ou mesmo inexperiente que interessa problematizar aqui. O motivo da escolha pelo foco no adolescente (e no aluno de Ensino Médio, por sua vez) é duplo. De um lado, busca restringir a (e dialogar com) outros estudos acerca dessa etapa de ensino e faixa etária e, por outro, voltar-se a esse próprio público, a quem esse trabalho tem a pretensão de se dirigir, por fim.

A proposta aqui é tentar esboçar uma espécie de *genealogia* do aluno a partir da ideia de inexperiência, vasculhando uma gama vasta e variada de documentos (atuais e/ou históricos) que pode dizer respeito não somente à educação de crianças e adolescentes,

como em relação à própria juventude em si. Sempre à luz do problema proposto, por meio da problematização de uma *invenção do inexperiente*, estou procurando analisar documentos históricos e atuais que permitam localizar, inicialmente, parte desses discursos constitutivos do aluno e do adolescente no Brasil, do último quartel do século XX até a atualidade, tais como legislações e políticas do governo; propostas curriculares e reformas; livros didáticos, manuais e revistas especializadas; regulamentação do trabalho de jovens (atores, modelos, atletas, aprendizes, escoteiros e policiais mirins); literaturas e telenovelas juvenis; entre outros. Sempre atravessados pela questão da inexperiência desses sujeitos, como ponto de partida.

Perguntar, por exemplo, sobre como foi possível nos acostarmos com a ideia de um jovem tomado, em geral, como inexperiente ou ainda questionarmos aquilo que nos parece tão comumente aceito e tentar pensar sua história, implica numa tentativa, tão mais remota e ampla quanto os documentos históricos permitirem, de recuo em relação aos discursos e práticas de nós mesmos (sejam nós, pesquisadores, possíveis informantes ou os próprios pesquisados). Parece que se quisermos, com algum rigor, tentar entender como as coisas podem ter chegado onde chegaram, como certas ideias puderam se aconchegar e repousar tranquilas e confortáveis em meio as trincheiras educacionais, ou ainda, como pensamos e fazemos o que fazemos e como somos constituídos por isso, precisaríamos buscar, nos registros históricos que dispomos, por indícios, vestígios, sombras que sejam, de quando nossas práticas e discursos estavam ainda em formação ou mesmo estavam desassossegadas, em disputa e não simplesmente aceitas. Cabe destacar que, por outro lado, tal procedimento não implica, não retoma, não pressupõe, uma teleologia (evolucionista, funcionalista ou transcendental), muito menos um determinismo histórico, universal, irremediável. Ao contrário, busca na análise de práticas discursivas sempre históricas, determinadas, singulares, descontínuas e arbitrárias, perceber possíveis diferenças, semelhanças e efeitos que possam contribuir na construção de diagnósticos do nosso presente.

Assim, inspirado no trabalho do historiador francês Philippe Ariès (1914-1984) e sua tese de que, na sociedade medieval, a ideia de infância não existia e que esta veio a se consolidar somente a partir do século XVII (ARIÈS, 1981), e apoiado em algumas das contribuições teórico-metodológicas do pensador também francês Michel Foucault (1926-1984), trata-se de buscar *historicizar o pensamento*, procurando contribuir com

certos *diagnósticos do presente* (FOUCAULT, 2016, 1993). O método consistiria em analisar, por meio de arquivo, determinadas práticas históricas, a partir das formas singulares e arbitrárias que essas práticas assumem na história, procurando, assim, apontar o caráter abstrato de ideias mais gerais e universais ou mesmo das arbitrariedades dos nossos sistemas de valores. Isso teria levado o autor a apontar, em sua “Aula de 5 de janeiro de 1983”, que sua empreitada seria: “historicizante, nominalista e niilista” (FOUCAULT, 2010, p. 7). *Historicizante*, justamente por conta da análise de práticas históricas determinadas, reforçando o caráter radicalmente histórico do método em questão; *nominalista*, pelo abandono dos universais em nome de formas históricas singulares; e, finalmente, *niilista*, já que busca destacar justamente as arbitrariedades dos nossos sistemas de valores e não tentar explicar, justificar ou inserir as práticas históricas nesses sistemas de valores. Com isso tudo, quero destacar, duplamente, a importância do arquivo e da pesquisa em torno da sua construção, por esse caráter radicalmente histórico do método de Foucault; e a importância também dessa discussão no âmbito da educação, por se tratar de um campo tão sujeito às discussões em torno de ideias mais gerais e universais dos nossos sistemas de valores.

Resultados

Um dos resultados do que vem sendo buscado, e que de certa forma sinaliza para um aprofundamento da opção teórico-metodológica escolhida, pode ser apresentado com a ilustração de um exemplo. Em 2015-2016 o governo do Estado de São Paulo acreditou que procederia, por meio de um decreto, com o fechamento de diversas escolas públicas estaduais. Os estudantes não concordaram e ocuparam parte das escolas. A história não ocorreu como pretendia determinada política governamental. O referido decreto que na íntegra ocupa menos de uma página, propunha em seus quatro sucintos artigos “a transferência dos integrantes dos Quadros de pessoal e dá providências correlatas” (SÃO PAULO, 2015). Não há sequer menção ao fechamento das escolas, muito menos qualquer referência aos estudantes. Porém, em resposta à mobilização destes, o decreto é revogado dias depois e a tal política é dada como suspensa. Digamos, para ficar no mínimo, que, do ponto de vista do resultado, a estratégia política do Governo foi frustrada naquele momento. E distantes um par de anos, sabemos em linhas gerais da contribuição da movimentação dos estudantes nisso.

Ao que parece, podemos extrair daí uma pista interessante: por que, se capazes de interferirem nos resultados, os estudantes não entraram ou foram mal estimados no cálculo político naquele momento? Em vez de procurarmos uma resposta imediata, a pergunta interessa aqui, pois ela nos incita a recuarmos mais na história (nos documentos a que podemos ser remetidos) e pegarmos alguns dos caminhos para pensarmos esse lugar dos estudantes, que, embora vasta e diariamente produzido (por uma *invenção do aluno*), seja tão precipitada e comumente desqualificado (por uma *invenção do inexperiente*, como se quer propor com esta pesquisa). Não se trata de tentar entender o jogo político, o jogo de forças, em questão. Menos ainda dar qualquer sentido ou razão aos seus resultados. Seria, antes, um recuo ou um distanciamento em relação a este jogo para tentar entender algumas de suas condições de possibilidade. Mais precisamente, tentar localizar o que a respeito dos alunos é colocado ali e de onde isso pode ter vindo. Dado que a perspectiva dos alunos não foi prévia e devidamente considerada (ainda que esta tenha mudado, inclusive, o resultado do jogo, já que a revogação do decreto e a suspensão do fechamento das escolas era o contrário do que visava a proposta do Governo), ao que esse acontecimento poderia nos remeter, em termos da posição, do papel, do que se espera dos alunos? Isto é, de onde e como pode ter se formado certa expectativa sobre esse papel? Não a incerteza que é inerente ao jogo político em geral, mas sim certa crença de que os estudantes não eram imprescindíveis no cálculo. Para manter a metáfora do jogo, certa convicção (a ponto de se propor a tal política por decreto governamental) de que os alunos e suas perspectivas seriam as *cartas fora do baralho* (desconsiderados) ou que, em relação a eles, tratava-se de um *jogo de cartas marcadas* (em que se pode prever ou controlar determinados resultados).

A hipótese central desse trabalho é que esse acontecimento poderia apontar justamente para a questão de uma *invenção do inexperiente*, que nos incita a problematizar como essa história do aluno, enquanto um lugar marcado pela desqualificação, deslegitimação e inexperiência, seria possível, apesar de tantos, e por tanto tempo, esforços para construção massiva de um lugar de aluno para todas as crianças e adolescentes.

Considerações finais

A pesquisa em andamento, embora ainda incipiente, tem apontado questões interessantes no que diz respeito não somente a retomada da discussão de uma invenção

contínua e corriqueira do lugar do aluno na contemporaneidade, bem como de sua ligação (em paralelo e de uma em função da outra) com uma *invenção do inexperiente*. Com isso, e a título de tecer algumas considerações preliminares, vale destacar algumas questões pertinentes ao que tem sido possível pensar até aqui e sobre as quais se espera poder avançar no decorrer do trabalho.

A primeira delas é que essa, sem dúvida, é uma problematização teórico-metodológica, mas que tem a pretensão não apenas de se voltar para as práticas (históricas e atuais), como também se dirigir, tomar como interlocutor e incitar os alunos a refletirem sobre sua história e papel social. Uma segunda questão que vai ficando mais evidente com o avanço da pesquisa é a imbricação, uma implicação estreita, entre, de um lado, escolha temática e problema de pesquisa e, de outro lado, definições teórico-metodológicas. O tipo de pergunta e tema que se propõe abordar apontam para um tipo de pesquisa específico, bem como certa metodologia de pesquisa parece direcionar e redirecionar as questões e temáticas envolvidas no trabalho. A terceira questão tem um princípio parecido com o da anterior, não em relação à dinâmica da pesquisa em si, mas a um próprio jogo remissivo das fontes documentais. A cada fonte, a cada documento analisado parecem surgir novas pistas, indícios, que levam a buscar mais material para a análise.

Por fim, as duas últimas questões dizem respeito ao próprio objeto de estudo. A medida que a pesquisa avança parece que um movimento simultâneo de inclusão e exclusão dos alunos pode ser pensado. A própria constituição dos alunos enquanto um sujeito histórico e social, poderia, como estamos percebendo, resultar em seu *assujeitamento* e exclusão de suas diferentes perspectivas. E, finalmente, associada à questão anterior, mas extrapolando de certa forma os próprios limites da posição do aluno, sua constituição como inexperiente pode contribuir para se pensar a construção de outro lugar, não mais necessária e exclusivamente do aluno, mas ainda assim assentada na ideia de inexperiência: a do sujeito inexperiente.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL, Senado Federal. Subsecretaria de Edições Técnicas. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, 2002.

ENGELBERG, Marcel F. D. **A invenção cotidiana do aluno**: relações de poder, experiências escolares e possibilidades de existência. 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11112010-162524/pt-br.php>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Lisboa: Edições 70, 2016.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993. p. 15-37.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

RAMOS DO Ó, Jorge. O governo do aluno na modernidade. In: AQUINO, Julio G. (Org.). **Educação**, São Paulo, v. 3, p. 36-45, 2007. (Biblioteca do professor: Foucault pensa a educação).

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 61.672, de 30 de novembro de 2015. Disciplina a transferência dos integrantes dos Quadros de Pessoal da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, v. 125, n. 222, p. 1, 2015.

Marcel Francis D'Angió Engelberg é Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e doutorando do Programa de Pós-Graduação desta mesma instituição, na área de concentração *Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças*, sob orientação da Profa. Dra. Cecília Hanna Mate.



O protagonismo de pessoas com deficiência em movimentos sociais por reivindicação do direito à educação: revisão da literatura²⁴⁵

Mariele Angélica de Souza Freitas²⁴⁶
Carla Biancha Angelucci²

Resumo

Nas últimas décadas, o campo de conhecimento da educação especial tem recebido uma multiplicidade de estudos, sobre temas constitutivos do universo das pessoas com deficiência. Assuntos relativos aos processos de inclusão (social, educacional, política, entre outras), bem como debates e ações visando a garantia de direitos sociais, como o direito à educação, tem ganhado destaque nas pesquisas acadêmicas. Quanto à participação direta da pessoa com deficiência nas discussões acerca de seus direitos, observa-se que ainda são incipientes pesquisas que visem a inserir o debate no contexto social mais amplo. Em função da insuficiência de estudos que abordem tais discussões, desenvolve-se pesquisa sobre a revisão da literatura dos estudos científicos sobre movimentos sociais e pessoas com deficiência no Brasil, focalizando a participação direta desse segmento populacional em ações visando o direito à educação, no período 2008-2018. Neste trabalho, o recorte estabelecido refere-se à revisão da literatura sobre o tema. Para análise e discussão dos resultados, foi utilizado o paradigma indiciário de Ginzburg (1989). Espera-se que os resultados deste estudo possibilitem a ampliação do debate acerca da temática proposta, considerando a sua exígua visibilidade no âmbito da produção científica brasileira.

Palavras-chave

Direito à educação – Revisão da literatura – Movimentos Sociais – Pessoas com deficiência – Protagonismo.

Introdução

Nas últimas décadas, a educação especial tem recebido uma multiplicidade de estudos que constituem o universo das pessoas com deficiência. Tema como os processos de inclusão (social, educacional, política, entre outras) e os direitos sociais, como o direito

²⁴⁵ Agradecimentos: Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela concessão da bolsa de estudos e subsídio desta pesquisa.

²⁴⁶ Contatos: marielefreitas@usp.br; b.angelucci@usp.br

à educação, tem ganhado destaque nas pesquisas acadêmicas, contribuindo para o desenvolvimento e o progresso da pesquisa científica brasileira, ampliando o debate no campo teórico e prático.

A história da educação brasileira evidencia que o direito à educação foi marcada pelo intenso jogo de interesses das elites econômicas e políticas. Desde a sua origem, o acesso à educação e a organização do sistema educacional brasileiro, possuiu um caráter excludente, desfavorecendo a maioria da população e concedendo apenas à elite o direito à escolarização. (SAVIANI, 2007; ROMANELLI, 1989).

Após um longo período de luta pela universalização do acesso e a garantia do direito à educação, esta foi inserida no rol dos direitos sociais, enfatizada no artigo 6º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu Capítulo II, intitulado Dos Direitos Sociais:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988).

Carvalho (1998) e Saviani (2013) destacam o papel da educação no quadro dos direitos sociais como imprescindível, ainda que esta não seja a única via para qualificar os indivíduos no desenvolvimento de uma vida participativa em sociedade²⁴⁷. No cenário brasileiro, as políticas públicas de educação ganharam centralidade nos debates a partir da década de 1990, influenciadas por convenções e declarações internacionais²⁴⁸; que foram a mola propulsora para ações e desenvolvimento de políticas voltadas também para a Educação Especial.

Historicamente, múltiplos foram os determinantes que configuraram a marginalização de pessoas com deficiência dos espaços escolares. A deficiência trazia consigo a marca das expectativas sociais, num padrão de homem instituído “[...] em

²⁴⁷ Entendemos, conforme Saviani (2013) por vida participativa em sociedade, as formas pelas quais os indivíduos exercem seus direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza.

²⁴⁸ Alguns documentos ilustram propostas de educação para todos e também de educação especial. No contexto mundial: Conferência Mundial de Educação para Todos, que resultou na Declaração Mundial de Educação para Todos (ONU, 1990); Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e permanência, que originou a Declaração de Salamanca (ONU, 1994) e a Declaração de Guatemala (1999). No âmbito nacional: Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994); a Lei 9.394 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

atributos valorizados pelas relações sociais surgidas num determinado modo de produção”. (JANNUZZI, 1992, p. 13).

Contemporaneamente, muitos avanços foram alcançados na constituição de políticas públicas voltadas para pessoas com deficiência, no entanto, ainda predominam concepções que consideram a deficiência como uma condição intrínseca à pessoa e ao organismo²⁴⁹.

Sobre os pressupostos fundamentais do modelo social de deficiência, o desafio está em garantir condições equitativas para o exercício pleno de todos os direitos, como: “[...] o direito à vida, o direito à liberdade e à segurança, à liberdade de manifestação e expressão ou à participação política”. (DHANDA, 2008, p. 46).

Áreas do conhecimento como a psicologia, a educação e a saúde²⁵⁰, além da sociologia, da antropologia e outras, têm abordado temas importantes do universo da pessoa com deficiência e a maneira como as relações sociais se estabelecem e empregam marcas impostas por múltiplas barreiras. No entanto, são raros os registros sobre a história de vida de pessoas com deficiência, a partir de si mesmas. Ainda hoje, predominam relatos de outrem. O mesmo se dá quando o objeto de análise são documentos institucionais, normas legais, políticas, serviços ofertados a essa população ou até mesmo a produção científica; incomuns são os momentos em que as pessoas com deficiência foram convidadas a participar da elaboração e decisão.

No que tange à participação da pessoa com deficiência em movimentos sociais e nas discussões acerca de seus direitos, especialmente o direito à educação, observa-se que ainda são incipientes pesquisas que visem inserir o debate no contexto social mais amplo, buscando sua participação ativa. Foca-se sobretudo o direito à educação escolar, direito este que, segundo Cury (2005, p. 1), “é uma dimensão fundante da cidadania e tal princípio é indispensável para políticas que visem à participação de todos nos espaços sociais e políticos”.

A abertura política no final da década de 1970 e início dos anos de 1980 propiciou a articulação de vários segmentos da sociedade civil brasileira, levantando bandeiras de

²⁴⁹ Aqui, a compreensão da deficiência projeta-se na junção entre as características biológicas do indivíduo e o contexto social; na interação entre os aspectos individuais e as estruturas políticas, sociais e econômicas, que por vezes acabam por limitar o pleno desenvolvimento da pessoa com deficiência.

²⁵⁰ É importante destacar que, historicamente, as áreas da Psicologia, da Educação e da Saúde se constituem como áreas de ampla tradição nos estudos relacionados a pessoas com deficiência e todo o universo que abrange o seu desenvolvimento.

luta com objetivos distintos, mas, que se uniam a propósitos comuns, como a garantia de direitos fundamentais, a participação social e a não discriminação. Inicia-se, então, o movimento social e político das pessoas com deficiência, que reivindicavam “[...] não apenas direitos e cidadania, mas, também, reconhecimento de sua existência”. (CRESPO, 2012, p. 202).

Para Cabral Filho e Ferreira (2013, p. 105) o movimento social das pessoas com deficiência apoiava-se também “[...] nos laços de identidade e pertencimento, em busca do reconhecimento de sua cidadania”, o que pode ser evidenciado no processo de redemocratização do país, que contou com a participação dos movimentos nacionais de pessoas com deficiência, que atuou na legitimação da Constituição Federal de 1988. (CABRAL FILHO; FERREIRA, 2013).

Após esse período o direito à educação, preservado pelos dispositivos normativos e legais, progrediu no combate às desigualdades e a exclusão escolar, ainda que com reveses e êxito no cotidiano dos espaços escolares.

Dessa forma, intentamos compreender a política direcionada a pessoas com deficiência, especialmente a política educacional, levando em consideração o seu protagonismo²⁵¹, indispensável para o entendimento do processo constitutivo das referidas políticas. Diante do exposto, perguntamos: os estudos científicos sobre a educação de pessoas com deficiência afetaram-se pelo princípio do “Nada sobre nós, sem nós²⁵²”? Se sim, de que maneira?

Com intuito de trazer luz a questão apresentada, realizamos revisão da literatura atinente ao tema para identificar estudos que abordem a temática da educação e movimentos sociais de pessoas com deficiência.

Objetivos

O objetivo central desta pesquisa foi realizar a revisão da literatura dos estudos científicos sobre movimentos sociais e pessoas com deficiência no Brasil, focalizando a

²⁵¹ Compreendemos por protagonismo, a ação que o sujeito tem sobre a sua vida, respeitados os seus desejos, interesses, necessidades, vontades e possibilidades.

²⁵² “Nada sobre nós, sem nós”, foi a bandeira do movimento organizado de pessoas com deficiência, nascido nos Estados Unidos da América na década de 1970. Disseminado posteriormente em todo o mundo, buscava a inserção das pessoas com deficiência na vida política, além da garantia e reconhecimento de seus direitos. (LANA JÚNIOR, 2010).

participação direta dessa população em ações visando ao direito à educação, no período 2008-2018.

Metodologia

Trata-se de pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e exploratório que pretende compor o desenho de publicações já divulgadas em meio impresso, eletrônico ou em mídias digitais, com a finalidade de “[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto [...]”. (MARCONI; LAKATOS, 2001, p. 43-44).

Na busca utilizaram-se os descritores: empoderamento, emancipação, narrativas, protagonismo, movimentos sociais, independência, direito à educação, cidadania e autoadvocacia. Tais descritores foram cruzados a outros termos, como: educação especial, pessoas com necessidades educacionais especiais e pessoas com deficiência.

O extenso levantamento compreendeu buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (Bdtd), nos portais Scientific Electronic Library Online (SciELO), Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc).

Com foco nas produções acerca da interface educação e movimentos sociais de pessoas com deficiência, e sua ação direta em movimentos sociais reivindicatórios por educação, acesso e permanência, foram localizadas 05 (cinco) pesquisas, sendo 03 (três) teses: Garcia (2011)²⁵³; Brito (2013)²⁵⁴ e Gonçalves (2014)²⁵⁵ e 02 (duas) dissertações, Pádua (2018)²⁵⁶ e Paixão (2018)²⁵⁷.

Em relação às demais publicações (artigos em revistas, periódicos e anais de eventos da área da educação especial), não encontramos nenhum trabalho com a abordagem pesquisada, em especial que estas pessoas sejam interlocutoras diretas na

²⁵³ GARCIA, Maria Izabel dos Santos. **Movimento social dos surdos: interseções, atravessamentos e implicações**. 2011. Tese (Doutorado) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2011.

²⁵⁴ BRITO, Fábio Bezerra. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais**. 2013. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

²⁵⁵ GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. **Alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos em assentamentos paulistas: experiências do Pronera**. 2014. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

²⁵⁶ PÁDUA, Iva José de. **O papel dos movimentos sociais das pessoas com deficiência na efetivação de políticas educacionais de acesso ao ensino superior na UNIOESTE**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

²⁵⁷ PAIXÃO, Eduardo Henrique Lima. **Repertório de ação do Movimento Surdo no Brasil: campanha pela oficialização da Língua Brasileira de Sinais**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

constituição dos trabalhos. Atinente a estudos de caráter bibliográfico e/ou documental que mapeiam as produções relativas a área da educação especial e/ou educação inclusiva (estado da arte ou estado do conhecimento e, análise bibliométrica), na interface com a proposição desta pesquisa, localizamos dois estudos, de Bravo, Bello e Hayashi (2014)²⁵⁸ e Michels e Lehmkuhl (2016)²⁵⁹.

Resultados parciais

Em linhas gerais, podemos observar que a temática do direito à educação, movimentos sociais e protagonismo de pessoas com deficiência nos três itens – artigos, dissertações e teses, possui publicações em número pouco expressivo. Esse quadro se coaduna ao panorama de algumas pesquisas realizadas com o objetivo de mapear as produções na área, como as desenvolvidas por Silva (2018); Hayashi (2011); Ferreira e Bueno (2011) e Silva e Hayashi (2008); com espaços temporais significativos entre uma pesquisa e outra, observamos também nos estudos citados, poucos indícios do tema relacionado ao nosso objeto de estudo.

Segundo Michels e Lehmkuhl (2016) a temática dos movimentos sociais e pessoas com deficiência aparecem de maneira particularizada; há incidência de tais movimentos, mas, as lutas e reivindicações ocorrem de maneiras específicas como o movimento surdo, o movimento social de pais de pessoas autistas, entre outras. Para Cabral Filho e Ferreira (2013) tal cenário remonta ao início do movimento social de pessoas com deficiência em nosso país, “[...] em um primeiro momento, observamos historicamente a luta dos cegos por uma educação de qualidade; e, mais tarde, a luta das pessoas com deficiência física por oportunidades de inclusão social”. (CABRAL FILHO; FERREIRA, 2013, p. 112-113).

Até o momento, foi possível realizar a discussão sobre as transformações do conceito de deficiência e de definição de pessoa com deficiência, principalmente a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), primeiro

²⁵⁸ BRAVO, Aline Droppé; BELLO, Suzilei Faria; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Direito e educação especial: análise bibliométrica da produção científica de interface. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 13-29, 2014.

²⁵⁹ MICHELS, Maria Helena; LEHMKUL, Márcia de Souza. Movimentos Sociais e Educação Especial: reflexões a partir de um balanço de produção. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Anped, 2016. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-22-Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2018.

documento a utilizar os princípios dos Direitos Humanos em sua elaboração. A Convenção, promulgada no Brasil em 2009, com caráter de emenda constitucional, rompe com a condição de silenciamento histórico em que viveram/vivem essas pessoas e vislumbra a possibilidade de mudança. Todavia, não podemos desconsiderar as barreiras físicas, estruturais e atitudinais que prejudicam o desenvolvimento e dificultam o seu processo de inclusão dessa população.

A Convenção vem reafirmar aspectos fundamentais já discutidos quinze anos antes, em 1981, ano instituído mundialmente como o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes²⁶⁰”, cujo lema foi “Participação Plena e Igualdade”. Tal lema ressalta a importância da participação e da presença ativa de pessoas com deficiência na organização, planejamento, acompanhamento e avaliação de políticas públicas, tendo como premissa o direito humano fundamental e equitativo em todas as esferas da vida. (BRASIL, 1981).

Segundo Ferrari (2017, p. 218) os dispositivos da Convenção manifestam uma nova configuração da relação entre as pessoas com deficiência e as instituições, pois criam-se meios para que as pessoas possam de fato atuar em espaços decisórios, ou seja, “[...] ganhar visibilidade e reconhecimento público, [...] uma consciência coletiva acerca do lema que tem embalado as lutas do seguimento ao longo dos últimos anos, “Nada sobre nós sem nós”.

Caiado (2009) enfatiza a importância da Convenção e reafirma os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, que assegura a garantia de direitos do homem e revela que estes mesmos direitos se estendem as pessoas com deficiência, e estas devem desfrutá-los em plenitude e sem discriminação.

Considerações parciais

Não há pretensão de universalizar os resultados obtidos nesta pesquisa. O intuito é sistematizar estudos correlatos, o que subsidia as demais etapas da pesquisa, em que se pretende analisar o conjunto de trabalhos apresentados em três Encontros científicos sobre Educação, destacando-se a produção sobre educação especial em que há participação direta de pessoas com deficiência.

²⁶⁰ Em 16 de dezembro de 1976, a Assembleia Geral das Nações Unidas, pela Resolução 31/123, proclamou, oficialmente, o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. (BRASIL, 1981, p. 2).

A revisão inicial da literatura indica que são poucos os trabalhos acadêmicos sobre movimentos sociais e pessoas com deficiência que, em seus procedimentos, contam com alguma forma de participação desses sujeitos: seja por meio de observação, entrevista, resposta a formulários ou outros instrumentos. Ainda que haja empenho por parte de alguns setores da sociedade civil e outros órgãos oficiais, até este momento houve um pequeno e significativo avanço na luta pelo reconhecimento social e protagonismo no campo científico a que historicamente são relegadas a essas pessoas.

Corroborando com a discussão, Rosa e Wilhelm (2014, p. 130-131) destacam que entre os pesquisadores da temática dos movimentos sociais no Brasil, “[...] é extremamente raro encontrar alguma menção ao tema, ou desenvolvimento do assunto [...] no mais, [...] limita-se ao incluí-lo, é o que parece, nos “etc” ou no quadro dos movimentos dos “excluídos”.

Mesmo com os significativos avanços em relação à garantia e ao acesso aos direitos sociais, dentre estes o direito à educação na perspectiva da educação inclusiva, as pessoas com deficiência ainda enfrentam entraves para participação direta de espaços e processos decisórios. Em relação às pessoas com deficiência intelectual, múltipla e transtorno do espectro autista, prevalece a participação mediada por terceiros, como a família ou as instituições especializadas.

Assim, as políticas sobre inclusão social e educacional podem ser compreendidas como meios para se chegar à universalização de direitos sociais, haja vista a multiplicidade de indivíduos “[...] e que, em uma sociedade de classes, apresenta graus consideráveis de desigualdade. (CURY, 2005, p. 14).

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 5 ago. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF,

23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 13 de nov. 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares/Secretaria de educação fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: MEC; SEF, 1998.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC; SEE, 1994.

BRASIL. Comissão Nacional. **Ano internacional das pessoas deficientes**: relatório de atividades. [S. l.]: Cnaipd, 1981. 72 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Coordenação-Geral de Informação e Comunicação sobre Deficiência. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Compilação de Mário Cléber M. Lanna Júnior. Brasília, DF: Secretaria de Recursos Humanos, 2010. 443 p. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/historia-do-movimento-politico-pcd.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

BRAVO, Aline Droppé; BELLO, Suzilei Faria; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Direito e educação especial: análise bibliométrica da produção científica de interface. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 13-29, 2014.

BRITO, Fabio Bezerra de. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais**. 2013. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CABRAL FILHO, Adilson Vaz; FERREIRA, Gildete. Movimentos sociais e o protagonismo das pessoas com deficiência. **SER Social**, Brasília, DF, v. 15, n. 32, p. 93-116, 2013.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 329-338, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/813/556>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

CARVALHO, Maria do Carmo. A. A. **Participação social no Brasil hoje**. 1998. 27 p. Disponível em: <<http://polis.org.br/publicacoes/participacao-social-no-brasil-hoje/>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

CRESPO, Ana Maria Morales. Movimento social e político das pessoas com deficiência: da invisibilidade à construção da própria cidadania. **Oralidades**, v. 6, n. 11, p. 199-219, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ipê; Autores Associados, 2005.

DHANDA, Amita. Construindo um novo léxico dos direitos humanos: cConvenção sobre os direitos das pessoas com deficiências. **SUR. Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 5, n. 8, 2008.

FERRARI, Carlos Eduardo Do direito à participação na vida pública e política. In: SETUBAL, J. M.; FAYAN, R. A. C. (Org.). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** – Comentada. Campinas: Fundação FEAC. 2017. p. 215-218.

GARCIA, Maria Izabel dos Santos. **Movimento social dos surdos**: interseções, atravessamentos e implicações. 2011. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2011.

GINZBURG, Carlo. **Sinais**: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p.143-179.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. **Alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos em assentamentos paulistas**: experiências do Pronera. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)**. 2018. Disponível em: <<http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20/biblioteca-digital-Brasileira-de-teses-e-dissertacoes-bdtd/apresentacao>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

JANNUZZI. Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012.

JANNUZZI. Gilberta de Martino. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1992.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marian de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2011.

MICHELS, Maria Helena; LEHMKUL, Márcia de Souza. Movimentos sociais e educação especial: reflexões a partir de um balanço de produção. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Anped, 2016. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-22-Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção de Guatemala**: interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência. Guatemala: ONU, 1999. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php#guatemala>. Acesso em: 14 fev. 2019.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994.** Salamanca:ONU, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2012.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração mundial sobre educação para todos:** 1990. Jomtien: ONU, 1990. Resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos – satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-educacao%20C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>>. Acesso em: 13 de fev. 2012.

PÁDUA, Iva José de. **O papel dos movimentos sociais das pessoas com deficiência na efetivação de políticas educacionais de acesso ao ensino superior na União Oeste.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

PAIXÃO, Eduardo Henrique Lima. **Repertório de ação do Movimento Surdo no Brasil:** campanha pela oficialização da Língua Brasileira de Sinais. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Rio dos Sinos, 2018.

REDALYC. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/home.oa>>. Acesso em: 21 set. 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1989.

ROSA, Enio Rodrigues; WILHELM, Vandiana Borba. A contribuição do movimento das pessoas com deficiência na transformação da sociedade capitalista. In: PEE. Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (Org.). **A pessoa com deficiência na sociedade contemporânea:** problematizando o debate. 2. ed. Cascavel: Edunioeste, 2014. p. 127-154.

SCIELO. Scientific Electronic Library Online. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?lng=en>>. Acesso em: 21 set. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 743-760, 2013.

Mariele Angélica de Souza Freitas é Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo – USP.

Carla Biancha Angelucci é Docente no Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – USP.

Expectativas educacionais de jovens das camadas populares e o alongamento da escolarização

Marla Andressa de Oliveira Santos²⁶¹

Resumo

Pesquisa de doutorado em andamento que investiga as mudanças nas expectativas educacionais dos jovens das classes populares (e suas famílias) que durante a década de 2001-2011 vivenciaram o período de crescimento econômico que possibilitou o aumento do poder aquisitivo de considerável parcela da população por meio de políticas econômicas e sociais. Esta pesquisa parte da hipótese de que essas mudanças ampliaram as expectativas de futuro das famílias das classes populares, sobretudo, suas expectativas de manutenção do alongamento da escolarização das novas gerações com vistas a posterior inserção no mercado de trabalho em melhores condições laborais e de renda. A profunda e atual transformação da conjuntura política e econômica nacional desafia a manutenção dessas expectativas e nos instiga a analisar os processos de adaptação dos jovens a realidade de entrave econômico e diminuição das políticas de combate à pobreza e desigualdade. Assim, pretendemos realizar uma série de entrevistas em profundidade com jovens de classes populares graduados em instituições de ensino superior privadas entre 2004-2018 e seus familiares. A aproximação com os entrevistados se dará por meio da técnica “bola de neve” e tomaremos como lócus para o trabalho de campo os bairros que compõem o distrito da Cachoeirinha em São Paulo.

Palavras-chave

Expectativas educacionais – Classes populares – Alongamento da escolarização – Mobilidade social.

Essa pesquisa tem como problema central o entendimento de como os jovens das classes populares e suas famílias têm articulado suas expectativas de vida e futuro com as estratégias de manutenção das possibilidades de alargamento da escolarização em um período de crise político-econômica sem precedentes que encerra um período de importante crescimento econômico e também aponta para a reversão de avanços

²⁶¹ Contato: marla.santos@usp.br

alcançados na massificação de direitos básicos como o acesso à educação, que outrora permitiu o prolongamento da escolarização de uma parcela desses jovens até o Ensino Superior. Dessa forma, este estudo pretende analisar os efeitos das conjunturas político-econômicas, atual e pregressa, sobre a constituição das expectativas educacionais de jovens e famílias das classes populares, apreender os sentidos que estes atribuem à escolarização no período posterior às políticas típicas da “era-Lula/PT” e , finalmente, relacionar essas percepções e expectativas em relação à educação – e conseqüentemente ao mercado de trabalho - com o modo como esses mesmos jovens e suas famílias percebem sua posição na estrutura econômica e social, bem como quais estratégias empreendem pela manutenção ou ascensão dessa posição.

O interesse por esse objeto de estudo surge, inicialmente, como desdobramento da pesquisa desenvolvida durante meu mestrado, entre os anos de 2009-2012, onde discuti a influência do acesso ao ensino superior na ressignificação do pertencimento racial de estudantes universitários negros. (SANTOS, 2012). As conclusões daquele estudo apontaram que, naquele momento, não só o discurso focado na questão racial promovido pela Faculdade Zumbi dos Palmares – instituição que serviu de *locus* para a pesquisa justamente pelo projeto diferenciado que apresentava - mas também as **relações de trabalho** e, principalmente, **o padrão de consumo** se destacavam como elementos importantes de ressignificação da pertença racial daqueles alunos.

Tais elementos dialogavam diretamente com a especificidade do contexto político-econômico daquele momento. Além de haver uma abertura para demandas raciais nas pautas de governo, o país acabava de passar pela maior fase de expansão de sua economia desde a década de 1980, registrando 61 meses consecutivos de crescimento²⁶² com expressiva expansão dos postos de trabalho formais, elevação salarial e aumento do consumo em todas as classes, mas principalmente nas classes mais empobrecidas, e era justamente a este grupo que pertenciam os sujeitos da pesquisa anterior.

²⁶² Segundo estudo realizado pelo Comitê de Datação de Ciclos Econômicos (Instituto Brasileiro de Economia – Fundação Getúlio Vargas) e divulgado em 03. fev.2010, que considerou dados a partir de 1980, o bom desempenho da economia começou seis meses após o início da primeira gestão do governo Lula e se prolongou por 61 meses, conformando a fase de maior expansão econômica brasileira no intervalo de três décadas. Disponível em: <<http://portalibre.fgv.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7C82C54ADE6252014B562A29E4092A>>. Acesso em: 11. nov. 2018.

Outro dado de destaque na pesquisa anterior e que me interessava aprofundar era a relação entre a alteração nos padrões de consumo e/ou posições de classe e a formulação de expectativas educacionais dos jovens de classes populares. Essa relação se mostrou empiricamente em outros momentos, nos anos seguintes, enquanto trabalhei como professora em uma instituição de ensino superior privada cuja maioria dos alunos pertenciam a classes populares. Nos anos de trabalho com esses alunos tive acesso a relatos que demonstravam a construção de uma expectativa educacional distinta daquela difundida pelo senso comum para classes populares tão empobrecidas e as estratégias empreendidas por esses alunos e suas famílias para que essas expectativas se concretizassem apesar das mudanças econômicas que o país passou a enfrentar pós-2013, com aumento do desemprego, cortes nos financiamentos estudantis, diminuição do acesso ao crédito, aumento das taxas de juros, etc.

Nesse sentido, este estudo pretende adensar a discussão em torno das relações de causa e efeito entre a posse de novos capitais culturais e econômicos e as expectativas educacionais de famílias e jovens pertencentes às camadas populares. Mais precisamente, busca-se compreender como a mudança nas condições de acesso aos recursos materiais e simbólicos – diretamente relacionadas a um novo padrão de consumo - que são revertidos em diferentes capitais, modificaram ou mantiveram as expectativas educacionais desses jovens (QUADROS; GIMENEZ; ANTUNES, 2013).

Essa problemática ganha contornos mais fortes quando situada nas tensões que envolvem o processo de instabilidade econômica e política enfrentado no país, pelo menos, nos últimos cinco anos. Se a ampliação de renda da população mais pobre constituiu-se em uma condição palpável a partir do início dos anos 2000, vivemos agora o momento oposto, onde o atual cenário político e econômico nacional encerra um ciclo econômico com a possibilidade real de empobrecimento dessa população, que já se comprova pelo aumento do índice de desemprego – que passou de 6,2% entre out-dez/2013 para 13% em jan-mar/2018²⁶³ -, alterando as possibilidades de manutenção dos padrões de consumo cultural e, por consequência, das expectativas educacionais dessa população. Dito de outro modo, as famílias das classes populares, que a partir de 2003 viram ampliadas suas chances de ascensão e reprodução social, com oportunidades de alargamento da escolarização, inclusive em direção ao acesso ao Ensino Superior, hoje,

263 Série histórica da taxa de desocupação na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua).

possivelmente, veem essas mesmas possibilidades bastante ameaçadas diante da instabilidade econômica e das dificuldades de conservação do poder aquisitivo outrora conquistado e que poderia também ser revertido em investimentos educacionais por esses jovens e suas famílias.

As mudanças políticas e econômicas vivenciadas no Brasil a partir do início dos anos 2000, fomentaram significativas alterações nos padrões de consumo das classes historicamente menos favorecidas, que contribuíram para a configuração de uma nova dinâmica social. Com essa configuração do cenário econômico nacional 30 milhões de brasileiros viram sua renda aumentar, fazendo-os “migrar” estatisticamente das classes D e E para a classe C, elevando a representatividade deste grupo de 37,6% para 55% da população brasileira, o que estimulou em alguns estudiosos do contexto socioeconômico nacional a conclusão de que estaria se formando, através desse fenômeno, uma “nova classe média” brasileira (NERI, 2008, 2010).

Esse termo, que acabou ganhando destaque na mídia, foi criticado por autores como Souza (2012), Costa (2013) e Pochmann (2012) por considerá-lo uma espécie de reducionismo do conceito tradicional de classe média limitado aos critérios de composição de renda e de acesso ao crédito, desconsiderando os demais elementos sociais distintivos desse grupo como propriedade, segurança, estabilidade, conforto, acesso à vida coletiva, aos espaços públicos e **educação diferenciada**. Dessa forma, ainda que seja notável a existência de novos padrões de consumo, uma “nova classe média”, só poderia mesmo ser admitida do ponto de vista estatístico, pois, como afirmavam seus críticos, nela estariam sendo consideradas apenas as variáveis atribuídas ao aumento da renda e do consumo desconsiderando a gênese sociocultural das classes, ou seja, “que todos os indivíduos são produzidos ‘diferencialmente’ por uma ‘cultura de classe’ específica” (SOUZA, 2012, p. 22).

Sendo assim, a parcela da população “promovida” pelos instrumentos de classificação econômica a uma suposta nova classe foi originalmente produzida dentro de um contexto de cultura de classe popular/operária. E mesmo que o contexto neoliberal recente - em que a descartabilidade do trabalhador seja uma ameaça constante - a diferença da classe trabalhadora de outras décadas não há elementos suficientes que a

aproximem da classe média tida como tradicional, uma vez que não compartilham o mesmo estilo de vida ou *habitus*²⁶⁴ apesar da aproximação dos padrões de consumo.

Essa herança da classe média, imaterial por excelência, é completamente invisível para a visão economicista dominante do mundo. Tanto que a visão economicista “universaliza” os pressupostos da classe média para todas as “classes inferiores”, como se as condições de vida dessas classes fossem as mesmas. Esse “esquecimento” do social – ou seja, do processo de socialização familiar, que é diferente em cada classe social – permite dizer que o que importa é o “mérito” individual. Como todas as condições sociais, emocionais, morais e econômicas que permitem criar o indivíduo produtivo e competitivo em todas as esferas da vida simplesmente não são percebidas, o fracasso dos indivíduos das classes não privilegiadas pode ser percebido como “culpa” individual. As raízes familiares da reprodução do privilégio de classe e o abandono social e político secular de classes sociais inteiras, cotidianamente exercido pela sociedade como um todo em todas as suas práticas institucionais e sociais, são tornadas invisíveis para propiciar a “boa consciência do privilégio” econômico (das classes altas) ou o cultural (das classes médias) e torná-lo legítimo. (SOUZA, 2012, p. 24-25).

É preciso, portanto, adensar os esforços em compreender melhor como esse conjunto de transformações se reflete na transmissão dos diferentes capitais entre os indivíduos que vivenciaram este período de crescimento econômico na primeira década dos anos 2000, bem como na transmissão dos valores que se dão no interior desse meio social, o que implica (re)conhecer seus possíveis efeitos sobre os padrões culturais e as expectativas educacionais, sobretudo dos jovens, campo de análise para o qual se voltará essa pesquisa.

Vale reconhecer, ainda, as divergências sobre as configurações sociais desse grupo caracterizado, em certa medida, por uma parcela jovem da população que alcançou um nível de escolaridade relativamente maior (o que está diretamente relacionado com a melhoria nas condições de renda), é mais exigente na hora de consumir e de decidir onde investir o seu dinheiro e que conseguiu se inserir no mercado de trabalho formal (BRAGA, 2012), mas que não viu a ampliação do capital escolar, por si só, significar o acesso a estabilidade simbólica característica da classe média tradicional, uma vez que capital escolar revertido em certificação ou diplomas, apesar de fundamental no processo

²⁶⁴ Segundo Bourdieu, o *habitus* pode ser definido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e de ações, possibilitando o cumprimento de tarefas infinitamente diferenciadas (BOURDIEU, 2000).

de diminuição das desigualdades sociais, não tem se mostrado capaz de garantir a possibilidade de segurança e fluidez dos mais pobres em outras esferas da vida, como no mercado de trabalho, por exemplo, onde esses diplomas – majoritariamente oriundos de instituições de Ensino Superior privadas sem muito prestígio – são menos valorizados do que aqueles obtidos pela classe média tradicional em instituições públicas ou privadas renomadas, e acabam conferindo a esses jovens colocações de emprego hierarquicamente inferiores e com salários menores.

A nova estrutura ocupacional, com a crescente importância do emprego em serviços, distancia-se da cultura da classe operária tradicional, uma cultura que valorizava os ofícios. Os requerimentos de qualificação de uma economia que depende cada vez mais dos serviços são diferentes. Saber falar de forma correta e articulada torna-se tão ou mais importante do que saber fazer. E falar direito se aprende na escola. É na escola básica onde todos podem adquirir as credenciais, onde se aprende a emitir os sinais que o mercado valoriza. Daí que a escolaridade regular passa a ter crescente importância em relação ao domínio de um **ofício manual**. Os novos requerimentos de escolaridade passam a compor o perfil da classe trabalhadora em geral e não será por adquirir essas credenciais educacionais que a massa dos trabalhadores em serviço transforma-se em classe média. (SALM, BAHIA, 2013, p. 119).

Outro diferencial entre a classe média tradicional e a parcela da classe popular que conseguiu algum tipo de ascensão durante os governos PT é a estabilidade e flexibilidade para se adaptar a crises econômicas pontuais que já faz parte do repertório da classe média, permitindo que ela se mantenha, enquanto grupo, com poucas alterações no seu *habitus* e estilo de vida a crises como a que o país vem enfrentando. Isso, no entanto, não ocorre com a classe popular e o que temos visto nos últimos cinco anos é o rompimento de um ciclo de ascensão e o início de um declínio, visível principalmente com o aumento expressivo das taxas de desemprego que afetam profundamente este grupo, visto que são majoritariamente trabalhadores (PNAD, 2016).

Portanto, neste cenário político complexo, ainda em efervescente mutação, buscase com este estudo, compreender como esse grupo social articula suas estratégias de manutenção das possibilidades de incremento de novos capitais, inclusive no desenho de sua própria autoimagem refletida nas expectativas de vida e futuro, especialmente daquelas que são materializadas nos projetos educacionais. Cabe também compreender os efeitos de uma possível mudança nos padrões de acesso aos recursos materiais e simbólicos atrelados às possíveis alterações nos padrões culturais dos jovens das camadas

populares por meio da apreensão de suas estratégias de reprodução social revertidas em expectativas educacionais.

Para tanto, realizaremos um processo investigativo cuja coleta de dados se dará em duas fases de entrevistas em profundidade. Na primeira fase os participantes serão ex-universitários que concluíram o curso de graduação em instituições de Ensino Superior privadas entre os anos de 2004 e 2018, com idade até 34 anos, de ambos os sexos, diferentes raças/etnias e que pertençam a camadas populares (para aferição deste critério será empregado um viés geográfico de moradia dos participantes, para tanto estabeleci como recorte bairros periféricos da zona norte da cidade de São Paulo). Na segunda fase serão entrevistados familiares da geração imediatamente anterior que tenham sido responsáveis ou que tenham exercido grande participação/influência na criação/educação dos entrevistados na fase 1 durante sua infância e juventude (pais, avós, tios).

A aproximação com os entrevistados de dará inicialmente por meio de contatos estabelecidos em trabalhos anteriores (quando fui professora em uma instituição de ensino superior privada) e daí por diante, seguirá por meio de indicação utilizando a metodologia “bola de neve” (BIERNARCKI; WALDORF, 1981) na qual um entrevistado indica o próximo, mantendo-se e ampliando-se as relações de confiança com o pesquisador.

Neste momento, a pesquisa se encontra em fase inicial de seleção de informantes para as entrevistas.

Referências

BIERNARCKI, P.; WALDORF, D. Snowball sampling problems and techniques of chain referral sampling. **Sociological Methods and Research**, n. 10, p. 141-163, 1981.

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de habitus e campo. In: BOURDIEU, Pierre. **Poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

BRAGA, Tatiana V. M. A nova classe média no Brasil reflexões acerca de suas expectativas. **Revista Gestão e Sociedade**, Belford Roxo, v.1, n. 2, ago./dez. 2012. Disponível em: <http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/gs/article/view/386/pdf_316>. Acesso em: 10. out. 2018.

COSTA, Lucia Cortes. Classes médias e as desigualdades sociais no Brasil. In: BARTELT, D. D. (Org.). **A “nova classe média” no Brasil como conceito e projeto político**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2013. p. 43-55.

NERI, Marcelo (Coord.). **A nova classe média**. Rio de Janeiro: FGV; IBRE; CPS, 2008.

NERI, Marcelo. **A nova classe média: o lado brilhante dos pobres**. Rio de Janeiro: FGV; CPS, 2010.

POCHMANN, Marcio. **Nova classe média? O trabalho na base da pirâmide social brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2012.

QUADROS, W. J.; GIMENEZ, D. M.; ANTUNES, D. J. N. Afinal, somos um país de classe média? Mercado de trabalho, renda e transformações sociais no Brasil dos anos 2000. In: BARTELT, D. D. (Org.). **A “nova classe média” no Brasil como conceito e projeto político**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2013. p. 32-42.

SALM, C.; BAHIA, L. Tennis, bermuda, fone de ouvido....vai saúde e educação também? In: BARTELT, D. D. (Org.). **A “nova classe média” no Brasil como conceito e projeto político**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2013. p. 115-123.

SANTOS, Marla A. O. **O pertencimento racial de universitários negros da Faculdade da Cidadania Zumbi dos Palmares**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOUZA, Jesse. **Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?** Belo Horizonte: UFMG, 2012.

Marla Andressa de Oliveira Santos é doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação USP, mestre em Educação, especialista em Escolarização e Diversidade e graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo.

Política educacional e direitos fundamentais: escolas públicas em quilombos de Eldorado - SP

Por Mauro Soares Cordeiro²⁶⁵

Resumo

O problema de pesquisa: como quilombolas situam a educação escolar pública frente à conquista de seus direitos? Consistiu de estudos de casos de seis escolas municipais e uma estadual, em quilombos no município de Eldorado, estado de São Paulo. Objetivo geral: compreender o processo de reivindicação e conquista de direitos fundamentais que as comunidades quilombolas estabelecem como prioritários para serem realizados e qual tem sido a contribuição das escolas que atendem as comunidades naquele processo. Objetivos específicos: examinar o processo de reivindicação e conquista de direitos fundamentais realizado pelas associações de sete quilombos (André Lopes; Galvão; Ivaporunduva; Nhunguara; Ostras; Sapatu; São Pedro); compreender a participação de escolas quilombolas no processo de reivindicações e conquistas que as comunidades têm realizado. Procedimento metodológico se baseou em conversas com lideranças e pessoas sócias das associações quilombolas, assim como com pessoal que trabalha nas escolas e na hierarquia superior de administração. Essas conversas serviram para compreender qual tem sido a atuação das escolas frente aos movimentos por direitos caros às comunidades às quais atendem. Foi realizado levantamento bibliográfico para aferir o problema. Concluiu-se que quilombolas daquela região situam escolas como necessárias para realização de seus direitos, embora estas se mantenham alheias ao movimento quilombola.

Palavras-chave

Direitos - Direito à educação - Escolas públicas - Escolas quilombolas - Política educacional.

Introdução, problema e tema geral de pesquisa

Este texto sumariza pesquisa empreendida entre 2013 e 2017, em nível de doutorado. Naquele período, pesquisou-se a relação entre a política educacional e a possibilidade de realização do direito à educação. Para tanto, foram focalizadas escolas localizadas em territórios de quilombos no município de Eldorado, Estado de São Paulo. A principal hipótese que foi considerada é a de que os quilombolas situam a educação escolar pública como necessária para fazer realizar direitos fundamentais, considerados

²⁶⁵ Contato: maurocordeiro@usp.br

uma constante na vivência e na luta política de suas comunidades. Contudo, as escolas quilombolas dão sinais de serem comuns às de outras regiões, indiferentes à peculiaridade do grupo social ao qual devem servir e aos seus movimentos por direitos. O fato contraria as expectativas de quilombolas das comunidades focalizadas por esta pesquisa quanto à escolarização, pois essas pessoas situam a escola como necessária para fazer realizar direitos fundamentais.

Direito à educação

A educação passou a ser reconhecida como direito humano em tratados internacionais em meados do século XX. Seus princípios foram estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Em linhas gerais, a menção ao direito à educação nos tratados subsequentes se manteve fiel àqueles princípios. No entanto, uma primeira interpretação a que se pode chegar a partir da maneira como é definida como direito na Declaração Universal é que a educação se mantém separada dos variados aspectos da vida: “tanto por identificar a educação com a escolarização quanto por exigir que (apenas) a educação primária seja gratuita e por torná-la compulsória” (GHANEM, 2012, p. 25).

A educação como direito humano

McCowan (MCCOWAN, 2015, p. 30) sugere quatro características essenciais da educação entendida como um direito humano: 1) valor intrínseco; 2) engajamento em processos educacionais; 3) aproveitamento ao longo da vida; e 4) consonância com a totalidade dos direitos humanos.

Uma primeira característica essencial da educação, vista como direito, é que ela deve ter um valor intrínseco.

A segunda característica da educação seria aquela em que o direito aos processos educativos é assumido como próprio do direito à educação. Outra característica está relacionada a todos os níveis de educação e tem uma aplicação ao longo da vida. Uma última característica diz respeito à consonância que o direito à educação tem de ter com outros direitos humanos.

O Direito à Educação Escolar Quilombola

Na Conferência Nacional de Educação de 2010 (BRASIL; CNE, 2010), foi expressa a necessidade de formulação de políticas específicas na educação para atender as demandas das comunidades quilombolas, “visto que a Lei 10.639/2003 não trata das especificidades da educação quilombola” (OLIVEIRA, 2013, p. 68). É a partir dessa percepção que o movimento quilombola suscitou a formação de um Grupo de Trabalho para Educação Quilombola no Conselho Nacional de Educação (CNE) para elaboração das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola.

O conteúdo das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola

As Diretrizes foram instituídas em 2012. São compostas por títulos, capítulos e artigos. São 64 artigos distribuídos em nove títulos e cinco capítulos. Os títulos definem os objetivos, os princípios da educação escolar quilombola, a organização, etapas e modalidades, transporte, projeto político-pedagógico, ação colaborativa para a garantia daquele tipo de educação, e disposições gerais. Os capítulos de um a quatro estão intercalados entre os títulos sete (projeto político-pedagógico) e oito (ação colaborativa) e tratam dos currículos, gestão, avaliação, formação inicial, continuada e profissionalização dos professores para atuação naquela modalidade. Um quinto capítulo está subordinado ao título oito e dispõe sobre as competências dos sistemas de ensino no regime de colaboração. Ainda que essas Diretrizes representem uma conquista do movimento quilombola pela luta para realizar o direito à educação, não se configuraram precisamente como preocupação no sentido de sua plena efetivação nas escolas focalizadas nesta pesquisa. Muitos fatores concorrem para isso. Mas, sobressaem os que dizem respeito à vontade política por parte das pessoas responsáveis pela administração das escolas. Embora estas pessoas tenham larga experiência administrativa, suas concepções a respeito do que seria a função das escolas são determinadas pelo peso da tradição e a conveniência de interesses, como sugere Ghanem (2004b, p. 22). Quilombolas têm uma valiosa ferramenta disponível, elaborada e decidida com a compreensão de fins para as escolas que almejam. O momento em que estão é de encontrar as estratégias e formas de utilizá-las para romper mais este entrave, com a

possibilidade de, com isso, conquistarem também as escolas que contenham as suas maneiras de aprender, de conviver e que estejam em harmonia com seus valores e necessidades.

Procedimentos metodológicos

A escolha das escolas para as quais convergiu esta pesquisa partiu do interesse pela Escola Estadual Maria Antonia Chules Princesa. Esta escola, por estar localizada em território quilombola e por atender outros quilombos, mostrou-se promissora para lidar com o problema proposto. Outro fato importante é que a Chules abrange estudantes a partir do 6º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio. Incluiu-se, assim, as escolas com estudantes da educação infantil e do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Ao todo, a Chules recebe estudantes de sete quilombos da região. Destes, apenas um não tem escola em seu território (o quilombo Ostras utiliza as escolas do quilombo André Lopes e do Sapatu). Portanto, são seis as escolas municipais de Eldorado que fizeram parte da pesquisa. Com a intenção de identificar e compreender a participação de cada uma das sete escolas públicas – seis municipais e a Chules (estadual) – no processo de reivindicações e conquistas de direitos das comunidades, foram levantados e examinados documentos produzidos por órgãos públicos. Além disso, manteve-se conversas para saber quais são as aspirações daquela população em relação aos direitos e de que maneira as escolas públicas têm contribuído com tais preocupações. Essas conversas foram realizadas também com pessoas das famílias atendidas pelas escolas. As conversas ocorreram ainda com agentes das escolas (diretoras, vice-diretoras, docentes, demais funcionárias, além das pessoas que fazem parte de cada comunidade escolar), assim como com pessoas que estão em cargos no nível hierárquico superior de administração pública municipal, estadual e federal. Foram solicitadas e obtidas autorizações de realizar pesquisa em todos os órgãos superiores de administração dos lugares em que se coletou informações: seja na Diretoria de Ensino-Região de Registro; no Departamento de Educação de Eldorado; com as lideranças que coordenam as associações dos quilombos, na Eaacone; na Fundação Cultural Palmares; na Secadi, na Seppir. Todas as pessoas com quem realizou-se conversas tiveram o esclarecimento completo e pormenorizado sobre a natureza desta pesquisa, seus objetivos, métodos. No entanto, buscando evitar quaisquer danos associados ou decorrentes da pesquisa, por agravo imediato ou posterior, direto ou

indireto, ao indivíduo ou à coletividade, optou-se pela garantia de manutenção do sigilo e da privacidade de participantes. Este procedimento teve a finalidade de assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização de participantes da pesquisa. Procurou-se respeitar sempre os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, como também os hábitos e costumes, na parte da pesquisa que envolveu aquelas comunidades. Buscou-se também a adequação aos princípios científicos que justificassem a adoção desses procedimentos como possibilidades concretas de responder ao problema desta pesquisa. Pretendeu-se saber como quilombolas situam as escolas e isso requereu o contato direto com as pessoas que as utilizam. Não houve, assim, outro meio de obter tal conhecimento que não fosse conversando com elas. Especificamente sobre as conversas, foram realizadas em diversas situações e espaços ou “micro-lugares”, como nos sugere Spink (2008, p. 72): nos períodos de aulas vagas de docentes, em intervalos, comendo merenda, almoçando, em caronas entre os quilombos e para os núcleos urbanos, em reuniões e em salas de docentes, direção, coordenações e cantinas. De acordo com o método que Spink propõe:

A ideia de um micro-lugar é uma ideia figurativa ou metafórica mais do que uma definição objetiva (Menegon & Spink, 2005). Seu propósito é de chamar atenção para a importância do acaso diário, dos encontros e desencontros, do falado e do ouvido em filas, bares, salas de espera, corredores, escadas, elevadores, estacionamentos, bancos de jardins, feiras, praias, banheiros e outros lugares de breves encontros e de passagem. Com a expressão “micro-lugares”, busca-se recuperar a noção da psicologia social como prática social, de conversa e de debate, de uma inserção horizontal do pesquisador nos encontros diários – encontros estes que não acontecem no abstrato ou no ar, mas que acontecem sempre em lugares, com suas socialidades e materialidades. (LAW; MOL, 1995). (SPINK, 2008, p. 70).

Investido com o método de “pesquisador conversador”, aquelas conversas subsidiaram a maior parte da coleta de informações da pesquisa, com a intenção de compreender como quilombolas situam as escolas de seus territórios em relação à conquista e luta por seus direitos. Também, como procedimento de pesquisa, foi vistoriada a literatura especializada que pudesse informar sobre processo de reivindicação e conquista de direitos fundamentais em comunidades quilombolas e sobre escolas em seus territórios. E, ao aferir posição ocupada pelo problema da pesquisa, constatou-se que este não coincide com nenhum daqueles que são expressos nas obras.

Principais resultados

Departamento de Educação de Eldorado

As escolas municipais de Eldorado são responsáveis pela escolarização inicial do nível básico. Correspondem à educação infantil (creches), de 4 a 5 anos de idade, e à primeira fase do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano para o sistema com 9 anos de duração. São 39 escolas municipais em Eldorado e 6 creches. Das escolas municipais, 11 estão localizadas em territórios de quilombos. A pesquisa foi circunscrita às escolas municipais que formam estudantes para ingressarem no 6º ano e que vão continuar a escolarização na Chules. As escolas municipais de educação infantil e ensino fundamental (Emeif) que fizeram parte desta pesquisa são: Emeif Bairro Sapatu, Emeif Bairro André Lopes, Emeif Bairro Nhunguara, Emeif Bairro Ivaporunduva, Emeif Bairro Galvão, Emeif Quilombo São Pedro. A escola do São Pedro é a única que contém a palavra “quilombo” como parte de seu nome. As outras mantiveram a palavra “bairro”, que é uma denominação comum com que pessoas não quilombolas se referem aos quilombos. Há uma docente para cada sala de aula. Existem também mais três docentes que circulam entre as escolas. São denominados “especialistas”: a docente que ministra artes e outros 2, de educação física. As escolas do André Lopes, Ivaporunduva e do Sapatu funcionam em dois períodos: de manhã, das 7h às 11h30; à tarde, das 12h30 às 16h30. As outras, somente de manhã. Existe uma escola municipal em cada quilombo atendido pela Chules, com exceção apenas do quilombo Ostras. Essa comunidade utiliza as escolas do Sapatu e do André Lopes. Estudantes dessas escolas também contam com transporte escolar fornecido pela prefeitura.

A Escola Estadual Maria Antonia Chules Princesa

O Decreto 45.624, de 2001, dispõe sobre a criação Escola Estadual Maria Antonia Chules Princesa. No entanto, ela começou a funcionar em 2005. Está situada no quilombo André Lopes, às margens da Rodovia SP-165, altura do km 37, que acompanha a margem direita do rio Ribeira. Atende a população de sete quilombos do município de Eldorado: André Lopes, Galvão, Ivaporunduva, Nhunguara, Ostras, São Pedro e Sapatu. Resultou

de processos de mobilização e pressões exercidas pelas comunidades locais sobre os órgãos governamentais para a construção de uma escola que atendesse à demanda da região. Em 1999, líderes da comunidade quilombola de Nhunguara redigiram documento pedindo a ampliação da escola de 1ª a 4ª série existente para que fossem atendidas as crianças do quilombo nas séries seguintes. “Nesse pedido, a comunidade já reivindicava a alteração do conteúdo escolar para respeitar a cultura quilombola” (PAZ, 2014, p. 60). Em maio de 2016, eram 223 estudantes e 9 docentes em caráter efetivo, incluindo a coordenadora, 4 docentes categoria F [docente vinculada(o) (com aula) na data da publicação da Lei Complementar nº 1010, de 1 de junho de 2007], 2 docentes categoria O (candidato à admissão após a publicação da Lei Complementar nº 1093, de 16 de julho de 2009). Três docentes eram quilombolas, dos quais 2 residiam em quilombos e uma, no centro urbano do município. Havia também 6 funcionárias e 1 funcionário, dos quais 4 residiam em quilombos da região e duas em Iporanga, além da diretora.

Pessoas consideradas lideranças nos quilombos

Estabeleceu-se conversas com as 18 pessoas consideradas lideranças dos sete quilombos abrangidos pela Chules, nas viagens à região para a coleta de informações da pesquisa. Utilizou-se informações de uma viagem em 2015 e outras duas, em maio e novembro de 2016. Foram detectadas necessidades e demandas por direitos que as associações elegem como prioritárias e qual a relação que há com as escolas.

A luta por direitos

A movimentação por direitos naquelas comunidades é anterior ao plano normativo do estado de São Paulo a respeito do reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombos e mesmo à promulgação da Constituição Federal de 1988. No entanto, a participação daquelas pessoas em movimentos sociais foi reforçada com os processos de autoidentificação como sujeitos políticos com direitos coletivos para garantir o direito de permanência em seus territórios a partir desse plano normativo. Esse foi o principal direito a ser realizado expresso por todas as lideranças. A titulação completa de suas terras é necessária para garantir a posse sobre o território e evitar a ação de posseiros, grileiros, ameaças de barragens, a sobreposição de áreas de partes de seus territórios etc., que agem

na região, assim como para viabilizar a continuidade de valores tradicionais e culturais. Paralelo a este, há a mobilização constante por outros direitos, como aqueles referentes à moradia, alimentação, mobilidade, comunicação e, claro, educação. Há indícios de que a educação escolar, no caso, a Chules, foi reivindicada no final da década de 1990, com a demanda por uma escola que atendesse estudantes do ensino médio. Tanto em conversas com lideranças quanto em documentos, percebeu-se que havia a exigência de que a escola a ser construída necessitava atender a uma diferenciação em relação às outras, que atendesse aquela população a partir do que consideram adequado às suas necessidades. Com isso, a Chules foi construída. Entretanto, esta tem sido quilombola apenas por estar em território de quilombos, ainda necessita mudanças para que seja conforme o desejo das pessoas daquelas comunidades.

Algumas considerações finais a partir da pesquisa

Lideranças quilombolas situam as escolas como parte da luta para a realização de direitos fundamentais. Referiram-se à vontade de que as escolas devem trabalhar em sintonia com as necessidades das comunidades e que devem atuar de maneira positiva na constituição da identidade quilombola. E mostraram mesmo o desejo de que as escolas devam considerar suas histórias como parte da história brasileira, que apreendam suas maneiras de ser, de aprender e fazer, e que constituam conhecimentos a partir disso. Expressaram ainda a possibilidade de que, mesmo as escolas estando da maneira que estão, se a relação com as comunidades fosse mais próxima, os conhecimentos considerados escolares poderiam vir a contribuir para o aprimoramento das administrações das associações, que seriam integrados a um conjunto de aprendizagens contidas naquele tipo de necessidade. As escolas quilombolas pesquisadas funcionam como quaisquer outras escolas do estado de São Paulo, subordinadas às diretrizes e critérios de instâncias superiores de administração. Ainda não efetivaram a compreensão de que necessitam atender às peculiaridades de serem escolas em territórios de quilombos. Não foi encontrado, necessariamente, negações a respeito de expandir a relação com as comunidades. Pelo contrário, tentam, ainda que de maneira tímida, aumentar essa relação, como as ATPCs realizadas nas associações quilombolas ou execução de eventos e projetos extras que comemoram datas estipuladas por lei, como o 20 de novembro. A vontade política de enfrentar o assédio estatal também não foi percebida nas escolas. Esse

enfrentamento se caracterizaria pela atitude de romper com as exigências burocráticas de preenchimentos de documentos, evitar o uso de apostilas preestabelecidas para toda a rede de ensino como base principal para constituir conhecimentos e esquivar de aplicação de avaliações externas com base na homogeneização de conhecimentos tidos como universais. Assim, conclui-se também que as escolas funcionando da maneira como estão contrariam as expectativas de quilombolas quanto à escolarização que querem em seus territórios. As Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola são uma conquista do movimento e uma valiosa ferramenta. Requerem, entretanto, que se encontrem as estratégias e formas de implementá-las para conquistar escolas que contenham as suas maneiras de aprender, de conviver e que estejam em harmonia com seus valores e necessidades. Somente assim se chegará aos cuidados que a liderança do quilombo Galvão sintetiza, quando diz que a educação é “tudo em primeiro lugar, mas, não precisa maltratar as crianças”.

Referências

BRASIL. CONAE. Conferência Nacional de Educação - 2010. **Documento final**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2016. 165p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília, DF, MEC, 2012. 52 p.

GHANEM, Elie. Ensino, educação e aprendizagem e necessidades. In: SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Uma nova EJA para São Paulo: desafios e possibilidades em movimento**. São Paulo: SME, 2004. p. 19-23.

GHANEM, Elie. O direito de transformar-se transformando a cidade e a educação. In: FERNANDES, R. S.; GROppo, L. A.; PARK, M. B. **Cidade: patrimônio educativo**. Jundiaí: Paco, 2012. p. 17-29.

MCCOWAN, Tristan. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. **Educar em Revista**, n. 55, p. 25-46, 2015.

MCCOWAN, Tristan. Reframing the universal right to education. **Comparative Education**, v. 46, n. 4, p. 509-525, 2010.

OLIVEIRA, Suely Noronha de. **Diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola: o caso da Bahia e o contexto nacional**. 2013. 232 f. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

PAZ, Maura Rosa de Paula. História da Escola Chules Princesa e a luta por uma educação diferenciada. **Comunicações**, Piracicaba, v. 21. n. 1. p. 55-66. jan.-jun. 2014

SÃO PAULO (ESTADO). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto 45.624**. 2001. São Paulo, Alesp, 2001. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=3021>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

SPINK, Peter Kevin. O pesquisador conversador no cotidiano. **Psicologia & Sociedade**, n. 20, ed. esp. p. 70-77, 2008.

Mauro Soares Cordeiro é doutor pelo programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da USP, na área de Sociologia da Educação, desde setembro de 2017. Professor de História da rede municipal de São Sebastião, em 2019. Sou capoeirista e faço parte do Grupo Nzinga de Capoeira Angola.

Limites e possibilidades na vida universitária de estudantes negros nos cursos mais concorridos da UFSJ

Pâmella Silva Alves²⁶⁶

Resumo

A presente pesquisa tem por objetivo compreender os limites e as possibilidades da vida universitária e cotidiana de um grupo de estudantes pobres e negros, que vivem longe de casa, e que ingressaram pelas cotas na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), nos cursos mais concorridos. Em diálogo com estudos do cotidiano, os procedimentos metodológicos deste trabalho se baseiam na concepção de Certeau (2014), com princípios etnográficos. A hipótese que direciona esta pesquisa é a de que estudantes negros encontram mais desafios na vida universitária do que estudantes brancos, mesmo com uma política compensatória de caráter social, que possui um recorte de raça. Saliento que como a pesquisa se encontra em desenvolvimento, ainda, não existem resultados. Mas, com base em recente análise feita aos arquivos de matrícula da UFSJ, pressupõe-se que jovens negros não têm ocupado a maioria das vagas destinadas às ações afirmativas raciais. Pessoas brancas com interesses evidentes em jogo, têm se autodeclarado negras para se beneficiarem dessas medidas criadas para as populações desfavorecidas em relação aos direitos sociais. Diante dessa conjuntura de desafios, é sinalizada a necessidade de aperfeiçoamento dessa política, para que esses direitos sejam efetivamente garantidos a população negra, e demais minorias assistidas pela lei.

Palavras-chave

Estudantes negros – Universidade pública – Ações afirmativas.

Introdução

O estado regula a cidadania e, ao propor políticas universalistas, reafirma que a ascensão social é dependente de ações individuais. Para isso, é necessário considerar os sujeitos envolvidos na esfera social, pois, alguns grupos são priorizados e outros estigmatizados, no que se refere a direitos, oportunidades, serviços e espaços públicos, entre outros. Paiva (2010), organizou e teve como fonte de pesquisa o processo de implantação de ações afirmativas nas universidades brasileiras, e ao tratar sobre tensões e desigualdades de acesso às esferas públicas, denomina fenômenos como esses de *apartheid social*. As atividades organizadas do Movimento Negro começam a

²⁶⁶ Contato: pamsilvaalves@yahoo.com.br

reivindicar e a propagar a identidade negra²⁶⁷ construída no processo de afirmação, desmascarando a *cordialidade* da mestiçagem e desconstruindo o discurso de que somos todos iguais. Até mesmo porque, se existisse igualdade de oportunidades os índices sociais estariam estabilizados entre os grupos.

Essas denúncias contra a discriminação racial têm o intuito de contribuir com a diminuição de injustiças históricas. Como por exemplo, a luta que foi realizada para que as universidades públicas repensassem sua função social, de receber grupos que sempre foram mantidos a margem, por meio de “compensações ou proteção para partes específicas da população” (PAIVA, 2010, p. 22).

As discussões sobre as políticas de ação afirmativa no Brasil foram fortalecidas após a *Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*. A cidade escolhida para sediar o evento foi Durban, na África do Sul, no ano de 2001, e reuniu representantes de várias partes do mundo. As expectativas eram de assumir compromissos para superar as disparidades, ao colocar em pauta a diversidade. A *Declaração e programa de ação* (2001), adotados pela comunidade internacional:

Tendo ouvido os povos do mundo e reconhecendo suas aspirações por justiça, por igualdade de oportunidades para todos e cada um, no gozo de seus direitos humanos, incluindo o direito ao desenvolvimento, de viver em paz e em liberdade e o direito à participação em condições de igualdade, sem discriminação econômica, social, cultural, civil e política. (BRASIL, 2001, p. 6).

A conferência ganhou grande repercussão na mídia brasileira à medida que a questão racial ficou mais evidente. No que se refere aos segmentos que levantaram a bandeira das ações afirmativas no espaço universitário, dentre eles intelectuais, militantes e professores, cabe ressaltar que enfrentaram fortes resistências.

Assim sendo, foram produzidos calorosos embates sediados em diferentes espaços sociais entre aqueles que se posicionavam contra e a favor de tais medidas. Os movimentos sociais conseguiram colocar na agenda social o compromisso governamental de criação de normas legais específicas que potencializam a igualdade. Nessa perspectiva, a luta era para que estudantes pobres, com extensão aos negros, usufríssem do benefício

²⁶⁷Defino que, as expressões negra/negro são usadas nesta dissertação para se referirem as categorias de cor (preta e parda) ou raça, no sentido de identificação histórica e étnico-racial. De acordo com Petruccelli (2013), baseado nos dados do IBGE, as populações das unidades federativas do Brasil que foram entrevistadas se autoidentificam e preferem ser reconhecidas como **negras**.

formalmente, porque se nem a lei é parâmetro para a cidadania, seria muito mais difícil sem regulamentos particulares para os sujeitos que sofrem com desigualdades estruturais.

É importante ressaltar que antes mesmo da legislação federal que regulamenta a reserva de vagas em instituições de ensino superior, já existiam iniciativas de conselhos universitários e leis estaduais que estabeleceram tais políticas autônomas. De acordo com dados produzidos pelo **Núcleo Interdisciplinar de Reflexão e Memória Afrodescendente (NIREMA)**, as primeiras universidades a aderirem as ações afirmativas na modalidade de cotas foram a UERJ, UENF, UEMS, UNEB e UERN, no ano de 2003. Durante o período de dois anos foi realizado um estudo intitulado *Entre dados e fatos: AÇÃO AFIRMATIVA nas universidades públicas brasileiras* (PAIVA, 2010), antes da promulgação da lei 12.711/12, que constatou que as demandas dessas medidas em instituições estaduais partiram predominantemente do legislativo, sendo que as das federais vieram potencialmente dos conselhos acadêmicos.

Em 2004, a UNB foi pioneira, como unidade federativa, ao criar um gênero de operação afirmativa racial que não estava acoplada a egressos de escolas públicas. Segundo Paiva e Almeida (2010) existe um grande desconhecimento acerca da discussão de *cotas para negros* nas universidades desde quando essas medidas foram inauguradas. Em geral os estudantes mais beneficiados por essas políticas são oriundos de escolas públicas, apesar de existir um viés racial.

De acordo com as autoras Paiva e Almeida (2010, p. 112) não existe tanta oposição “[...] quando estão em consideração outros grupos beneficiados, como indígenas ou estudantes egressos de escola pública”. Especificamente, as polêmicas em torno da adoção de políticas afirmativas são geradas porque elas provocam transformações na estrutura social, desarruma a uniformidade na qual sempre predominaram deliberações universalistas. Visto que, apesar das dissimetrias, essas já eram naturalizadas, como um consenso social. Em se tratando de políticas isoladas, a sociedade é obrigada a reconhecer legalmente que existem desigualdades, inclusive raciais.

Em 2012, houve um marco com a promulgação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. O regulamento versa em seu art. 1º que as instituições públicas federais de nível superior passam a reservar no mínimo 50% das matrículas para estudantes que tenham cursado na íntegra o ensino médio em estabelecimentos públicos. O restante continua a ser disputado por ampla concorrência.

Numa percepção de equidade, se a sociedade oferece oportunidades diferenciadas ao longo das gerações, é fundamental a criação de medidas de subversão das ordens que

vigoram. É preciso desconstruir as distâncias culturais que foram criadas. A referência neste contexto é que se existem negros oriundos da educação básica pública eles podem ser contemplados por essa modalidade. Munanga (2001, p. 32) ao analisar sobre a *discriminação positiva*, como sendo tratamentos diferenciados a grupos estigmatizados que estão situados a margem da sociedade, chama a atenção de como: “Qualquer proposta de mudança em benefício dos excluídos jamais receberia um apoio unânime, sobretudo quando se trata de uma sociedade racista”.

No contexto de formação do sistema capitalista, pós-escravidão, os negros não tiveram influência ativa na orientação jurídica e política nos processos de reconstrução social, para que pudessem defender seus interesses na nova estrutura urbana. É como se houvesse um abismo entre o antigo regime escravista e a ordem econômica atual. Não foi criada nenhuma ponte que permitisse essa transição. Pelo contrário, as classes dominantes criaram outro caminho que substituiu os egressos pelos europeus. (FERNANDES, 1955).

Feitas tais considerações, cabe destacar que as ações afirmativas como dispositivos de instrumentalização de igualdade, reconstróem a função formadora da universidade, que ameniza o seu caráter elitista. Principalmente com essas técnicas que promovem a diminuição de injustiças históricas, espera-se que este estudo agregue mais informações para que se consiga avançar na discussão sobre a vida de estudantes negros no ensino superior. Para dar conta desse procedimento próprio constituído na forma da lei 12.711, foi adotado neste trabalho a perspectiva de vida cotidiana de Michel de Certeau (2014), que inscreve as estratégias como lugares físicos em que as forças se distribuem e são reguladas a partir de uma ordem estabelecida.

Objetivo

O presente trabalho tem por objetivo compreender e analisar os limites e as possibilidades da vida universitária de cinco estudantes pobres e negros que vivem longe de casa, e que ingressaram pelo sistema de cotas na Universidade Federal de São João del-Rei, nos cursos mais concorridos, sendo: Arquitetura, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Medicina e Psicologia.

Vale caracterizar que o termo *mais concorrido* é usado para se referir aos cursos mais difíceis de ingressar via nota na universidade. Pois, são aqueles que mais selecionam e distinguem os candidatos pelo desempenho do SISU. Sendo que, a competição pode ser mais acirrada nos processos seletivos, e essas carreiras são mais propícias a legitimação

de desigualdades sociais, no caso da UFSJ. Saliento que a denominação morar longe de casa significa que os jovens, participantes da pesquisa, passaram pelo processo de mudança geográfica, e atualmente vivem longe do convívio familiar por conta da universidade. Por sua vez se mudaram para as cidades onde estão instalados os *campi* da UFSJ.

Assim, pretendeu-se arquitetar o objeto da pesquisa reconstruindo as trajetórias escolares das pessoas escolhidas, explorando: Qual o perfil desses cinco estudantes que ingressaram nos cursos mais disputados da UFSJ? Quem são eles e quais são as suas características individuais? Como são as suas relações familiares e origens sociais? Quais os caminhos percorridos até a entrada na universidade? Na condição de cotistas, como lidam com a identidade racial? Busco compreender, como incorporam a vida cotidiana e as relações estabelecidas? Quais as expectativas em relação aos seus cursos?

Metodologia

O meu caminho metodológico se baseia na concepção de vida cotidiana de Certeau (2013, 2014), com uma perspectiva etnográfica. Na tentativa de construir imagens da realidade e trabalhar com algumas dimensões do contexto social dos cinco estudantes negros dos cursos de Arquitetura, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Medicina e Psicologia, sendo eles mulheres e homens. Contudo, se tratando de vidas, não pretendo trabalhar com verdades, mas com interpretações.

Para selecionar estudantes negros marcados pela linha da pobreza foi realizado um recorte temporal que vai de 2012 a 2018 sobre as entradas de ingressantes na UFSJ pelo tipo de vaga AF1B1 (L2) e AF1B2 (L10). Essas modalidades de acesso aos cursos são destinadas aos estudantes que optaram por concorrer às cotas raciais para egressos de escolas públicas, que tenham renda familiar mensal *per capita* igual, ou menor que 1,5 salários mínimos. A partir daí, é possível a aproximação de sujeitos negros que possuem baixas condições materiais. Os estudantes que optaram pelo acesso aos cursos de graduação por meio das ações afirmativas podem escolher entre oito tipos de vagas, de acordo com suas demandas.

Os meus instrumentos de pesquisa se baseiam nas práticas de entrevistas e acompanhamento de um dos jovens selecionados. Neste estudo, alguns critérios direcionam a identificação dos participantes. Sendo assim, trabalharei com cinco estudantes cotistas dos cursos mais concorridos da UFSJ, descritos anteriormente.

É importante frisar o que é considerado acompanhamento nesta pesquisa. Como descrito, os jovens serão entrevistados, e o número de entrevistas deve variar de acordo com a colaboração dos sujeitos. Neste sentido, um dos estudantes, além de ser entrevistado, também, será acompanhado nos espaços sociais que frequenta.

A intenção é construir algumas imagens do contexto social desse sujeito. Sendo que, a perspectiva etnográfica e o acompanhamento se referem a um trabalho de campo, que será realizado durante 15 dias. Nos quais, a pesquisadora se baseará em observações, vivências na casa, em que serão construídas interações com as pessoas que cercam o sujeito. Como o ponto social da pesquisa é a universidade, o participante será acompanhado durante as aulas, nos períodos da manhã, tarde e noite. Dentre outras vivências que podem acontecer, a pesquisadora estará nos espaços, e com as pessoas que o estudante construir relações. Kaufmann (2013) chamaria isso de *go-along*, ir junto.

Esta pesquisa se caracteriza pelos estudos das *práticas ordinárias*, pela potencialidade da organização da vida cotidiana. Assim, será possível conhecer os locais na cidade que os pesquisados ocupam, contatos com colegas de sala, lugares de consumo, como são aproveitados os lugares da universidade, o que fazem nos espaços domésticos, relações intrafamiliares e subtrajetórias complementares. Aspectos que estão inscritos na vida do sujeito pela cotidianidade. Os estudos da vida cotidiana dos jovens serão complementados pelo método de entrevista compreensiva de Kaufmann (2013), a fim de compreender suas particularidades inseridas na vida social.

Tais aspectos evidenciam que a emersão no campo é uma experiência cuidadosa, que muda conforme os contextos, conseqüentemente a entrada na trama varia de um lugar para o outro, e do que as pessoas fazem com aquilo que está a sua volta. Para Mintz (1984) trabalhar com história de vida do sujeito no pessoal pode ajudar a assimilar as práticas coletivas. Para Fonseca (1998, p. 64): “Ao cruzar dados, comparar diferentes sujeitos sobre a mesma realidade, constrói-se a tessitura da vida social em que todo valor, emoção ou atitude está inscrita”.

Resultados

Cabe esclarecer que a pesquisa ainda se encontra em andamento, mas, é preciso reconhecer, que foram enfrentadas muitas dificuldades para encontrar os sujeitos de pesquisa, nos cinco cursos mais concorridos da instituição pesquisada. Desde o princípio, quando foi solicitada junto a Comissão de vestibular a lista de estudantes cotistas, que

ingressaram entre os anos de 2016 e 2018. Da primeira lista, foram selecionadas 17 pessoas com o perfil do trabalho. Porém, mesmo que os matriculados tenham entrado na universidade pelas cotas raciais, não foi encontrado nenhum negro.

Por isso, foram pensadas outras possibilidades, foram buscadas informações em outro setor da instituição que é responsável pela supervisão dos processos de ingresso dos estudantes. A primeira consulta foi realizada nas pastas do curso de Medicina, pela dificuldade de estabelecer contato com possíveis participantes da pesquisa, desde as primeiras tentativas. É importante dizer que cada ficha de cadastro possui uma foto 3x4.

Cabe destacar que como o curso é novo em um dos *campi*, aproximadamente cinco anos, foram analisadas todas as pastas do arquivo de 2014 a 2018/1. Do total de 114 matriculados, 54 tratam especificamente de entradas por ações afirmativas com viés racial. Porém, baseado em questões fenotípicas, percebeu-se que muitas vagas destinadas a população negra foram ocupadas indevidamente por pessoas brancas.

Considerações finais

Pressupõe-se que este estudo contribua com informações que agreguem na discussão sobre a vida de estudantes negros no ensino superior, que fizeram uso de uma estratégia própria, constituída na forma da lei 12.711. Todavia, ressalta-se que existem sujeitos que encontram táticas para burlar e fraudar estratégias de reparação que foram elaboradas para diminuir efeitos desfavoráveis em relação a alguns grupos. Acredita-se que as políticas de ações afirmativas pensadas para o ensino superior são fundamentais, mas, elas precisam ser aperfeiçoadas. Para que essas medidas cheguem até as pessoas para quem elas foram criadas.

Referências

BRASIL. Fundação Palmares. CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA, 2001, Brasília, DF. **Conferência...** Brasília, DF: Ministério da Cultura, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**. Tradução de Thiago de Abreu e Lima Florêncio. Petrópolis: Vozes, 2013.

MINTZ, Sidney W. Encontrando Taso, me descobrindo. **Dados**: Revista de Ciências Sociais. v. 27, n. 1, p.45-59, 1984.

MUNANGA, Kabenguele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. **Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, p. 31-43, jul./dez. 2001.

PAIVA, Angela Randolpho; ALMEIDA, Lady Christina. Mudança no campus: falam os gestores das universidades com ações afirmativas. In: PAIVA, Angela Randolpho (Org.). **Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras**. Rio de Janeiro: PU; Pallas, 2010. p. 75-116.

PETRUCCELLI, José Luís. Classificação racial e políticas de ação afirmativa nas universidades. In: PAIVA, Angela Randolpho (Org.). **Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras**. Rio de Janeiro: PUC; Pallas, 2010. p. 145-156.

Pâmella Silva Alves é Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Minas Gerais.

Cartografia das subjetvidades escolares: a educação física cultural

Pedro Xavier Russo Bonetto

Resumo

A pesquisa tem como objetivo cartografar possíveis linhas de força do campo educacional, particularmente da Educação Física na perspectiva cultural, a partir de uma concepção filosófica deleuze-guattariana. Entendendo o currículo enquanto um fazer-viver repleto de métodos, princípios éticos-políticos, intencionalidades, subjetvidades, que significa certos conhecimentos e experiências para os estudantes e seus corpos, o objetivo é produzir um memorando das linhas de poder (molares, moleculares e de fuga), bem como uma descrição dos acontecimentos e agenciamentos que engendram uma experiência curricular. Na escrita em forma de memorando, busca-se destacar o emaranhado de forças e segmentos que produzem certas potências, singularidades e o que impede a experiência escolar com a Educação Física de fazer o que ela poderia ser. Para isso, mergulha-se em um registro/intervenção denso, na vida-trabalho de um professor em sua escola, com seus alunos e alunas, colegas de magistério, reuniões, formações, discussões e enlances de desejos.

Palavras-chave

Educação física – Currículo cultural – Cartografia – Deleuze-Guattari.

Apresentação

O trabalho em questão expõe um projeto de doutoramento em desenvolvimento iniciado no ano de 2017. Este, segue com o tema das atuais pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF) da Faculdade de Educação-USP sob a coordenação dos professores Marcos Neira e Mário Nunes. Destacamos, portanto, a concepção cultural de Educação Física, produzida pelo coletivo em questão desde meados de 2004. Trata-se de uma proposta em constante modificação, ancorada no conceito de cultura corporal, compreendida como uma parcela da produção cultural humana ligada às práticas corporais, especificamente, todas as formas de brincadeiras, danças, esportes, lutas e ginásticas.

Influenciado pelas teorias pós-críticas de currículo, a Educação Física cultural compreende que os discursos que produzem em cada prática corporal, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares de conhecimento, formas de organização da sociedade e de diferentes grupos sociais. Por esse motivo, o currículo cultural se propõe a tematizar as práticas corporais dos diversos grupos que compõem a

sociedade. Procura fazer isso, ampliando, aprofundando e problematizando os conhecimentos por elas veiculados.

O objetivo em questão é a formação de pessoas capazes de desconstruir certas relações de poder que produzem e são produzidas no âmbito das mais diversas práticas corporais. Visa, portanto, à formação de sujeitos solidários. Advoga pela dignidade e consideração das vozes e modos de vida de todos os grupos integrantes da sociedade. Em termos mais práticos, o currículo cultural defende que não existem conteúdos, conhecimentos, identidades, modos de viver, gestos, melhores ou piores, mais adequados ou menos adequados.

Revisando as pesquisas que se debruçaram sobre o currículo cultural em ação, nos deparamos com nove trabalhos com escopos de análise e objetos bastante específicos²⁶⁸. Neira (2011), no mais denso estudo sobre o currículo cultural em ação, descreveu a construção do currículo cultural a partir do que chamou de “arquitetura” (p. 15) do edifício curricular cultural da Educação Física. Sobre a forma como os professores elaboram as suas aulas, o autor afirma que apesar de constatados em graus variados, é possível dizer que o currículo colocado em ação pelos professores abarca alguns elementos de “alvenaria”, ou princípios (articulação com os objetivos educacionais da instituição educativa, reconhecimento da cultura corporal da comunidade, descolonização do currículo, rejeição ao daltonismo cultural e ancoragem social dos conhecimentos) e “alicerces”, ou procedimentos didáticos (mapeamento e seleção dos temas de estudo, abordagem metodológica pautada na etnografia e genealogia arqueológica, ressignificação das práticas corporais, atividades de aprofundamento e ampliação, e o registro cuidadoso das ações curriculares).

Completando os trabalhos citados, destacamos aqui a dissertação de Bonetto (2016) da qual esse projeto de pesquisa deriva, “*A Escrita-Currículo da Educação Física Cultural: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula*”, a pesquisa procurou analisar como os/as docentes que afirmam desenvolver uma ação pedagógica pautada na perspectiva cultural da Educação Física promovem a “escrevem” seus

²⁶⁸ Macedo (2010) se ateu às questões da educação infantil; Escudero (2011) focou a avaliação do currículo cultural; Souza (2012) descreveu uma experiência de elaboração curricular a partir de um método participativo; Eto (2015) estudou as especificidades da elaboração de um currículo multiculturalmente orientado em uma escola do campo; Lima (2015) investigou os processos de significação curricular via cursos de formação; Muller (2016) pesquisou o papel atribuído aos registros das atividades no momento do planejamento das atividades e Santos (2016) analisou as potencialidades e características dos procedimentos de tematização e problematização das práticas corporais no âmbito no currículo.

currículos tomando como referência os procedimentos de ensino, os princípios didáticos e o conceito de “escrita-currículo”.

Como ferramenta de análise, Bonetto (2016) optou pela filosofia da diferença desenvolvida por Gilles Deleuze e Félix Guattari. Dentre os enunciados produzidos, o autor destaca que escrita curricular, os princípios incidem nos professores, ou seja, “influenciam”, “estão dentro”, “estão rondando” os sujeitos, que “pensam em um deles”²⁶⁹. Em outras palavras, os enunciados pedagógicos do currículo cultural que tratam sobre os princípios, produzem efeitos indiretamente na “escrita-currículo” e diretamente nos professores, como transformações incorpóreas²⁷⁰. Por isso, os princípios curriculares precisam ser entendidos como princípios ético-políticos.

É possível afirmar que a força que confere maior flexibilidade nesta perspectiva curricular, é o forte apelo à consideração dos agenciamentos maquínicos, ou seja, aquele tipo de encontro efêmero, produtivo, furtivo ou violento, que acontece em sala de aula/quadra, tais como tudo aquilo que acontece entre professor e alunos, o que emerge da cultura patrimonial da comunidade, das experiências que estes têm em relação às corporais. Por isso, vimos que a criação da “escrita-currículo” não se dá apenas como um conjunto exaustivo de técnicas internalizadas que o professor aplica automaticamente. O professor não é uma fonte originária, racional, produtora do novo, muito menos um aplicador de um conjunto de enunciados aos quais ele se submete e se contenta apenas em replicar. Ele atua dentro dos agenciamentos, como mais uma dentre outras forças que se engendram na elaboração da “escrita-currículo”.

À procura de outros desejos e linhas

É importante destacar que na experiência da produção da dissertação do mestrado, observamos a partir da fala dos professores parceiros certas linhas, que os limitavam e que impediam de fazer o que professor e alunos desejavam em torno do estudo das práticas corporais, mas devido os métodos de produção de dados produzidos naquela ocasião esse diagrama foi elaborado “de longe”, ou seja, apenas a partir do grupo de discussão não conseguimos nos aproximar dos agenciamentos que constituem o dia-a-dia. Por isso, pensamos que alguns desejos e linhas que constituem a “escrita-currículo”

²⁶⁹ Termos utilizados pelos participantes da pesquisa.

²⁷⁰ Para Deleuze e Guattari (1996) ilustram o próprio poder da linguagem, ou seja, são as transformações instantâneas e imediatas provocadas pelo enunciado que a exprime e do efeito que ele produz.

das experiências analisadas ficaram pelo caminho. Agora, durante a tese de doutoramento, o objetivo é cartografar e intervir diretamente nas experiências curriculares, a atenção agora se volta para os agenciamentos maquínicos.

Na perspectiva de um engajamento teórico-pragmático, a partir de uma concepção educacional menos castradora, violenta e opressora, nos interessa bastante as experiências com o currículo cultural em funcionamento, ou seja, aquelas que tomam as práticas escolares como objeto constante de experimentação. A ideia é valorizar as práticas potencialmente novas, as quais valorizam a vida (escolar) vibrátil, agradável, em suas potencialidades máximas.

Para isso elaboramos algumas questões de partida: Quais são as linhas que atravessam uma experiência curricular com a perspectiva de Educação Física cultural? Qual mapa o professor está fazendo e remanejando? Qual linha abstrata ele traçará? E a que preço, para ele e para os alunos? Existem linhas de fuga? O que no currículo se territorializam e desterritorializa? Qual linha o professor interrompe, qual ele prolonga ou retoma? E os alunos? Como se conectam à essa rede de linhas de força? Quais agenciamentos maquínicos se engendram na “escrita-curriculo”?

Sobre o conhecimento veiculado pela Educação Física cultural, qual é a sua qualidade? O que constitui um conhecimento útil ou verdadeiro? Quais as ideologias e concepções ético-políticas estão em jogo nos conhecimentos veiculados? Como as microfísicas de poder constituem esse conhecimento? Qual a relação deste conhecimento com a ideia do não-pensado ou do pensamento “do fora”?

A ideia é partir do estudo da vida-trabalho de um professor, produzir um memorando das linhas de força e das relações de poder que engendram uma experiência curricular pautada na Educação Física cultural. Com base na esquizoanálise desenvolvida por Deleuze e Guattari (1996; 1997a; 1997b), buscaremos, também, cartografar e intervir nos agenciamentos/acontecimentos que emergirem, procurando potencializar modos de educação constituintes da experiência entre os sujeitos e o não-pensado, para além dos modelos de educação ancorados em um sistema de representações, na reprodução, obediência e memorização.

Método da pesquisa

Tomando como referência a grande potencialidade da filosofia da diferença proposta por Gilles Deleuze e Félix Guattari nas pesquisas em educação, sobretudo no

que se refere à análise das linhas de força, criação e proposição de formas menos representacionais e estruturantes de pensar (CORAZZA, 2002; KOHAN, 2002; SCHÉRER, 2005; GALLO; 2008; RIBEIRO, 2014) definimos a chamada esquizoanálise enquanto referência metodológica²⁷¹.

De antemão, adianto que é menos um método de pesquisa e mais uma perspectiva filosófica de produção de enunciados bastante flexível e múltipla. Trata-se, portanto, de uma filosofia do acontecimento, uma filosofia da multiplicidade, cujas bases rompem com uma filosofia dogmática do sujeito e da consciência, pois ela vai contra a ideia de totalidade, de estrutura, de esquemas pré-estabelecidos. Ao contrário, parte das premissas de que há infinitas formas de se compor com a vida, nenhuma delas, previamente classificadas como boas ou más, certas ou erradas. A esquizoanálise procura os lineamentos que compõem as coisas do mundo, sem rótulos nem verdades absolutas.

A esquizoanálise não incide em elementos nem em conjuntos, nem em sujeitos, relacionamentos e estruturas. Ela só incide em lineamentos, que atravessam tanto os grupos quanto os indivíduos. Análise do desejo, a Esquizoanálise é imediatamente prática, imediatamente política, quer se trate de um indivíduo, de um grupo ou de uma sociedade. Pois, antes do ser, há a política. (DELEUZE; GUATTARI; 1996, p. 77-78).

Deleuze e Guattari (1996) afirmam também que a prática da esquizoanálise não vem após a instalação dos termos e de suas relações, mas participa ativamente do traçado das linhas. Para eles, a esquizoanálise é como a arte da novela, ela não tem problema algum de aplicação. Pois destaca linhas que tanto podem ser as de uma vida, de uma obra literária ou de arte, de uma sociedade.

De acordo com Baremlitt (2002) a esquizoanálise é um processo de investigação, de produção de conhecimentos e de aplicação dos mesmos, para transformar o mundo, entendido no sentido tanto da organização social, como política, econômica, da subjetividade. A esquizoanálise, que não tem por que ser feita por especialistas e que, além disso, cada um faz à sua maneira, a partir da inserção social que tenha e da causa em que esteja envolvido nas lutas do mundo (sexual, artística, política alternativa, industrial, militar, etc.).

²⁷¹Segue também uma nova direção das pesquisas do grupo, inaugurada pela dissertação de mestrado (BONETTO, 2016), bem como nos últimos trabalhos desenvolvidos por alguns integrantes do GPEF (SANTOS, 2016; NUNES, 2016).

A esquizoanálise enquanto o estudo das linhas de força que compõem qualquer ato, objeto, enunciado, acena para as relações de forças as quais nós, em sociedade, tecemos as experiências de sentido. Nossas relações são, pois, atravessamentos de linhas, e cada uma delas nos atravessa de forma mais ou menos intensa ou efetiva.

Estácio Neto (2009) ressalta que o "olhar" esquizoanalítico não corresponde tão-somente a um aporte teórico para renovar as interpretações e as práticas escolares, mas, ao contrário, abrange uma complexa concepção de mundo, aqui incluídos os diferentes níveis de realidade que o constituem, inclusive as dimensões humanas inseparáveis do próprio mundo.

Com isso, pretende-se destacar as contribuições que a Esquizoanálise tem oferecido em inúmeros campos, além do "*psi*", fornecendo novo fôlego para movimentos minoritários revolucionários, produções artísticas "menores", além de todo tipo de esforços criativos transversais que buscam apreender não mais o "objeto linear", mas os fenômenos complexos que ultrapassam os limites do "dado" e vibram, afetam, dinamizam a vida, na forma de intensidades. (ESTÁCIO NETO, 2009; p. 96).

Nessa concepção, a escola tornar-se lócus privilegiado de composição de forças desejanças capazes de ampliar a potência de dizer sim a outras formas de existência; existências dispostas, se necessário for, a criarem "máquinas de guerra" afeitas a desintegrar tudo o que ofusca a vida, seja na escola, seja fora dela. O intuito é facilitar a criação de relações menos hierarquizadas e disciplinares, que possibilitem a emergência de uma subjetividade singular, do diferente, do novo e do não-pensado.

Referências

BAREMBLITT, G. **Introdução à esquizoanálise**. 2. ed, Belo Horizonte: Biblioteca Instituto Félix Guattari, 2003.

BONETTO, P. X. R. **A "escrita-curriculo" da perspectiva cultural de educação física: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 3. Rio de Janeiro: 34, 1996.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 4. Rio de Janeiro: 34, 1997a.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 5. Rio de Janeiro: 34, 1997b.

ESCUADERO, N. T. G. **Avaliação da aprendizagem em educação física na perspectiva cultural**: uma escrita autopoietica. 2011. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ESTÁCIO NETO, F. **Esquizoanálise, subjetividade e educação**. 2009. 140 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2009.

ETO, J. **Desconstruindo o futebol e a erotização da dança**: uma experiência na educação física da escola do campo no Mata Cavalu. 2015. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

GALLO, S. **Deleuze & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

KOHAN, W. O. Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento. **Educação & Realidade**, v. 2, n. 27, p. 123-130, jul./dez. 2002.

LIMA, M. E. **Entre fios, “nós” e entrelaçamentos**: a arte de tecer o currículo cultural de educação física, 2015. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MACEDO, E. E. **Educação física na perspectiva cultural**: análise de uma experiência na creche. 2010. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MÜLLER, A. **A avaliação no currículo cultural da educação física**: o papel do registro na reorientação das rotas. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

NEIRA, M. G. **O currículo cultural da educação física em ação**: a perspectiva dos seus autores. 2011. 331 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

SCHÉRER, R. Aprender com Deleuze. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 93, p. 1183-1194, set./dez. 2005.

SANTOS, I. L. **A tematização e a problematização no currículo cultural da educação física**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SOUZA, M. M. N. **“Minha história conto eu”**: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da educação infantil. 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Pedro Xavier Russo Bonetto é mestre em Educação (FE-USP), doutorando também em Educação na temática Educação e Ciências Sociais: Diferenças e Desigualdades (FE-USP). Professor da rede municipal de São Paulo.

Trajetórias de vida juvenis e religião como espaço de formação e socialização

Rachel Omoto Gabriel²⁷²

Resumo

O estudo investiga de que maneira os processos de formação e socialização vivenciados por jovens em instituições religiosas influenciam suas trajetórias de vida e projetos de futuro. Indo além de espaços mais tradicionalmente explorados pela Sociologia da Educação, pesquisamos como certas instituições religiosas configuram-se em espaços educativos, com pedagogias e metodologias próprias, que podem ter influência nas escolhas (pessoais, profissionais, políticas etc.) dos jovens que delas participam, sem deixarmos de balizar o peso da religião em suas correlações com outras instâncias socializadoras, como família e escola, a fim de analisarmos como se articula a constituição da maneira pela qual os jovens estruturam seu agir no mundo. A pesquisa de campo enfocará jovens católicos frequentadores do Anchieta, Centro de Juventude mantido pela Companhia de Jesus no Brasil em São Paulo/SP. Os procedimentos empregados nesta pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, incluem entrevista semiestruturada de caráter biográfico, aplicação de questionário e observação de campo, em conversação com um referencial analítico-teórico bourdieusiano, considerando seus desdobramentos em Lahire (2001), Archer (2016), Vandenberghe (2016) e Peters (2009), para que possamos esboçarmos relações entre juventude, religião, comportamentos políticos, trajetórias de vida e projetos de futuro.

Palavras-chave

Juventude – Religião – Projeto de vida – Socialização – Trajetória de vida.

Introdução

A presente pesquisa visa investigar de que maneira os processos de formação e socialização decorrentes da participação de jovens em instituições religiosas influenciam suas trajetórias de vida e projetos de futuro. Para além de espaços mais tradicionalmente pesquisados pela Sociologia da Educação, pretendemos explorar o modo pelo qual certas instituições religiosas configuram-se como espaços educativos, de formação e socialização, que podem ter papel nas escolhas (pessoais, profissionais, políticas etc.) dos jovens e das jovens que delas participam.

Cabível ressaltar que ao explorarmos processos de socialização e espaços “para além” da escola, tal empreitada dar-se-á sem que percamos de vista o sujeito jovem. Nas

²⁷² Contato: rachelomoto@gmail.com

mais diversas instituições que trabalham com a juventude ou nos estudos que a envolvem, muitas vezes abordam-se metodologias, características institucionais etc., mas pouco se atenta às especificidades e à vida mesma dos indivíduos que dão sua razão de existir. Ao aproximar-nos da juventude, nosso olhar deve ser capaz de capturar as tantas e variadas nuances que essa categoria social apresenta:

Além das marcas da diversidade cultural e das desiguais condições de acesso aos bens econômicos, educacionais e culturais, a juventude é uma categoria dinâmica. Ela é transformada no contexto das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude, e sim jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem, e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que adotamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes. (DAYRELL, 2016, p. 17).

Isso não significa deixar de entrever marcas comuns – vivenciadas diferentemente e desigualmente – que podem ser experienciadas pelas “juventudes”, na medida em que pessoas nascidas em um mesmo momento histórico podem realizar uma experiência geracional comum; desde que haja “a constituição de uma situação material e simbólica capaz de criar o pertencimento a uma coletividade” (TOMIZAKI, 2010, p. 332).

Assim, “a condição juvenil, como categoria sociológica e antropológica, está referida tanto à estrutura social como aos valores e à cultura particular dos sujeitos jovens nos processos de transformação sociais contemporâneos” (DÁVILA LEÓN, 2005, p. 17). Nessa cadência entre o geral e o particular, ocorre um processo de construção de identidade, “que se constata em diversos níveis simultaneamente”: pessoal, geracional e social (DÁVILA LEÓN, 2005, p. 14).

Nesse percurso de busca por identificações realizada pelos jovens na atualidade, pretendemos lançar um olhar para a influência de algumas instâncias socializadoras, com destaque para a religião, em suas trajetórias de vida. E o ponto de vista a partir do qual nos propomos a observar esse processo leva em consideração ao menos três aspectos. Primeiramente, um “reconhecimento da perda do monopólio cultural da escola” na atualidade e a necessidade do “estudo de outras situações educativas e de práticas socializadoras” (SPOSITO, 2007, p. 21). Tal reconhecimento leva-nos a um segundo aspecto, que diz respeito a “pensar com mais cuidado em uma esfera educativa ainda

pouco explorada, contudo extremamente importante e que compõe o repertório cultural de amplas parcelas da população brasileira”, qual seja, a religião (SETTON, 2008, p. 24).

Em terceiro lugar, um olhar sobre a socialização dos jovens que não os enxergue apenas como indivíduos que adeririam a um *habitus* determinante de suas condutas já que, apesar de sua natureza inercial, o *habitus* não é inflexível, não exclui a possibilidade “de que tais propensões constitutivas sejam “erodidas, contidas ou até desmanteladas pela exposição a novas forças externas” (PETERS, 2009, p. 15); forças essas que podem ser múltiplas, constituídas pelos diversos contextos e experiências que se imprimem nos indivíduos, como se cada pessoa fosse “comparável a uma folha frisada ou a um tecido plissado” (LAHIRE, 2001, p. 259). Além disso, há que se considerar o papel da mediação, “do fato de que deliberamos sobre nós mesmos”, por meio de uma “conversação interna”, de um “processo que medeia o impacto das formas sociais sobre nós e determina nossas respostas a elas” (ARCHER, 2016, p. 88).

Destarte, compreendemos a socialização dos jovens como um processo em que estes se apropriam “do social, seus valores, normas e papéis, a partir de uma determinada posição e de uma representação das próprias necessidades e interesses, mediando continuamente entre as diversas fontes, agências e mensagens que lhes são disponibilizadas”, articulando as múltiplas referências culturais a que têm acesso (DAYRELL, 2001, p. 233-234).

E justamente em meio a essas “múltiplas referências culturais” a que os jovens têm acesso na contemporaneidade, ainda está a religião. A despeito de um certo ideário denegatório de sua capacidade mobilizadora nos dias atuais – que muitas vezes só ganha destaque em suas relações com “fundamentalismos” –, essa dimensão da vivência juvenil parece ainda ter grande relevância identitária. Ao adentrar esse campo de investigação, NOVAES (2008, p. 290) alerta-nos justamente sobre esses “dois extremos” que “devem ser logo descartados”:

A ideia de que a religião não faz diferença para a complexa vida social contemporânea, para o aqui e agora, resulta na amputação de uma parte importante do imaginário social dos jovens de hoje, empobrece as análises. Mas a ideia oposta, de que a força proselitista de certas religiões é tão forte que – não se submetendo a circunstâncias e contextos – teria o poder de por si fazer retroagir conquistas republicanas, também pode esconder outros tantos preconceitos. Preconceitos confessionais e/ou iluministas? Tanto faz, o prejuízo é o

mesmo (se o objetivo é se aproximar e conhecer mais a experiência de certos segmentos da juventude brasileira).

Dados obtidos pelo Projeto Juventude²⁷³ demonstram a importância que a religião ainda tem na vida dos jovens brasileiros: “Na parcela dos 15% de entrevistados que – por meio de respostas espontâneas e múltiplas – declararam participar de grupos de jovens, no topo do ranking estavam ‘os grupos da Igreja’”, “nas respostas estimuladas sobre participação em associações e entidades, mais uma vez o ‘grupo religioso’ se destacou” e “entre as coisas que eles mais gostam de fazer no fim de semana, o destaque para a alternativa ‘ir à missa/igreja e culto’” (NOVAES, 2008, p. 264).

Contudo, o liame entre os jovens e a fé não se dá em um vácuo social. Quando nos aproximamos do campo das relações entre juventude e religião, caso desta pesquisa, “não podemos deixar de lado as inseguranças advindas dos desenraizamentos do mundo contemporâneo e as específicas dificuldades de inserção social que vivem os jovens brasileiros de hoje” (NOVAES, 2008, p. 282). Como aponta Leccardi (2005, p. 43), na realidade social contemporânea “há cada vez menos espaço para dimensões como segurança, controle, certeza”, de maneira que “o futuro da modernidade contemporânea é o futuro *indeterminado e indeterminável*, governado pelo risco”, influenciando nossos modos de temporalização, nossa relação com o tempo e a capacidade de constituirmos projetos de futuro.

Como consequência, os jovens, “um termômetro particularmente sensível dessas transformações” (LECCARDI, 2005, p. 45), são como “nômades do presente”, que “rodeiam, sem uma meta precisa, por lugares não conectados, estações singulares de suas biografias, cujas conexões podem ser eventualmente identificadas como resultado de uma reflexão *ex post*, e não com base em um projeto” (LECCARDI, 2005, p. 47). Nas palavras de Pais (2006, p. 9), nos “tempos que correm, os jovens vivem uma condição social em que as setas do tempo linear se cruzam com o enroscamento do tempo cíclico. Temporalidades zigzagueantes e velozes”, numa vivência de “contratempos que caracterizam a condição juvenil contemporânea”.

²⁷³ O projeto, realizado pelo Instituto Cidadania entre 2003 e 2004, envolveu estudos, pesquisas e discussões. Para mais informações sobre o projeto, vide seu documento de conclusão, disponível em <<https://registrojuventude.files.wordpress.com/2011/02/dicas-projeto-juventude-final-1.pdf>>. Acesso em: 15 de março de 2019.

Nesse contexto, os jovens capazes de utilizar como estratégia “modelos de ação construídos a partir de novas formas de disciplina temporal (por exemplo, para períodos breves, mas intensos, ‘finitos’), de programação e controle atento sobre o tempo cotidiano”,

[...] parecem especialmente ricos em recursos – culturais, sociais e econômicos. Se os sujeitos dominantes de nossa época são aqueles que se diferenciam em virtude de sua capacidade de utilizar bem, em termos de poder, a velocidade e a mobilidade, esses jovens parecem trilhar esse caminho. Quem, pelo contrário, possui poucos recursos sociais e culturais parece, sobretudo, sofrer com a perda do futuro progressivo e da capacidade de propor projetos da primeira modernidade. Para esses jovens, o futuro, fora de controle, pode ser somente anulado, apagado para dar lugar a um presente sem fascínio. (LECCARDI, 2005, p. 52).

Assim, considerando os desafios impressos pela condição contemporânea, sem deixar de lado as especificidades do contexto socioeconômico brasileiro, bem como a relevância que a religião ainda tem para os jovens brasileiros, esta pesquisa busca investigar a influência das crenças religiosas nos processos hodiernos de socialização, mais especificamente nas trajetórias de vida de jovens católicos frequentadores do Anchieta, Centro de Juventude mantido pela Companhia de Jesus²⁷⁴ no Brasil na cidade de São Paulo/SP.

A escolha desse *locus* para a investigação advém de certas particularidades que o envolvem. Trata-se de um “instituto de juventude”²⁷⁵ que oferece atividades bastante diversificadas, que não se restringem a questões espirituais e religiosas, como se poderia supor à primeira vista. Na verdade, abordam-se temas para além da religião, em conformidade com a missão declarada do instituto de provocar “processos de crescimento” também no âmbito “cultural” e “sociopolítico”²⁷⁶.

Além disso, participam de suas atividades jovens católicos de diferentes faixas etárias, classes sociais, níveis de escolaridade e regiões geográficas da cidade e do estado de São Paulo. Tal dado é bastante importante ao considerarmos que quando nos

²⁷⁴ A Companhia de Jesus (jesuítas) é uma ordem religiosa ligada à Igreja Católica.

²⁷⁵ Há outros centros e institutos de juventude na cidade de São Paulo voltados para a formação de jovens católicos que não pertencem à Companhia de Jesus, como o IPJ (www.ipejota.org.br) e o CCJ (<http://ccj.org.br/>). Ao redor do Brasil também existem diversos outros institutos que objetivam proporcionar formação a jovens católicos.

²⁷⁶ Disponível em <<http://anchietanum.com.br/site/quemsomos.php>>. Acesso em: 15 de março de 2019.

referirmos a “jovens católicos” não estamos aludindo a um grupo homogêneo. Como aponta Sanchis (1992, p. 33), “há religiões demais nesta religião. Entre uma paróquia tradicional de classe média e uma comunidade popular, por exemplo, tudo parece oposto; mensagem, culto, organização e distribuição do poder”. De todo modo, esses distintos jovens estão sob o guarda-chuva “católicos”, encontrando-se em eventos gerais organizados pela Igreja Católica ou mesmo em institutos que lhes oferecem formações, como o Anchiétanum.

Outra particularidade diz respeito ao fato de as atividades oferecidas estarem sob a égide de preocupações pedagógicas e metodológicas, uma vez que o Anchiétanum é parte do “Programa MAG+S”, projeto que reúne e organiza as ações realizadas junto à juventude no Brasil pela Companhia de Jesus, tendo como um de seus eixos estruturantes justamente “concepções pedagógicas e práticas metodológicas” que subjazem o “trabalho com jovens”²⁷⁷.

Métodos

Trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, a ser realizada por meio de entrevista semiestruturada, questionário e observação de campo.

Serão gravadas entrevistas individuais, de caráter biográfico, mediante termo de consentimento e garantia de preservação do anonimato, com jovens que participam ou já participaram de atividades do Anchiétanum. Pretende-se “reduzir ao máximo a violência simbólica” na relação entre pesquisador e pesquisado, compondo-se uma “relação de escuta ativa e metódica”, de maneira a associar

[...] a disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular, que pode conduzir, por uma espécie de mimetismo mais ou menos controlado, a adotar sua linguagem e a entrar em seus pontos de vistas, em seus sentimentos, em seus pensamentos, com a construção metódica, forte, do conhecimento das condições objetivas, comuns a toda uma categoria.” (BOURDIEU, 2012, p. 695).

Uma vez que o Anchiétanum não possui um delineamento preciso dos jovens que participam de suas atividades, também será aplicado questionário ao maior número

²⁷⁷ Disponível em: <<https://magisbrasil.com/quem-somos>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

possível de participantes, a fim de traçarmos um perfil mais acurado dos jovens frequentadores do instituto.

Serão, ainda, observadas algumas de suas atividades para uma melhor descrição e compreensão daquilo que vivenciam os rapazes e moças que frequentam o Anchietaum.

Resultados

Ao debruçarmo-nos sobre as trajetórias de vida de jovens católicos frequentadores do Centro de Juventude Anchietaum, por meio de entrevistas de caráter biográfico a considerarem processos de socialização prévios e outros concomitantes com suas experiências religiosas, pretendemos lançar luz sobre como distintas instâncias socializadoras se articulam na maneira como os jovens estruturam seu agir no mundo, e como os próprios jovens delas se apropriam.

Pretendemos, ainda, fazer avançar o campo da Sociologia da Educação, deslocando-nos para fora dos muros das instituições propriamente escolares, ao investigarmos uma dimensão socializadora ainda pouca explorada, a religião, que por meio de institutos formativos, para além dos âmbitos tradicionais das igrejas, proporciona espaços específicos, com pedagogias e metodologias específicas, para a juventude.

Considerações finais

Ao trazer à tona uma dimensão ainda bastante significativa para a vida de muitos jovens na contemporaneidade, pode-se trazer contribuições para as pesquisas que buscam entender o fenômeno juvenil em suas relações com a fé e, possivelmente, para a compreensão do “‘quanto’, ‘como’ e ‘quando’ o pertencimento, as crenças e as identidades religiosas influenciam opiniões, percepções e práticas sociais dos jovens desta geração” (NOVAES, 2008, p. 265).

Referências

ARCHER, M. S. Explicação e compreensão podem ser ligadas numa história única? In: VANDENBERGHE, F.; VÉRAN, J. (Org.). **Além do habitus**: teoria social pós-bourdieuiana. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 73-94.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre. (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 693-732.

DÁVILA LEÓN, Oscar. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte**. 2001. 365 f + anexos. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

DAYRELL, Juarez. **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG**. Belo Horizonte: Mazza, 2016.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural: as molas da acção**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

LECCARDI, C. Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 35-57, nov. 2005. ISSN 1809-4554.

NOVAES, Regina. Juventude, percepções e comportamentos: a religião faz diferença? In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 263-290.

PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Org.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p. 7-21.

PETERS, Gabriel. Configurações e reconfigurações na teoria do habitus: um percurso. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 14., 2009, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Sociologia, 2009.

SANCHIS, Pierre. **Catolicismo: modernidade e tradição**. São Paulo: Loyola, 1992.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. As religiões como agentes da socialização. **Cadernos Ceru**, v. 19, n. 2, p. 15-25, dez. 2008.

SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Org.). **Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 19-43.

TOMIZAKI, Kimi. Transmitir e herdar: o estudo dos fenômenos educativos em uma perspectiva intergeracional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 327-346, abr./jun. 2010.

Rachel Omoto Gabriel é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP).



Definições de público-alvo da educação especial: sobre insistências, contradições e experimentações

Renata Montrezol Brandstatter²⁷⁸

Resumo

Na história da educação, distintas terminologias já foram utilizadas objetivando delimitar o público-alvo da educação especial: excepcionais, portadores de necessidades educativas especiais, portadores de deficiências, etc. A “palavra” nunca é neutra. Carregada de significações, cria e designa fenômenos. Esta pesquisa tematiza a ética da caracterização do público-alvo da educação especial no Brasil – nomeado como “pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação” – , visando a produção de experiências que promovam a ruptura com formas de caracterizar tal público baseadas em concepções patológicas e/ou biomédicas. Busca sistematizar uma experiência ética em rede educacional, comprometida com a produção de lógicas educativas de caracterização do público-alvo e de seus desdobramentos para o processo de escolarização em uma perspectiva inclusiva. Serão apresentadas uma pesquisa bibliográfica sobre as nomeações do público-alvo de educação especial nas legislações e avaliações para elegibilidade e uma pesquisa-intervenção em um município da grande São Paulo, acompanhando os processos de trabalho de educação especial com educadoras que promovem grupo de estudos para definir critérios de elegibilidade. Almeja-se, com isso, contribuir com a experiência da produção de categorias e processos de avaliação pedagógica para elegibilidade na Educação Especial que se reportem aos saberes da Educação.

Palavras-chave

Avaliação pedagógica – Educação especial – Público-alvo da educação especial.

Introdução

O público-alvo da educação especial, ao longo de sua história, foi designado a partir de diferentes categorias e inúmeras terminologias. Geraldi (2013) aponta que a utilização de um termo não é neutra, sempre designando e, ao mesmo tempo, criando

²⁷⁸ Contato: rebrandstatter@gmail.com

fenômenos. Portanto, importa-nos aqui investigar qual é a ética utilizada para a caracterização deste público na legislação e nos processos desenvolvidos por uma rede municipal, considerando as suas implicações para a escolarização desses estudantes.

Em 1970, no Brasil, começamos a ter um sistema organizado de política em educação e desde então encontramos pelo menos cinco nomeações diferentes para estudantes que compõem o público da educação especial. Marquezan (2008), que pesquisou na legislação educacional brasileira os efeitos de sentido produzidos pelas diferentes formas de nomeação do sujeito chamado então de *deficiente*, apresenta-nos algumas dessas terminologias: alunos necessitados; educação de excepcionais; portadores de deficiência; educandos com necessidades especiais; portadores de necessidades especiais; portadores de necessidades educativas especiais.

Para ilustrar o que nos aponta Marquezan (2008), citamos as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ldben). Os Artigos 88 e 89 da Lei nº 4.024 de 1961 versavam sobre a educação dos *excepcionais* e deixavam explícito a preferência do atendimento educacional na rede regular de ensino. A Lei nº 5.692 de 1971, que alterou a Ldben de 1961, definia, em seu Art. 09, a oferta de *tratamento especial* para os estudantes com “deficiências físicas, mentais, ou que se encontram em atraso quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. Da mesma maneira, documentos internacionais sobre o direito à educação têm utilizado distintas nomenclaturas; a Declaração de Educação para Todos, Conferência de Jomtien de 1990, diz que a educação deve considerar as necessidades básicas das pessoas portadoras de deficiências. O mesmo termo aparece em 2001, em Guatemala, na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

A Declaração de Salamanca (1994) é considerada um divisor de águas na concepção de educação especial, como aponta Angelucci (2014). A partir dela, começam a surgir discussões frente à necessidade de inclusão de todos(as) em escolas regulares, segundo o paradigma inclusivo, centralizando a inclusão mais nas ações pedagógicas e processos educacionais e menos nas questões biológicas ou fisiológicas dos sujeitos. Neste documento, entendeu-se que estudantes público-alvo da educação especial são retratados(as) com necessidades educacionais especiais.

As diversas mudanças de nomenclatura existentes se apoiaram e se apoiam naquilo que falta ao sujeito. Todos os termos produzem um sentido comum: a falta; aquilo que, se não torna o sujeito incapaz, limita-o permanente ou transitoriamente para exercer

sua cidadania. Como afirma Angelucci (2014, p. 6), “tranquilamente, definimos uma pessoa que organiza sua experiência no mundo a partir da tatilidade e da sonoridade como deficiente visual”. E quando fazemos isso deixamos de perceber e explorar suas possibilidades de leitura do mundo por outras funcionalidades, como a tatilidade, a audição, etc. A pessoa passa a ser definida pela não visão, impedindo-nos a percepção dela por sua positividade, pelas formas específicas utilizadas para organizar sua relação com o mundo.

Assim, a falta é considerada o principal elemento de que é constituído o sujeito, sendo também o eixo organizador da definição do público da educação especial, pela lógica biomédica. Tal lógica busca as origens, as respostas, os cuidados e os tratamentos das diferenças por indícios clínicos, como falta de saúde ou presença de anormalidades. Reduz a vida do sujeito à lógica biomédica e a processos de medicalização. Moysés (2001) trabalha o conceito de medicalização na educação. A medicalização reduz questões sociais, culturais, econômicas e políticas à dimensão médica, cujas formas de intervenção para o indivíduo e sua família se dão sem considerar quaisquer relações como coletivo (MOYSÉS; COLLARES, 2011). Assim, processos de avaliação e diagnóstico, quando subordinados à lógica medicalizante, passam a estigmatizar; nomear comportamentos; formas de vida; ritmos pessoais; traços de personalidade, estes entendidos não mais como expressões da singularidade dos sujeitos, mas como desvios do caminho do saudável (ANGELUCCI, 2014).

As mudanças de nomenclatura do público-alvo da educação especial trouxeram consequências para as formas de organização dos serviços de educação especial e práticas educacionais e pedagógicas oferecidas no cotidiano da escola. Diferentes concepções de educação especial foram se constituindo, a depender do público a que ela se destinava. Desde 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Pneepei), o público-alvo da educação especial é nomeado como “pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação” (BRASIL, 2008). Segundo Angelucci, 2014, o documento altera significativamente o público-alvo da educação especial que até então estava constituído pela Declaração de Salamanca como necessidades educativas especiais. Com a publicação da Pneepei o público volta a ser restringido por uma identidade biomédica, a partir de diagnósticos especificamente dados por profissionais do campo da Saúde (ANGELUCCI, 2014).

[...] como pensar em um projeto de apropriação crítica da produção cultural por parte de pessoas sobre quem apenas a Saúde tem a dizer, pois são marcadas – estigmatizadas, em verdade – por um suposto estado patológico constante e estático? Fica cada vez mais contundente a submissão da Educação aos saberes do campo da Saúde, posto que a condição desses sujeitos seja marcada por um discurso que, apesar de não se constituir na Educação e não dizer respeito a processos ensino-aprendizagem, define sua trajetória escolar e pretende reger, inclusive, suas relações com outros humanos e com a cultura (ANGELUCCI, 2014, p. 124).

Em 2009, com a publicação do Decreto nº 6.949, o Brasil promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em Nova York em 2007. A *Convenção* foi construída com participação social, principalmente com a representação das pessoas com deficiência e marcada pelo lema “nada sobre nós sem nós”. Exaustivamente negociada com representantes de governo e trazendo importantes contribuições para a inclusão das pessoas com deficiência na escola e na sociedade, buscou romper com a exigência de normalidade construída pelos padrões das ciências ao focar na diversidade e nas diferenças humanas.

Essa nova definição apresentada pela *Convenção* interpreta a deficiência por uma dimensão social – não mais biomédica e calcada em uma perspectiva organicista – podendo levar a efeitos desmedicalizantes. O corpo e suas marcas deixam de ser soberanos e busca-se no *contexto* as barreiras atitudinais e ambientais que criam obstáculos para a autonomia do sujeito. A falta de acesso aos direitos deixa de ser um problema a ser pensado apenas pelas pessoas próximas e torna-se responsabilidade de todos(as) que estão comprometidos(as) com a garantia dos direitos fundamentais. É uma mudança radical em relação à maneira hegemônica como o tema da deficiência vinha sendo tratado, pois deixa de responsabilizar e patologizar as pessoas e compromete a sociedade com a leitura das barreiras sociais para o exercício da vida digna pela criação de um desenho universal de acessibilidade para todos.

Somado a esse Decreto, em 2014, o Ministério da Educação (MEC) publica a Nota Técnica nº 4. De acordo com a Constituição Federal de 88, art. 208, estudantes público-alvo da educação especial têm direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e segundo a Nota Técnica, o AEE caracteriza-se como atendimento pedagógico. Assim, explicita-se que o diagnóstico ou o laudo da área da saúde não podem se constituir em condição para que estudantes se beneficiem da educação especial. Um estudo de caso se

concretiza no momento em que profissionais da educação, que podem contar com a interlocução, se necessário, de profissionais de outras áreas – saúde, assistência social, direitos humanos, etc. – discutem conjuntamente, a fim de concluir as ações que serão desenvolvidas pelo AEE para o enfrentamento e eliminação das barreiras que impedem o(a) estudante de acessar o currículo escolar e aprender, partindo de uma avaliação pedagógica e educacional.

Sabe-se que um município de São Paulo, Franco da Rocha, faz o exercício de colocar em prática o que propõe a Nota Técnica e inventa uma forma de trabalho em educação especial que leva em conta as análises, as observações e a escuta de profissionais da educação na construção de práticas pedagógicas com estudantes que se beneficiam ou poderiam se beneficiar do AEE.

Buscar-se-á sistematizar essa experiência na mencionada rede municipal de ensino. Conhecer tal experiência inovadora de política pública de educação especial, que não se centra em categorias biomédicas, acompanhando o trabalho que o referido município vem constituindo será uma das etapas dessa pesquisa, que tem por finalidade colaborar para a organização de uma política pública de educação especial que se aproxime da *Convenção* numa perspectiva de direitos humanos e não de reabilitação.

Métodos

A pesquisa será realizada em duas etapas. A primeira se constitui pela revisão bibliográfica, quando pretenderemos sistematizar as nomeações na legislação e nos documentos internacionais revisando a avaliação para elegibilidade do público-alvo da educação especial em artigos e textos acadêmicos. Na segunda etapa, desenvolveremos uma pesquisa-intervenção no município de Franco da Rocha, com a Secretaria Municipal de Educação, as escolas e educadoras.

Considera-se uma pesquisa-intervenção, pois tem a intenção de promover uma investigação participativa, buscando uma problematização coletiva na produção de políticas de transformação social, com foco na constituição dos processos de atendimento educacional especializado aos estudantes público-alvo da educação especial no município; e também descritiva, qualitativa e de caráter exploratório. Descritiva porque recorrerá à legislação, fatos e documentos históricos do Brasil e documentos supranacionais que orientam a política de educação especial brasileira. Qualitativa porque procurará rever processos educacionais e pedagógicos que se referem à escolarização do

público-alvo da educação especial pouco conhecidos e investigados, pensando processos de ensino-aprendizagem originais para esse público e concepções inovadoras. Seu caráter exploratório justifica-se pela presença incipiente de debates sistematizados na academia sobre o tema.

A pesquisa em Franco da Rocha, iniciada em 2018, está em andamento. Numa reunião com a Secretária Municipal de Educação de Franco da Rocha e com a equipe técnica que coordena os trabalhos da educação especial foram entregues os documentos necessários para formalizar o início do trabalho de campo e traçado panorama do município: quantidade de escolas, de estudantes, de estudantes público-alvo da educação especial, de professores(as), de professores(as) do atendimento educacional especializado (PAEE), de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Levantamos possíveis ações a serem realizadas: participação nas reuniões de formação e de avaliação de elegibilidade dos(as) estudantes com a equipe; itinerância e observação nas escolas; conversas com profissionais da Secretaria, com PAEE e professores(as) da escola, o que permitirá a análise das situações por diferentes pontos de vista.

Na medida em que se produzem perguntas e discussões sobre o tema, acompanhando os processos educacionais, resgatando narrativas, procedimentos e documentos, fica explícito o caráter de intervenção nos processos coletivos em andamento. Assim, é fundamental assumir o caráter de pesquisa-intervenção para que as interferências da pesquisadora sobre a realidade pesquisada possam ser consideradas ao longo de todo o processo de produção de conhecimento.

Resultados esperados

Com o objetivo de sistematizar a produção de conhecimento já existente sobre o tema, no período entre dezembro de 2017 a abril de 2018, foram realizadas buscas nos sites da rede mundial utilizando os portais *SciElo*, *Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações* (Bdtd) e *Google Acadêmico*, sobre pesquisas acadêmicas que discutam as diferentes caracterizações, nomenclaturas ou terminologias utilizadas para definir o público-alvo da educação especial. Encontramos nove trabalhos, que não tratam específica e diretamente de analisar as diferentes definições do público-alvo da educação especial e suas possíveis implicações para a escolarização, mas ajudam a construir as nossas argumentações. Espera-se que a revisão bibliográfica dê sustentação e suporte para as nossas argumentações e para o encontro entre a pesquisadora com os estudantes e

profissionais do AEE. Ao final da pesquisa em Franco da Rocha esperamos contribuir com a sistematização e publicação do trabalho que vem sendo constituído no município e com a experiência de produção de categorias e processos de avaliação pedagógica para elegibilidade na educação especial que se reportem aos saberes da Educação, promovendo uma ética educacional para a caracterização do público-alvo da educação especial e assim construir políticas públicas que respeitem as diferenças, as diversidades e promovam uma escola inclusiva, que enfrente e supere as barreiras impeditivas à aprendizagem dos(as) estudantes para que não sejam reduzidos a um diagnóstico que os(as) defina, vivendo seu corpo sem necessidade de normalizá-lo pelo desejo do outro e que tenham garantido seu direito à educação, previsto na constituição.

Considerações parciais

Os processos de escolarização para estudantes público-alvo da educação especial, a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), foram organizados pelo ponto de vista de laudos e diagnósticos biomédicos que os nomeiam como pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Interessa-nos saber quais são os critérios de avaliação para elegibilidade desse público e o que esse tipo de política pode gerar. Talvez esses diagnósticos tenham um efeito importante para os tratamentos relacionados à área da saúde; já para a educação, nossa hipótese é que os efeitos gerados não potencializaram a vida de nossos(as) estudantes e que os critérios de elegibilidade devam partir dos saberes da Educação.

No cotidiano das escolas, observamos que os laudos e diagnósticos biomédicos, como têm sido confeccionados, desconsideram o contexto, a realidade dos sujeitos e a precariedade da vida humana, tornando-se num documento que se fecha em si mesmo, enfraquecendo as possibilidades de trabalho com os(as) estudantes e impedindo ou dificultando que o(a) docente cumpra a exigência principal do AEE, que é a de eliminar as barreiras que impeçam que o(a) estudante acesse o currículo educacional e avance no seu processo ensino-aprendizagem.

O trabalho pedagógico e educacional do AEE, sem a obrigatoriedade do laudo de profissionais de saúde e articulado com professores(as) da sala regular, como propõe os(as) profissionais de educação especial do município de Franco da Rocha, a partir da Nota Técnica nº 4 do Ministério da Educação, pode produzir uma nova maneira de

levantar critérios educacionais para elaborar as avaliações de elegibilidade do público-alvo da educação especial priorizando os saberes da educação e não os da saúde, como comumente acontece.

Até o momento de escrita deste texto a pesquisadora teve a oportunidade de participar de duas rodas de conversas com os(as) professores(as) do AEE de Franco da Rocha, acompanhando o andamento do trabalho com crianças consideradas público-alvo da educação especial. Nesses dois encontros, ficou explícito o quanto as profissionais se ocupam em apresentar o que os(as) estudantes produzem e como elaboraram um percurso de trabalho a partir de suas potencialidades. Em nenhum dos encontros ocuparam lugar a deficiência da criança, a hipótese diagnóstica ou o número do CID atrelado ao laudo do(a) estudante. A discussão girava em torno das observações sobre a criança em suas relações – com as outras crianças, com os(as) adultos(as), com o espaço, com a aprendizagem – e as possíveis práticas pedagógicas e educativas potentes. Assim, torna-se também alvo do processo de investigação compreender a ausência de referências à deficiência dos(as) estudantes: seria conhecida de todos(as)? Seria desconhecida? Seria desnecessária? Percebe-se que a experiência em curso na rede estudada permite dar visibilidade para práticas educacionais éticas, que respeitem e valorizem as diferenças humanas e promovam enfrentamento às desigualdades sociais que se transformam em desigualdades escolares.

Levantar saberes, investigar e sistematizar as ações que acontecem em Franco da Rocha pode produzir uma alternativa de trabalho que promova a construção de percepções sobre o(a) estudante desvinculadas de estigmas e não mais constituídas a partir daquilo que lhe falta, priorizando uma prática que considere e valorize as diferenças como promotoras de aprendizagem. Pode-se, assim, contribuir com a discussão da (des)necessidade de definição de um público-alvo da educação especial pelo do tensionamento das relações entre Saúde e Educação.

Referências

ANGELUCCI, Carla Biancha. Medicalização das diferenças funcionais: continuismos nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. **Nuances**, v. 25, n. 1, p. 116-134, maio 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i1.2745>>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Decreto nº 3956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas

Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 out. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 25 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). **Nota técnica nº4**, Brasília, DF, 23 jan. 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 set. 2018

BRASIL. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Corde, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. **Inclusão**, Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 9-17, jan./jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em: 16 set. 2018.

GERALDI, João Wanderley. Educação sem enxada e sem ritalina: alfabeto, alfabetização e higienização. In: COLLARES, Cecília A. Lima; MOYSÉS, Maria A. Affonso; RIBEIRO, Mônica C. França (Org.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 311-322.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004. 243 p.

MARQUEZAN, Reinoldo. O discurso da legislação sobre o sujeito deficiente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 3, p. 463-478, set./dez. 2008. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382008000300009>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000300009>. Acesso em: 18 set. 2018.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível: crianças que não aprendem-na-escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. 256 p.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: CRP. Conselho Regional de Psicologia; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (São Paulo) (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 71-110.

Renata Montrezol Brandstatter é Mestranda do Programa de Pós-Graduação da FE-USP. Área de Concentração Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças. Linha de Pesquisa: Educação Especial. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carla Biancha Angelucci.



Reprodução social e *habitus* no campo da Educação Superior: o caso do Projeto *Tuning*

Tatiana Carence Martins²⁷⁹

Resumo

O texto em questão refere-se à pesquisa que está em desenvolvimento, em âmbito de Doutorado, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo. Situa-se no campo de pesquisa da educação superior, no marco teórico da Sociologia da Educação. Possui como objetivo analisar o Projeto *Tuning*, verificando se se trata de um instrumento simbólico no campo da educação superior, amparado pela Pedagogia das Competências, de inculcação ideológica e de reprodução do *habitus* de classes sociais médias e baixas, configurando-se como estratégia de conservação da sociedade de classes desiguais, manutenção do campo de poder das elites e do locus dos agentes na organização do trabalho social. O método é o da pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, considerando a perspectiva da Teoria da Reprodução, de Pierre Bourdieu. O Projeto *Tuning* trata-se de uma política vinculada ao Processo de Bolonha, cujo objetivo é compatibilizar os currículos das instituições de educação integrantes, por meio da organização destes em competências. O estudo pretende identificar se o Projeto *Tuning* poderia ser entendido como uma estratégia de arbítrio cultural, e como instrumento para o exercício de dominação simbólica pelas instituições de educação superior dos países europeus envolvidos, sobre o campo universitário global.

Palavras-chave

Educação superior - Projeto Tuning - Reprodução - Habitus - Dominação simbólica.

Introdução

O texto em questão refere-se ao projeto de pesquisa inicial, em âmbito de Doutorado, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, área de concentração Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças. Situa-se

²⁷⁹ Contato: tatiana.martins@usp.br

no campo de pesquisa da educação superior, no marco teórico da Sociologia da Educação e tem como objeto o Projeto *Tuning*.

No imaginário social reside, desde o início do século XX e com certa persistência até os dias atuais, a ideia de que a educação desempenha papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, tendo, por assim dizer, uma função quase de redenção. Esta visão se embasa em um entendimento da educação como desencadeadora do processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios associados às sociedades tradicionais, proporcionando uma nova sociedade: justa, que se entenderia meritocrática; moderna, que seria centrada na razão e nos conhecimentos científicos; e democrática, fundamentada em uma autonomia individual. Todas essas perspectivas seriam alcançadas por meio da escolarização pública e gratuita para todos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Na década de 1960 ocorre uma mudança, no âmbito das pesquisas educacionais, nessa perspectiva de entendimento da educação como potencial salvadora das sociedades. Haveria, assim, grande interferência advinda da origem social de cada um deles (classe, etnia, sexo, local de moradia, entre outros). Com o estudo denominado *A Reprodução*, Bourdieu e Passeron (2008) demonstram que há uma desvantagem factual dos sujeitos oriundos dos grupos mais desfavorecidos, no sistema de ensino, com relação aos oriundos das elites. Isto ocorreria, principalmente, porque os estudantes possuiriam diferenças definidas pelo grupo social do qual provém, e o ambiente escolar, por sua vez, as reforçaria, naturalizando-as:

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 1998, p. 53).

Essas diferenças entre os estudantes, como apontou Bourdieu, não se limitariam apenas ao âmbito econômico, mas principalmente ao âmbito cultural, que ele definiu como capital cultural acumulado. Ao longo de seus estudos, o autor demonstrou que a educação, porém, é apenas um dos espaços nos quais ocorre a reprodução. “Por reprodução social, entende-se a reprodução das relações entre os grupos sociais” (ALMEIDA, 2017, p. 314).

A sociedade é entendida por Bourdieu como espaço social de lutas entre os grupos

sociais e agentes, dominantes e dominados, quer seja pela manutenção da ordem social vigente, de suas posições por parte dos dominantes, entendida como reprodução, ou então pela subversão desta ordem, por parte dos dominados. A importância dos sistemas de ensino nestas sociedades altamente diferenciadas é devido ao seu papel como mecanismo para as estratégias de reprodução social. Tais mecanismos podem ser diversos, tais como o mercado de trabalho, o mercado econômico e, inclusive, as instituições escolares e os sistemas de ensino que proporcionam a valorização do diploma.

A relação entre o campo da educação e o campo econômico faz-se presente de forma categórica nos debates relativos à educação superior, por vezes gerando políticas no sentido de novos formatos para este nível educacional. Em 1999, na Europa, a partir do entendimento de que a educação superior era um instrumento estratégico para o mercado econômico, viu-se uma tentativa de alinhá-la às vertentes mundiais do capital, compelindo-a a responder competitivamente no cenário global como formadora de *mão de obra* mais adaptada à atual fase do sistema capitalista. Inicia-se, então, o Processo de Bolonha²⁸⁰, assumindo o compromisso de estabelecer em dez anos um Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), uma medida similar à formação de um bloco econômico, fincado nos princípios de competitividade, mobilidade, comparabilidade, avaliação, eficiência e eficácia diante das demandas do mercado mundial.

Pode-se dizer, no entanto, que o Processo de Bolonha se tratou de uma consolidação de variadas medidas que vinham sendo tomadas pela União Europeia a fim de que se alinhassem as instituições de educação superior dos países membros do bloco em torno de denominadores comuns, para consolidação de um campo universitário europeu. Sobretudo, é relevante, no âmbito do Processo de Bolonha, a concepção de Europa do Conhecimento, sendo que o principal objetivo da construção do EEES traduz-se na competitividade do conjunto de países signatários e da União Europeia como bloco, a fim de sua consolidação enquanto mercado do conhecimento.

Com a finalidade de colaboração na construção do EEES, em 2000 algumas universidades europeias dão início ao *Tuning Educational Structures in Europe* (TESE), conhecido como Projeto *Tuning*²⁸¹, que se trata de um projeto que busca a

²⁸⁰ Pode-se entender como Processo de Bolonha o conjunto de medidas que foram tomadas pelos países membros para a construção do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES). Em 1999 foi assinada por 29 países a Declaração de Bolonha, que apresentava seis objetivos a fim de consecução do EEES.

²⁸¹ O termo *tuning* remete ao conceito musical de afinação, e metaforicamente já traduz a intenção do projeto de “afinar” as estruturas curriculares dos diversos sistemas de educação superior integrantes do EEES, através do que seriam pontos de acordo, de convergência e de entendimento mútuo, baseados em

compatibilidade e comparabilidade dos currículos e diplomas no âmbito do EEES, por meio da instauração de listas de competências comuns a serem alcançadas nos cursos de nível superior de cada instituição componente. O projeto baseia-se na concepção das competências e, desta forma, propõe uma reestruturação acadêmica-curricular, tendo em vista o objetivo de transposição de uma pedagogia centrada no ensino para centrar-se na aprendizagem. Apresenta-se, portanto, como uma nova metodologia.

Este projeto, a fim de ser instrumento da consecução da Dimensão Europeia, tomou proporções de política supranacional. Atualmente, possui uma rede de colaborações de universidades em todos os continentes²⁸², com o aparente objetivo de ampliar a influência europeia enquanto centro produtor de pesquisa científica e de formação intelectual.

É importante considerar, para a pesquisa em proposição, a noção de campo. Trata-se de “um microcosmo incluído no macrocosmo constituído pelo espaço social global” (LAHIRE, 2017, p. 65). Diz de um *espaço* estruturado de posições ocupadas pelos agentes, que podem ser individuais ou institucionais, sendo que as práticas e estratégias destes apenas se tornam compreensíveis ao relacioná-las a estas posições ocupadas pelos agentes no interior do campo. Em um campo, portanto, os agentes lutam entre si e buscam garantir sua autoridade e, ao mesmo tempo, o reconhecimento de seu campo. Tais lutas são constituídas de estratégias, quer sejam de conservação, quer sejam de subversão do estado das relações de forças existentes no campo, sendo que o objetivo dessas lutas está na apropriação do capital específico do campo entre os dominantes e os dominados.

Outro conceito importante para o estudo em tela é o de *habitus*. Configura-se como a disposição dos agentes para estruturação das ações no campo social. Deve ser compreendido como uma ligação entre o agente individual e mundo social. O agente interfere, assim, no mundo social, da mesma forma que este mundo o modifica: “Sistema flexível de disposições duráveis como um sistema de esquemas em construção, em constante adaptação aos estímulos do mundo moderno. Produto das relações dialéticas entre uma exterioridade e uma interioridade.” (SETTON, 2002, p. 69).

Nesse sentido, no âmbito do estudo em questão, o que está em debate é o campo

resultados de aprendizagem, competências, habilidades e destrezas, como uma “referência”, um guia ao que se considera “o comum” (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2003).

²⁸² Até o momento da escrita deste trabalho verificou-se a existência dos seguintes Projetos *Tuning*: *Proyecto Tuning América Latina* (América Latina); *Tuning Africa* (África); *Tuning Middle East and North Africa* (Norte da África); *Tuning China* (China); *Tuning Russia* (Rússia); *Tuning CAHEA* (Europa Oriental); *Tuning USA* (Estados Unidos da América); *Tuning Australia* (Australia).

da educação superior, de abrangência mundial, no qual se estabelecem as lutas entre os agentes pela dominação simbólica:

As lutas no espaço são lutas pela dominação simbólica, ou melhor, pela legitimação de uma forma de ver o mundo social. (...) Uma luta pela imposição da dominação simbólica, aquela que permite a uma ordem social reproduzir-se no reconhecimento e no desconhecimento da arbitrariedade que a institui, sendo que, nessa lógica do grupo dominante, o mais adequado é a manutenção de um pequeno grupo dotado de possibilidades legítimas para agir sobre o mundo social, que com isso garanta o status quo e não altere a hierarquia do mundo social que ajudaram a instituir. (HEY, 2008, p. 166).

O estudo busca verificar a possibilidade de compreensão o Projeto *Tuning* como instrumento simbólico de reprodução do *habitus*, que já está no mundo social e também nos agentes das classes sociais médias e baixas, como uma estratégia das classes dominantes para reforçar a assimilação, a inculcação, e a reprodução da organização do espaço social, buscando a manutenção da sua posição dominante. Trata-se, nesse sentido, de entender a reprodução do *habitus* como um princípio da ação histórica, uma relação entre dois estados do social, ou seja, entre a História objetivada nas coisas, por meio das instituições, e a História encarnada nos corpos, de forma que se compreende que “[...] o corpo está dentro do mundo social, mas o mundo social está dentro do corpo.” (BOURDIEU, 2001, p. 41).

Metodologia

A pesquisa tem como referencial norteador a Sociologia da Educação, sobretudo o eixo de análise da Teoria da Reprodução, de Pierre Bourdieu. Assim, propõe-se um estudo pautado na teoria da prática sociológica, do conhecimento praxiológico.

Nesta metodologia, busca-se a compreensão do espaço social, dos grupos, das classes, dos campos e dos agentes institucionais e individuais diante do *habitus*, em uma determinada estrutura, que é histórica e social, a qual se articula com outras estruturas, outros espaços e campos, cada qual com sua estratégia e inter-relações (OLIVEIRA; PESSOA, 2013). A metodologia, então, não se separa do método, pois se traduz em um modo de pensar e agir cientificamente para tornar real e para compreensão da realidade.

De acordo com Oliveira e Pessoa (2013) parte-se da historicização do objeto de análise, por sua materialização enquanto realidade, entendendo-o como objeto no espaço

social, no campo, em disputa entre os agentes (institucionais e individuais), com categorias e mecanismos sociais. Assim, identificam-se os espaços, os campos, os agentes e as inter-relações e estratégias, para então analisar o objeto.

A pesquisa configura-se qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, considerando-se tratar o objeto de um fenômeno novo, do qual ainda não se desenvolveram muitos estudos (MINAYO, 2009).

Para a concretização do objetivo da pesquisa, será realizada a análise dos documentos produzidos pelo TESE, que se trata do Projeto *Tuning* europeu, que deu início a esta política supranacional. Posteriormente, será procedida a comparação destes com os documentos produzidos pelos outros Projetos *Tuning*, em nível mundial, sobremaneira com os documentos do Projeto *Tuning* América Latina.

Considerações preliminares

A importância da pesquisa justifica-se, desta maneira, considerando-se que a Pedagogia das Competências, o Processo de Bolonha e o Projeto *Tuning* são instrumentos simbólicos que demonstram, sobretudo, uma disputa no campo universitário em nível mundial, diante de duas concepções de educação superior: uma voltada à reprodução social e ao atendimento de manutenção das elites e do pleno funcionamento da acumulação do capital, e outra, que se volta ao desenvolvimento humano, acadêmico e social das sociedades, para formação do cidadão crítico.

Contudo, está demonstrada a necessidade de identificação dos discursos e das práticas resultantes das relações sociais referentes ao objeto de estudo. Considera-se, contudo, ser importante essa identificação, uma vez que: “Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa dada sociedade é também a potência dominante espiritual.” (MARX; ENGELS, 1999, p. 50).

Neste sentido, a pesquisa buscará mostrar que o domínio do conhecimento gera poder e está intrinsecamente relacionado ao domínio do espaço social. A educação superior pode funcionar assim como instrumento de reprodução da realidade social. Devido a isso, torna-se fundamental o estudo dos modos de dominação, proporcionando a reflexão e a crítica, como subsídios fundamentais para a ação educativa.

Referências

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de. Reprodução. In: CATANI, Afrânio Mendes et al. (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 313-315.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Lições da aula**. São Paulo: Ática, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

GONZÁLEZ, Julia; WAGENAAR, Robert. **Tuning educational structures in Europe**: informe final fase uno. Bilbao: Universidad de Deusto, 2003.

HEY, Ana Paula. **Esboço de uma sociologia do campo acadêmico**: a educação superior no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2008.

LAHIRE, Bernard. Campo. In: CATANI, Afrânio Mendes et al. (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 64-66.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: primeiro capítulo (1845/1846). [S. l.]: Ridendo Castigat Mores, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 59, p. 15-36. abr. 2002.

OLIVEIRA, João Ferreira de; PESSOA, Jadir de Moraes. O método em Bourdieu. In: PESSOA, Jadir de Moraes; OLIVEIRA, João Ferreira de. (Org.). **Pesquisar com Bourdieu**. Goiânia: Cãnone, 2013. p. 15-30.

SETTON, Maria das Graças Jacintho. A teoria do habitus em Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, maio/ago. 2002.

Tatiana Carence Martins é doutoranda em Educação na Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Ciências, no Programa de Integração da América Latina (Prolam/USP). Bacharela e licenciada em Letras (USP). Atua como Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal do Paraná (IFPR).

A “ideologia de gênero” no Brasil: um estudo sobre o discurso conservador sobre gênero e sexualidade na educação”

Ulisses Gonçalves de Oliveira²⁸³

Resumo

Este trabalho trata-se de um ensaio geral da proposta teórica e metodológica de uma pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP, relacionada às disputas políticas e ideológicas sobre entrada das questões de gênero e sexualidade da grade curricular da educação básica. Além dos debates em audiências públicas, assembleias legislativas e Ministério da Educação, alguns setores da sociedade brasileira vêm se mobilizando publicamente em diversos meios de comunicação abertos, especialmente na internet, em campanhas contra o que esses setores denominaram de “ideologia de gênero”. Muitas controvérsias vêm sendo disseminadas em contraposição ao papel do conceito de gênero como categoria de análise sociocultural e política. Vemos ser reforçado um pensamento conservador de uma noção genérica e absoluta de verdade científica pelo viés biológico e “biologizante”, e atrelada, paradoxalmente, ao cristianismo. Com isso, buscamos desenvolver um estudo dessa trama simbólica por intermédio de uma etnografia das controvérsias no ciberespaço, no sentido de analisar a expressão atual do pensamento conservador no Brasil.

Palavras-chave

Ideologia de gênero - Gênero e sexualidade - Reformas curriculares - Pensamento conservador - Redes sociotécnicas.

Nos últimos anos, as políticas educacionais com a adoção da perspectiva de gênero vêm sendo massivamente contraposta por setores conservadores da sociedade brasileira. Durante o processo de aprovação do novo Plano Nacional de Educação, PNE 2014, iniciada a elaboração desde 2010, houve uma campanha nacional por parte de grupos religiosos e parlamentares em diversos espaços e canais de comunicação. Diante disso, houve a retirada do conceito de gênero, e sua inflexão da redação do projeto em tramitação na Câmara dos Deputados (REIS; EGGERT, 2017). Muitos discursos controversos referentes ao papel dessas políticas, contribuíram para intensificar ainda mais as disputas no cenário educacional do país. Para fazer frente às políticas em questão, esses setores reivindicavam a defesa da ordem moral e de uma “educação sem gênero”, de um ensino escolar “sem doutrinação ideológica”, ou melhor, contra o que eles convencionaram chamar de “ideologia de gênero”. Representantes católicos e

²⁸³ Contato: ulisses.oliv@usp.br

evangélicos do legislativo brasileiro mostram-se protagonistas na articulação política e midiática de disseminação desses discursos no Brasil (SILVA; CESAR, 2017; ROSADO-NUNES 2015; RIBEIRO; PÁTARO; MEZZOMO, 2016).

Embora esse movimento vem ganhando força recentemente no Brasil, desde do início do século já havia uma mobilização internacional a partir de documentos produzidos pela Igreja Católica em resposta ao avanço dos direitos reprodutivos e sexuais em diversos países europeus. Alguns setores do clero católico elaboraram documentos episcopais em vários países, inclusive na América Latina. Um suposto movimento “anti-gênero” foi se fortalecendo ao longo dos anos como reação contrária a documentos aprovados na Conferência Internacional sobre População, no Cairo em 1994 e a Conferência Mundial sobre as Mulheres em Pequim, 1995 (JUNQUEIRA, 2017; ROSADO-NUNES, 2015).

Nesses documentos, podemos observar o discurso enfático de reivindicação da defesa dos valores morais da “família” e do “direito a uma escola não ideológica” ou a uma “escola sem gênero” (JUNQUEIRA, 2017). Deste ponto de vista, observa-se uma visão de ensino escolar embasado pela falsa ideia de “neutralidade” do conhecimento científico. Assim sendo, partindo de uma afirmação absoluta da noção de verdade pela confluência da ideia de natureza biológica sob o tom da gênese bíblica. De alguma forma, a verdade científica é elevada pelo contraditório envolvimento de parâmetros científicos das ciências naturais junto a dogmas do cristianismo, tudo em nome da “família cristã”.

A defesa da “família” passou a ser parte das justificativas de resistência à ampliação do debate de gênero e sexualidade no ambiente escolar, defendida como a base da sociedade brasileira. De outro ponto de vista, a base da sociedade deveria ser o “espaço público”, visto que neste espaço se desenvolve todas as relações de trocas e negociações das diferenças sociais (SEFFNER; PICCHETTI, 2016). Portanto, discorrer das questões de gênero e sexualidade na sala de aula vai além do reconhecimento de um espaço constantemente “generificado” e “sexualizado”, porque estas questões estão relacionadas a uma “educação em direitos humanos e com o aprendizado das normas que devem reger a vida no espaço público” (SEFFNER; PICCHETTI, 2016, p.70).

De algum modo, percebemos o reforço de um discurso conservador com uma peculiaridade contemporânea e que necessita de uma análise bastante cuidadosa. Sobretudo, deparamos com um momento de desqualificação do arcabouço científico envolvendo as questões de gênero e sexualidade por intermédio de uma anacrônica convergência de um parâmetro científico com o pensamento religioso cristão. E nesse sentido, a definição de uma absoluta noção de verdade e de humanidade, pela tentativa contraditória de deslegitimar o processo histórico que vem transformando a sociedade brasileira, especialmente no âmbito dos direitos sociais conquistados na abertura democrática brasileira, desde a constituição de 1988.

A “ideologia de gênero” e as controvérsias centrais

Em uma busca inicial na internet, um vídeo com o pronunciamento do pastor e deputado federal, até o momento, Silas Malafaia, em seu canal no *YouTube*, desperta-nos pela seguinte frase: “a ideologia de gênero é crença, não é uma ciência”. Há um parâmetro científico naturalista para explicação da sexualidade limitada à reprodução biológica. De acordo com o posicionamento do parlamentar/pastor, a suposta “ideologia de gênero” iria contra “a razão, a experiência e a ciência”, conforme seu pronunciamento transcrito:

[...] a sexualidade nas diferentes espécies, inclusive na humana, isso aqui é ciência! Ela tem três funções principais: dualismos (contrários), complementaridade e fecundação. Eu tô falando de ciência! A criança quando nasce tem uma pré-disposição de herdar características psicológicas do sexo em que veio - isso é ciência! Macho e fêmea, ordem cromossômica de macho e de fêmea, anatomia do sexo masculino e feminino! Como é que não tem sexo? Como é que ninguém tem sexo? [...]. (OFICIAL, S. M., 2016).

O dispositivo de sexualidade acionado pelo pastor, define uma identidade humana marcada pela binaridade masculina/feminina e concentrada na anatomia dos corpos (órgãos sexuais), a heterossexualidade aparece como a norma prescrita (FOUCAULT, 2012).

Por outro lado, o pastor Malafaia define a “ideologia de gênero” como um projeto ideológico articulado por setores da esquerda brasileira com o objetivo de atingir “o último reduto de autoridade da criança - a família”. O parlamentar/pastor a define como “lixo moral” da sociedade com o intuito de promover a “erotização das crianças na

escola”. Tudo isso corresponde a uma convergência questionável do discurso religioso com o discurso científico sintetizado por um ideal de “verdade natural” em sua totalidade. Diante disso, o arcabouço teórico de gênero ganha um lugar de não verdade, assim, o status de ideologia²⁸⁴, desqualificando o conceito de gênero como uma categoria analítica e histórica para relações de masculinidades e feminilidades nos diversos âmbitos da vida social, política, econômica e cultural (SCOTT, 1995).

Em outro canal do *Youtube*, um vídeo com um título bastante sugestivo - “Origem da ideologia de gênero, feminismo, marxismo, gramscismo, comunismo”, a professora Fernanda Takitani, como aparece na descrição do vídeo, faz uma palestra defendendo a ideia de que a “ideologia de gênero” trata-se de uma “ideologia feminista” influenciada por teóricas/os que “não teriam apreço pela verdade”²⁸⁵. Nomes de importantes feministas e teóricas/os são citadas/os como: Simone de Beauvoir, Michel Foucault, Derrida, Judith Butler.

De alguma forma, o discurso de falta de apreço com a verdade se refere à influência do construcionismo social nas teorias desses intelectuais que de alguma forma questionou a perspectiva de verdade absoluta da ciência. Como explica Haraway (1995), a falácia de neutralidade do saber oculta o próprio lugar histórico da “ciência” perante ao pensamento colonialista, “branco” e machista. Sobretudo, quando notamos um artifício de reforçar uma visão determinista da natureza. Por essa razão, a importância histórica do pensamento construcionista na desnaturalização do determinismo de uma noção de verdade negligente com a história, explica a autora:

A natureza é apenas a matéria-prima da cultura, apropriada, conservada, escravizada, exaltada ou de outras maneiras tornada flexível para ser utilizada pela cultura na lógica do colonialismo capitalista. De modo análogo, o sexo é apenas a matéria do ato de gênero; a lógica da produção parece inescapável nas tradições dos binarismos ocidentais.

²⁸⁴ Marilena Chauí (2008) faz um percurso muito rico de tal concepção, percorrendo os caminhos de formação do sistema capitalista, a partir da crítica marxista da ideologia alemã, que fundamentou o nascimento do materialismo histórico, aproximando a noção de ideologia abstraída pela lógica de desfalque com a realidade social. A ideologia explicada por Chauí possui mesmo um pano de fundo da concepção marxista, no sentido que ela corrobora para o apagamento das diferenças e da realidade em constante transformação.

²⁸⁵ Foucault (1979) trata a noção de verdade pelo seu papel central na construção das relações de poder, porque o que está em jogo **são** os efeitos produzidos dela. A verdade científica é lida com seu papel econômico e político no mundo ocidental, tendo como sugestão a substituição dos termos da “ciência/ideologia” para os de “verdade/poder”.

Essa lógica narrativa analítica e histórica explica meu nervosismo a respeito da distinção sexo/gênero na história recente da teoria feminista. O sexo é "recuperado" para ser rerepresentado como gênero, que "nós" podemos controlar. (HARAWAY, 1995, p. 36).

Nesse momento, portanto, encontramos um desafio fundamental diante o cenário de intensas disputas no campo educacional. A força dessas controvérsias na conjuntura nacional necessita de um olhar minucioso do pensamento conservador presente²⁸⁶, embora latente no cenário mundial, a peculiaridade desse movimento anti-gênero no Brasil precisa de um enfoque ainda maior. Algumas indagações nos mostra algumas características dessa peculiaridade. Até que ponto o discurso religioso pode se espelhar no pensamento científico para compreensão no âmbito das relações de gênero? Como a convergência desses discursos vem sendo usada para fundamentar a resistência da ampliação do olhar para a diversidade social no contexto escolar? Essa é uma constante do pensamento conservador ou trata-se de uma singularidade do momento atual?

A sistematização de uma “rede sociotécnica anti-gênero”

O esboço metodológica da pesquisa em andamento, tem como eixo, um estudo analítico do pensamento conservador no cenário político nacional. Para tanto, planejamos uma etnografia no ciberespaço, como uma demanda profunda de forte diálogo da pesquisa em educação com a teoria antropológica e sociológica contemporânea, uma troca mútua e necessária para a expansão de novas abordagens teórico-metodológicas no campo educacional. A demanda é de necessidade urgente, destacando a importância de notarmos o efeito midiático das controvérsias sobre o debate de gênero e sexualidade na educação. Portanto, busca-se desenvolver métodos mais profundos de superação do impacto desses discursos sobre as políticas públicas de promoção da equidade social entre os gêneros e sexualidades.

Pretendemos alcançar um pano de fundo comum de identificação desse pensamento conservador. Por um exercício etnográfico, sobretudo, pretendemos esboçar

²⁸⁶ MANNHEIM (1981) nos sugere trabalhar com a noção de estilo de pensamento como exercício metodológico de desenvolver uma sociologia do conhecimento. Nesse ponto, ele aponta o jogo relacional de se pensar as transformações do pensamento ao longo da história, estudando os grupos e os contextos que impactam mudanças na visão de mundo de uma sociedade. Por esse mecanismo, ele desenvolve uma seleção de materiais para descrever o conservadorismo da Alemanha em meados do século XIX.

o conservadorismo formador recente conjuntura brasileira ao que concerne o debate de gênero e sexualidade na educação. Em torno das bases sociológicas e antropológicas, buscamos construir uma sistematização desse conservadorismo atual. Assim, pelo princípio da simetria, recorreremos ao clássico mundo do “antropólogo ocidental” que retorna a sociedade de origem direciona seu olhar exótico para os lugares de poder, ou para o centro da sociedade (LATOURE, 2016). Com isso, façamos um exercício similar quando buscamos estudar os setores conservadores guardiões de valores hegemônicos que marginalizaram e marginalizam certos gêneros e sexualidades. Porventura, um exercício etnográfico curioso aos discursos formadores de uma suposta “rede sociotécnica anti-gênero”.

Refletir sobre as “redes sociotécnicas”, por conseguinte, faz-se como um desafio de lidar com a dicotomia entre o social e o técnico no desenvolvimento das análises etnográficas. Sobretudo, porque a pesquisa em andamento tem como ponto de partida uma abordagem etnográfica nos ciberespaços, com a possibilidade de ruptura das fronteiras entre virtual e não virtual, como destaca Rifiotis (2012): “não há razão para operarmos na contemporaneidade de modo distinto do que operamos na “sociedades tradicionais””(RIFIOTIS, 2012, p. 572).

É importante salientar, a noção de redes pela análise antropológica, tem a ver com a noção de continuidade e de entrelaçamentos das interpretações do mundo científico, das identidades culturais diversas, da ciência e da tecnologia em constantes mudanças, questionando a visão purista de “separação entre tecnologia e sociedade, cultura e natureza, e humano e não humano” (STRATHERN, 2014, p. 302). A natureza mista dessa relação é destacada como parte da descoberta da ciência como “discurso cultural”. Como chama atenção a autora, devemos tomar cuidado com a ideia de hibridismo, porque nos leva à omissão das relações de poder, especialmente, quando retiramos a inflexão de categorias sociais como a de gênero, um forte mecanismo de enfraquecimento da consciência política dessas relações.

A abordagem analítica reconhece a necessidade inicial de localização das conexões correspondentes à convergência entre certo discurso religioso com certo discurso científico para determinação de uma “verdade natural”. De alguma forma, podemos observar a construção de um naturalismo sob a verdade com a supressão da

historicidade relacionada a esses discursos. Nessa nova reelaboração de uma “economia dos corpos”, como menciona Foucault (2012), investiguemos os elementos discursivos contraditórios ao arcabouço teórico de gênero e sexualidade na educação, cita o autor: “uma tarefa infinita de forçar seu segredo e de extorquir a essa sombra as confissões mais verdadeiras” (FOUCAULT, 2012, p. 174).

Conjuntamente, trazemos a noção de rede sociotécnica para a etnografia no ciberespaço, porque, igualmente, caracteriza-se uma etnografia fora dele, na medida que rompemos com as fronteiras relacionais entre “virtual” e “não virtual”. Todavia, isso só deve ser desenvolvido como parte da consciência do potencial da formação de comunidades em uma rede de sujeitos situados em diversos territórios, sabendo dos limites infinitos e da hipótese de serem desfeitas constantemente, dado que esses territórios não estão restritos aos espaços virtuais.

A pesquisa, por sua vez, dispõe se desenvolver por meio de olhar cuidadoso aos mecanismos históricos e etnográficos da organização dessas redes de relações. Dessa maneira, a proposição adotada de pensar uma “rede sociotécnica”, portanto, corresponde a um mecanismo de ampliação do leque discursivo dos principais centros de movimentação e das campanhas “anti-gênero” ocorridas no país.

Referências

CAVALCANTE, Joel Martins. **Análise da "Ideologia de Gênero" no Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025)**. 2017. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/9764>>. Acesso: 20 de março de 2018.

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

COELHO, Fernanda Marina Feitosa. “Ideologia de gênero”: os porquês e suas consequências no contexto do plano nacional de educação brasileiro 2014-2024. **Mandrágora**, v. 23. n. 2, p. 247-279, 2017.

FOUCAULT, Michel. Direito de morte e poder sobre a vida. In. FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. v. 1. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GOMEZ, Lucas g. Franco. A questão de gênero nos planos nacionais de educação. **Revista Café com Sociologia**, v. 6, n. 1. p. 31-52, jan./abr. 2017.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, p. 7-41, 1995.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. **Debates contemporâneos sobre educação para sexualidade**. Rio Grande: Furg, 2017.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**: ensaio de uma antropologia simétrica. 3. ed. São Paulo: 34, 2016.

MANNHEIM, Karl. O pensamento conservador. In. MARTINS, José de Souza. **Introdução crítica à sociologia rural**. São Paulo: Hucitec, 1981.

OFICIAL, Silas Malafaia. Pr. Silas Malafaia: **O que é ideologia de gênero**. YouTube. 29 set. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4uk4FyOL15Y>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**. v. 38, n. 138, p. 9-26, jan./mar. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-38-138-00009.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

RIBEIRO, Amanda; PÁTARO, Cristina Satiê de O.; MEZZOMO, Frank Antônio. Religião e “ideologia de gênero” no plano nacional de educação (PNE). **Relegens Thréskeia**, v. 5, n. 2, 2016. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/relegens/article/download/49693/29720>>. Acesso: 20 mar. 2018.

RIFIOTIS, Theophilos. Desafios contemporâneos para a antropologia no ciberespaço: o lugar da técnica. **Civitas**, v. 12, n. 3, p. 566-578 set./dez. 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/download/13016/8679>>. Acesso: 20 mar. 2018.

ROSADO-NUNES, Maria José Fontelas. A “Ideologia de gênero” na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia católica. **Horizonte**, v. 13, n. 39, p. 1237-1260, jul./set. 2015.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SEFFNER, Fernando; PICCHETTI, Yara de Paula. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável? **Reflexão e Ação**, v. 24, p. 61-81, 2016. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6986>>. Acesso: 20 mar. 2018.

SILVA, Amanda da; CESAR, Maria Rita de Assis, 2017. A emergência da “ideologia de gênero” no discurso católico. **InterMeio**, v. 23, n. 46, p. 193-213, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.seer.ufms.br/index.php/intm/article/download/5318/4038>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

SILVA, Arilson Lucas Da. Origem da ideologia de gênero, feminismo, marxismo, gramscismo, comunismo. YouTube, 29 out. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ILn4mXD_Q2Y&>. Acesso em: 15 mar. 2019.

STRATHERN, Marilyn. Cortando a rede. In. STRATHERN, Marilyn. O efeito etnográfico. CosacNaify, 2014.

Ulisses Gonçalves de Oliveira é mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo.

4. EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E PSICOLOGIA

A atividade de estudo na transição para os anos finais do ensino fundamental

Ágatha Marine Pontes Marega²⁸⁷

Resumo

A atividade de estudo, emergente da necessidade em aprender os conteúdos científicos, vai tornando-se obsoleta na medida em que os estudantes avançam os anos de escolarização. No ambiente escolar esse desinteresse é justificado pela crise da adolescência, pela maturação sexual ou pela brusca mudança de uma escola a outra. Como contraponto dessas constatações, os estudos da teoria histórico-cultural mostram que nos momentos de transição ocorrem os saltos qualitativos mais significativos, pois são constituídos por processos de formação da personalidade a partir do aparecimento de novas formações. A partir dessa problemática, esta pesquisa tem o objetivo de analisar o movimento de objetivação da atividade de estudo de estudantes do sexto ano do ensino fundamental, observando como ocorrem as ações e tarefas desenvolvidas na escola e investigar quais caminhos possibilitam que estes estudantes se tornem sujeitos de sua atividade de estudo. A fase inicial desta pesquisa contempla levantamento bibliográfico sobre a temática e como primeiros resultados, apresenta a peculiaridade da atividade de estudo nos anos finais do ensino fundamental. Espera-se que essa pesquisa contribua com os estudos acerca da atividade de estudo e aprendizagem escolar no período de transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental.

Palavras-chave

Atividade de estudo – Período de transição – Anos finais do ensino fundamental.

Introdução

Na medida em que os estudantes avançam os anos de escolarização há mudanças no comportamento em relação aos estudos. No ambiente escolar é comum ouvir de professores que há uma “mudança repentina” quando os estudantes ingressam no 6º ano, ficando mais agitados e sem interesse pelas tarefas escolares. Esta mudança é justificada a partir de explicações biológicas do desenvolvimento, como a maturação sexual ou a naturalização da adolescência como uma fase difícil e crítica.

Para além das impressões provenientes da prática escolar e a partir do respaldo da psicologia histórico-cultural, partimos dos pressupostos elaborados por Vigotski de que o desenvolvimento humano não é um processo natural, mas produzido nas interações sociais; não ocorre linearmente, mas a partir de um processo dialético em que as

²⁸⁷ Contato: agathamarega@usp.br

transições são feitas revolucionariamente, isto é, com alternâncias entre idades com crises e idades estáveis.

De acordo com Vygotski (2012), as crises são períodos críticos da vida que têm em si características em comum e demarcam períodos de transição, ou então, momentos de virada, em que novas atividades estão surgindo. Dessa forma, na passagem da infância para a adolescência, período correspondente ao ingresso dos estudantes nos anos finais do ensino fundamental, há saltos qualitativos que devem ser considerados. Mesmo nos processos considerados involutivos, manifestos nos momentos de crise, estão presentes os processos de formação da personalidade e o aparecimento de novas formações.

A transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental é constituída por múltiplas determinações provenientes da teoria e da prática escolar. Dentre esses determinantes está a crise da adolescência, sinalizada por Vygotski (2012); a transição da atividade de estudo para a atividade de comunicação íntima pessoal, pontuada por Leontiev (2004) e Elkonin (1987); as mudanças objetivas na vida dos estudantes e o declínio do interesse pelos estudos, evidenciadas na prática escolar; a discrepância entre a aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais e dos anos finais do ensino fundamental, apresentada nos resultados das avaliações externas.

Todos esses determinantes teórico-práticos permitem compreender o fenômeno da transição dentro de uma totalidade, no seu movimento histórico. Para Vygotski (2012, p. 67) “[...] estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético”. Investigar a aprendizagem escolar no momento de transição significa investigar as peculiaridades da atividade de estudo em movimento, já que a necessidade em aprender conteúdos científicos vai tornando-se obsoleta, pois surgem outras necessidades e motivos na vida do estudante. Esse percurso dialético da atividade do estudante nos traz elementos importantes para pensar o ensino escolar.

Esta pesquisa, em fase introdutória e em processo de revisão de literatura, tem o propósito de investigar as condições necessárias para que os estudantes que ingressam no 6º ano entrem/continuem em atividade de estudo. Dentre os questionamentos levantados, destacamos: o estudo das crises e rupturas do desenvolvimento pode contribuir para a organização do ensino? Quais são as características psicológicas evidenciadas no período de transição da infância para a adolescência e quais são as peculiaridades da atividade de

estudo no período de transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental?

Tais questionamentos levaram-me a problematizar a organização do ensino no momento de transição entre os anos iniciais e os finais do ensino fundamental, mais especificamente no 6º ano do ensino fundamental. Se o sistema de relacionamento entre a criança de certa idade e a realidade social é significativo para seu desenvolvimento, o 6º ano, aqui nomeado de “ano de transição”, é um importante momento escolar para formar o pensamento conceitual e refletir sobre as possibilidades de um bom ensino.

É nesse sentido que a atividade de estudo no 6º ano do ensino fundamental se apresenta como um importante fenômeno da realidade escolar a ser investigado. Essa não é uma tarefa fácil, já que nesse período, conforme a periodização do desenvolvimento psíquico, há a transição da atividade de estudo para a atividade de comunicação íntima pessoal. Para Tsukerman (2003, p. 33) nesse período “[...] os motivos sociais e psicológicos estão ligados à autoafirmação, autoestima e autoaceitação do jovem como um membro da comunidade de aprendizagem”. Isso significa que o estudo torna-se uma atividade secundária, pois o estudante não tem mais necessidade em estudar como antes, o que torna o papel do ensino ainda mais decisivo na formação do pensamento.

A transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental

As discussões de Vigotski, Leontiev e Elkonin partem da tese marxista de que o homem se forma e se desenvolve na atividade física e mental que estabelece com seus pares no meio social. A partir dessa tese, esses autores estudaram a periodização do desenvolvimento psíquico humano conforme três critérios: modificações das situações sociais; mudanças nas atividades dos sujeitos; aparição de novas formações psicológicas (TOLSTIJ, 1989). Segundo Tolstij, esses três conceitos são indispensáveis para a explicação do processo de desenvolvimento do ponto de vista da atividade.

Leontiev (2004) recupera o conceito de atividade de Marx, relacionando-o diretamente ao conceito de motivo: o que diferencia uma atividade da outra é o objeto da atividade, que deve coincidir com seu motivo real. A atividade, nesse sentido, é uma unidade da vida que orienta o sujeito no mundo. A vida humana é um sistema de atividades, que são substituídas conforme o lugar ocupado pelo sujeito na sociedade.

As chamadas atividades-guia²⁸⁸, isto é, aquelas que melhor provocam o desenvolvimento em determinado período da vida, dão sustentação para compreender as especificidades do desenvolvimento psíquico no período de transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental, já que nesse período inicia a transição da atividade de estudo para a atividade de comunicação íntima pessoal. No entanto, como é necessário que o estudante se mantenha na atividade de estudo, o processo de aprendizagem nesse período da vida apresenta particularidades próprias e necessidade de investigações educacionais específicas.

Ao ingressar no 6º ano a criança-adolescente ocupa um novo lugar social e se depara com uma nova realidade escolar, isto é, ocorrem mudanças sociais. Para Leontiev, a modificação do lugar que o sujeito ocupa é a força motriz do desenvolvimento do psiquismo. Segundo o autor,

[...] a mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique. (LEONTIEV, 1994, p. 63).

A nova realidade escolar é marcada por novos conteúdos, novas interpretações da realidade, novos convívios sociais e novas formas de atividade intelectual, como a capacidade de síntese e de abstração. No entanto, apesar de continuar estudando, a atividade-guia do adolescente é a comunicação íntima pessoal, isto é, a formação de relações em grupo, o estabelecimento de um código de companheirismo. Dentro das relações em grupo começam a aparecer as primeiras mudanças “[...] se formam os pontos de vista gerais sobre a vida, sobre as relações entre as pessoas, o futuro próprio; em uma palavra, se estrutura o sentido pessoal da vida” (ELKONIN, 1987, p. 121). Essas mudanças são marcadas pela crise, que nada mais é do que a demonstração da necessidade interna das mudanças de estágios pela via revolucionária (VYGOTSKI, 2012).

Enquanto a criança sente-se segura no seio familiar, o adolescente busca confiança nos amigos. O adolescente quer agir como o adulto e sente-se preparado para realizar as mesmas funções exercidas pelos adultos. Quer sair sozinho, ter seu próprio dinheiro e,

²⁸⁸ O termo [veduchaia deiatelnost] foi traduzido para o Brasil distorcidamente como atividade principal ou atividade dominante (PRESTES, 2012). Utilizo ao longo deste trabalho o termo “atividade-guia”, tradução mais adequada, conforme estudos da autora. Nas citações, no entanto, será mantida a tradução das obras consultadas.

por isso, há a insistência em querer fazer tudo do seu jeito, situação que gera conflitos entre adolescentes e adultos.

Leontiev (2004) afirma que a passagem a este estágio é marcada pela sua inserção nas formas de vida social que lhes são acessíveis. Segundo o autor,

[...] as suas forças físicas, os seus conhecimentos e as suas capacidades colocam-na, doravante, em certos casos, em pé de igualdade com os adultos e sente-se mesmo superior por vezes [...]. (LEONTIEV, 2004, p. 309).

A mudança no comportamento também se manifesta no meio escolar, quando o estudante começa a repelir tudo que esteja relacionado às tarefas escolares. O desafio teórico-prático está exatamente na relação contraditória entre o estudo e os novos motivos emergentes no início da adolescência.

A atividade de estudo no 6º ano do Ensino Fundamental

A atividade de estudo, segundo Elkonin (1987), aparece no momento em que o estudante é inserido em um sistema de ensino sistematizado, por volta dos seis anos idade. Nas palavras de Davídov e Márkova (1987, p. 323), “no ensino escolar a atividade da criança para assimilar a experiência socialmente elaborada se realiza na atividade de estudo”. Ou seja, já não são as relações humanas (por meio das brincadeiras de faz-de-conta) que promovem o desenvolvimento psíquico, mas os conteúdos do “mundo das pessoas”. Como o estudante se depara com um universo escolar que exige atividades escolares mais sistematizadas, o estudo, a organização escolar, a responsabilidade e os conteúdos, tornam-se a sua atividade principal.

Davidov e Markova (1987) apontam os elementos que compõem a estrutura da atividade de estudo do estudante: a compreensão das tarefas de estudo; a realização de ações de estudo; a realização de ações de controle e avaliação. No entanto, essa atividade não ocorre linearmente, pois há a tensão entre ensino e estudante, já que este tenderá ao pensamento figurativo, “mas o professor e as tarefas propostas convocarão o pensamento abstrato, que ainda não se efetivou plenamente, mas que está em vias de formação” (MARTINS, 2016, p. 1578).

Conforme Martins, a atividade de estudo exige novos arranjos no sistema psíquico e caminha na direção ao pensamento conceitual e abstrato. Isto significa que não se espera que o pensamento abstrato se desenvolva, para ensinar este ou aquele conceito mais

complexo. De forma inversa, é o ensino deste ou daquele conceito complexo que irá impulsionar o pensamento abstrato.

Após alguns anos de escolaridade observa-se, a partir de dados referentes ao rendimento escolar das redes públicas de ensino²⁸⁹, que o salto qualitativo explicado por Martins muitas vezes não acontece. Para Davidov e Markova (1987, p. 320).

[...] é necessário revelar e criar as condições para que a atividade adquira um sentido pessoal, converta-se em fonte de autodesenvolvimento do indivíduo, do desenvolvimento multilateral de sua personalidade, na condição de sua inclusão na prática social.

É necessário criar condições para que a atividade de estudo tenha um sentido pessoal para os estudantes do 6º ano, que possuem necessidades diferentes dos estudantes que acabaram de ingressar no ensino fundamental. No caso dos estudantes adolescentes, é preciso convergir a necessidade do estudo às novas necessidades latentes. Em entrevista concedida à Professora Andrea Longarezi, no IV Colóquio Internacional Ensino Desenvolvimental realizado na Universidade Federal de Uberlândia no ano de 2018, Natalya V. Repkina afirma que

Ser capaz de executar sozinha as ações, não é suficiente para desenvolver o pensamento teórico. Para além de conhecimentos e habilidades, ela [a criança] precisa ter a vontade de fazer isso, o desejo de seguir as instruções para executar as ações, entender as relações de subordinação e como se enquadrar a elas (LONGAREZI, 2018, p. 536).

Além da vontade em estudar, é preciso que o estudante compreenda o processo de estudo, que é um dos princípios assinalados por Zankov no sistema didático experimental²⁹⁰. Para Zankov (1984, p. 34) “[...] o enriquecimento com novos e novos conhecimentos, a reflexão, o desejo de chegar por si mesmo a verdade, a realização de difíceis tarefas, tudo isso caracteriza o impulso interior intenso e estável”.

²⁸⁹ Conforme dados da Prova Brasil de 2017 disponibilizados pelo INEP (BRASIL, 2017) há discrepância entre a aprendizagem dos anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental.

²⁹⁰ Zankov (1984) propõe princípios para o sistema didático experimental, considerando o experimento como método que permite uma ação ativa sobre o objeto de estudo. O sistema didático experimental foi desenvolvido a partir do método genético-experimental criado por Vigotski no início da década de 1930 como contraposição ao método de ensino tradicional, com a possibilidade de ofertar um melhor ensino a fim de obter melhores resultados no desenvolvimento dos estudantes.

No entanto, um estudante realizando uma tarefa escolar não significa necessariamente que ele esteja realizando uma atividade de estudo. A manifestação externa da ação não expressa a atividade. Repkin (2014) alerta que a criança estudando é um fato perceptível, mas não é possível afirmar que ela esteja envolvida de fato na atividade de estudo.

Para descobrir se o estudante do 6º ano está em atividade de estudo, Repkin (2014) recupera uma das características da atividade de estudo, observada por Elkonin em 1960: o seu objetivo e resultado não constituem uma mudança no objeto, mas uma mudança no sujeito da atividade. Diferentemente de outras atividades, Repkin afirma que a atividade de estudo é a única em que o objetivo e o resultado não são produtos externos, sendo entendida como uma atividade para a autotransformação do sujeito.

Conforme os estudos realizados, os anos finais do ensino fundamental se caracterizam como um período de internalização da atividade de estudo, provocando a autoconsciência ou autoregulação da aprendizagem. Nesse processo o aluno caminha para se transformar em professor de si mesmo, se constituindo como um sujeito que produz criativamente. É nesse sentido que recupero o significado literal da palavra russa [uuchit'sia] que significa “ensinar a si mesmo”²⁹¹. Davidov e Márkova (1987) afirmam que é necessário criar condições para que a atividade de estudo adquira um sentido pessoal, se converta em fonte de autodesenvolvimento do estudante, permitindo que este seja sujeito da atividade de estudo realizada.

As condições para que o estudante se mantenha em atividade de estudo, desenvolva a capacidade reflexiva e assuma postura positiva em relação aos estudos não está dada. Para Davydov, Slobodchikov e Tsukerman (2014) a capacidade de estudar significa superar os limites consigo mesmo, isto é, mudar e torna-se outro. Para esses autores há níveis da atividade de estudo que caminham para a autoconsciência do estudante, revelando o 6º ano como um período rico para desenvolver no estudante novas posturas frente aos estudos.

Considerações finais

²⁹¹ A expressão “ensinar-se a si mesmo” corresponde ao conceito de estudar, isto é, do estudante tomar consciência do processo de estudo. Isso não significa que o papel do professor deixa de ser importante, pelo contrário, a tomada de consciência do estudante só é possível a partir da condução do professor, que continua sendo primordial no processo de ensino e aprendizagem.

O ensino na idade de transição tem papel decisivo para o desenvolvimento do pensamento. O grande desafio dos educadores é, sem dúvida, equilibrar esse momento de transição e permitir que o estudante consiga atingir o pensamento conceitual, o qual abrirá caminhos para novos conhecimentos. Tolstij (1989) afirma que a condição para o desenvolvimento da personalidade do adolescente é a transição livre de uma atividade social a outra. Daí a importância da condução adequada do processo educativo e de pesquisas direcionadas para os períodos de transição.

Considerando essas questões, tenho me dedicado a investigar o processo de ensino e aprendizagem dessa etapa escolar. Como esta pesquisa está em fase inicial, tenho buscado as bibliografias psicologia histórico-cultural, em especial da teoria da atividade, da periodização do desenvolvimento psíquico e dos fundamentos da didática desenvolvimental, para compreensão do desenvolvimento do pensamento da criança-adolescente e das possíveis mediações pedagógicas no ambiente escolar.

Referências

BRASIL. INEP. **Resultados da Prova Brasil, 2017**. Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: <<http://sistemasprovaBrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>>. Acesso em: 10 out. 18.

DAVYDOV, Vasili Vasílievich.; MÁRKOVA, A. La concepcion de la actividad de estudio de lós escolares. In: DAVYDOV, Vasili Vasílievich.; SHUARE, Marta. **La psicologia evolutiva y pedagogia en la URSS**: antologia. Moscú: Progreso, 1987.

DAVYDOV, Vasili Vasílievich.; SLOBODCHIKOV, V.; TSUKERMAN, G. O aluno das séries iniciais do ensino fundamental como sujeito da atividade de estudo. **Ensino Em Re-Vista**, v. 21, n. 1, p. 101-110, jan./jun. 2014.

ELKONIN, Daniil Borísovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVYDOV, Vasili Vasílievich.; SHUARE, Marta (Org.). **La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS**: antologia. Moscú: Progreso, 1987.

LEONTIEV, Alexéi Nikoláevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexéi Nikoláevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1994.

LONGAREZI, A. M. Entrevista Natalya V. Repkina: experimento genético-modelador e a produção do sistema Elkonin-Davidov: um olhar para os processos experimentais do

ensino desenvolvimental. **Obutchénie**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 526-535, maio./ago. 2018. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/46482/25097>>. Acesso em: mar. 2019.

MARTINS, Lígia Márcia. Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. **Fórum Linguistic**, Florianópolis, v. 13, n. 4, p. 1572-1586, out./dez. 2016.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados: 2012.

REPKIN, V. V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. **Ensino Em Re-Vista**, v. 21, n. 1, p. 85-99, jan./jun. 2014.

TOLSTIJ, Alexandr. **El hombre y la edad**. Moscou: Progreso, 1989.

TSUKERMAN, G. A. The transition from primary school to secondary school as a psychological problem. **Russian Education and Society**, v. 45, no. 5, p. 31-56, May 2003. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.2753/RES1060-9393450531>>. Acesso em: mar. 2019.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas IV**: paidología del adolescente. Problemas de la psicología infantil. Traducción de Lydia Kuper. Madrid: Machado Libros, 2012.

ZANKOV, L. **La enseñanza y el desarrollo**. Moscú: Progreso, 1984.

Ágatha Marine Pontes Marega é mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP.

A Roda como propulsora: colhendo interesses das crianças e construindo situações de aprendizagem lúdicas

Ana Caroline Lopes Brandão²⁹²

Resumo

Este texto pretende evidenciar se a formação em Roda na Educação infantil pode agir como propulsora de novas propostas dentro dos planejamentos pedagógicos a partir dos questionamentos e interesses do grupo. O objetivo é avaliar os possíveis caminhos que o planejamento pode tomar, considerando os levantamentos feitos pelas crianças durante a Roda, a partir de temas geradores, tendo a ludicidade como base das propostas. A observação será feita com um grupo de crianças de 2 e 3 anos de uma creche pública do interior de São Paulo e a metodologia será qualitativa. Os resultados da análise evidenciam que a Roda é espaço construtivo para novas aprendizagens, e pode guiar o planejamento de acordo com as expectativas do grupo de crianças, considerando o currículo a ser cumprido.

Palavras- chave

Roda propulsora – Educação infantil – Planejamento didático.

Introdução

A atenção à criança e a sua educação sofreram constante mudanças no decorrer da história. Desde a colonização do Brasil, observa-se a submissão da criança às regras e costumes dos adultos. “Em meio ao mundo adulto, o universo infantil não tinha espaço: as crianças eram obrigadas a se adaptar ou perecer” (RAMOS, 2018, p. 48 apud DEL PRIORE). A história mudou, mas ainda assim, muito do que se refere a infância, enquanto normativas e leis, ainda se submete ao exclusivo olhar do adulto quanto suas necessidades, e não como um direito da criança.

Kuhlmann Jr (1998) e Philippe Ariés (1981) também trazem em suas obras o resgate da história das crianças em meio as transformações sociais. Eram vistas como “coisas engraçadinhas”. Na cultura antiga, a “Infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança, [...] não se considerava que essa coisinha despercebida tão cedo fosse digna de lembranças “(ÀRIES, 1981, p. 21). Hoje concebemos a infância como um direito das crianças, onde possam ter espaço para

²⁹² Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela FEUSP. Contato: ana.caroline.brandao@usp.br

questionar, reivindicar, construir culturas e participar do seu processo de aprendizagem. “É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história”. Kuhlmann Jr. (1998, p. 30).

Segundo Brougère (1998) a valorização do brincar demorou a fazer parte das instituições de Educação Infantil, que antes visavam apenas atender às necessidades das mães que trabalhavam, e não tinham o direito da criança à educação como cerne, e tão pouco consideravam a interação e a brincadeira (eixos norteadores da Educação Infantil, segundo as DCNEI) como parte integrante de suas propostas. As instituições de Educação Infantil hoje, são guiadas por novas leis que buscam garantir que um lugar privilegiado para o desenvolvimento das culturas infantis.

Uma das práticas mais recorrentes nas creches é o momento da Roda. Seja para compartilhar ideias, contar histórias, cantar, brincar, jogar, aprender, ensinar, entre tantas possibilidades, sua formação circular, seja por meio da linguagem verbal, não verbal, artística, corporal, emocional entre tantas outras, permite estabelecer a comunicação do grupo, a troca de olhares e fortalecer sua identidade; nela se produz cultura e criam-se memórias coletivas, tão importantes para a construção do vínculo e afetividade. A Roda, como prática constante, permite o avanço das propostas, e a transformação dos desejos e interesses das crianças em práticas educativas, através do olhar atento da professora. Afinal, “[...] A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente da permanência do hoje [...]” (FREIRE, 2004, p. 143).

A Roda como propulsora do planejamento

Não existe prática educativa eficiente se não há respeito e não se quer bem a criança. Como salienta Freire (2004, p. 141) “[...] querer bem não significa na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual [...]”. Para Freire, querer bem é não ter medo de expressar a afetividade e demonstrar carinho enquanto educador. Na formação da Roda na Educação Infantil, o afeto está nas relações de troca e diálogo, segundo Warschauer, “Roda simboliza união! Algo que não tem ponto marcado de início e fim, vai girando, percorrendo, transitando, abrindo caminhos, circulando”.

Observando e refletindo sobre a prática da Roda de conversas em uma creche municipal de um município de São Paulo, com um grupo de crianças entre 2 e 3 anos, notamos que as falas tendiam a se repetir. Portanto, para efetivar a proposta da Roda como experiência dialógica, temas e perguntas geradoras eram introduzidas. Estas perguntas não tinham o objetivo de induzir às crianças a determinada resposta, mas sim a formularem novas hipóteses sobre os temas abordados e instigá-las a elaborar novas repostas que muitas vezes tendiam a ficar no “sim” , “não” ou a repetição da fala de algum colega anterior. De acordo com Warschauer (2001, p. 4)

[...] uma das características da roda é propiciar espaço para a singularidade. Para incluir o diferente, é necessário haver e criar espaços para o singular, conceber-se como pessoas únicas, com histórias de vida que não se repetem. Pode-se vivenciar os mesmos acontecimentos, mas os mesmos são sentidos de diferentes maneiras. As narrativas do vivido são experiências sobre os acontecimentos e não os acontecimentos em si. Dessa maneira, ao ouvir a história de alguém, pode-se extrair significados diferentes dos que ela mesma atribui. Além disso, as narrativas de vida podem evidenciar os seus feitos. Nesse sentido, as rodas favorecem uma tomada de consciência e uma grande possibilidade de tomar a própria vida nas mãos, tendo mais autoridade sobre ela e podendo exercer melhor sua autoria, palavras que tem a mesma origem etimológica.

Após a Roda de história de um dos contos favoritos do grupo, Chapeuzinho vermelho, seguiu-se a Roda de conversas em torno do tema gerador: “cores da floresta”. A proposta era identificar no conto possíveis cores que Chapeuzinho encontrou em seu caminho até a casa da vovó. A primeira criança a se manifestar logo lembra do lobo (personagem marcante).

Diálogo da Roda:

1ª criança: o lobo é preto, e ele come a vovó!

Professora: Sim, (nome da criança). O lobo mau pode ser preto! E ele também comeu doces da cestinha da Chapeuzinho! Que cor podiam ser esses doces?

2ª criança: Meu pai comprou um pirulito que era azul, deixou minha língua azul!

Professora: Que legal! Será que na cestinha da Chapeuzinho tinha um pirulito azul da cor do céu também?

3ª criança: Tinha! E também tinha amoras! No parque tem amoras! (refere-se ao parque da creche)

Professora: Nossa! Quanta cores a Chapeuzinho já encontrou! Lobo preto, pirulito azul, amora que é? (pausa para resposta das crianças).

Crianças: Vermelha!

(Algumas crianças não respondem, ou falam o nome de outras cores, como laranja, verde)

2ª Criança: igual a geleia de amoras do caldeirão da bruxa! (referindo-se ao conto João e Maria, lido dias antes)

Professora: Que cor mais a Chapeuzinho encontrou na floresta?

4ª Criança: Ela viu o bosque da estrada verde!

Professora: Muito bem! (nome da criança). O bosque devia estar verde porque estava cheio de grama. Alguém mais quer falar o que tinha de colorido na floresta?

2ª criança: tinha gelatinas na cesta, a minha mãe fez gelatinas e eu levei na casa da minha vó, mas aí o lobo pegou e nham! Comeu tudo! Mas aí, eu voltei pra minha mãe fazer mais gelatina.

5ª criança: Eu comi gelatina!

(O grupo começa a falar sobre suas experiências com gelatina.)

O registo da Roda é essencial para garantir a reavaliação da prática e colher as novas descobertas e interesses do grupo, é por meio da avaliação sobre o registo que a professora consegue apreender novas características, muitas vezes despercebidas no momento da Roda, para formular novas situações de aprendizagem. Hoffmann diz:

Minha sugestão a professores de todos os graus é que criem para si próprios compromisso de prestar atenção aos alunos, fazendo exercício do Registro- anotando em cadernos, pequenas notas, o que lhes chamar atenção. Estes dados, de início, poderão parecer sem sentido, mas a reflexão precedente sobre as anotações permitirá perceber questões muito importantes. Sobre que aluno faço observação mais frequentes? Que aspectos da aprendizagem chamam mais minha atenção? Como agi frente ao que observei? Aleatórias, de início, essas pequenas notas passarão a fazer sentido ao longo do processo. Reorganizá-las suscita a metacognição do professor sobre o seu fazer pedagógico e a aprendizagem dos estudantes. A partir de experimentações como essa, o professor poderá reformular os seus registros, muito mais do que por medidas administrativas ou determinações alheias.

Após o registro e análise da Roda de conversa sobre as cores da floresta, uma atividade foi elaborada para dar sequência às exposições das crianças e cumprir com os objetivos pedagógicos traçados para a semana.

Formou-se um semicírculo (também considerada uma possibilidade de formação em Roda) com as cadeiras em torno de uma mesa para que a observação de todos fosse melhor. E então, caixinhas de gelatinas foram dispostas sobre a mesa, cada uma para identificar uma cor: uva, morango, *tutti frutti*, abacaxi e limão. Atrás das caixinhas haviam canetinhas referentes cada cor da respectiva gelatina. As crianças foram chamadas uma a uma para que identificassem a cor correspondente e pegassem a canetinha para registrar junto a professora em um cartaz disposto na parede. Os que apresentavam maior dificuldade para relacionar a cor, logo tinham a ajuda dos demais colegas, que com grande entusiasmo esperavam sua vez.

Na hora de apresentar a gelatina verde, uma criança tirou o elástico que prendia seu cabelo. E correu para mostrar para a professora. “Olha, prô! É verde também!”. Ela relacionou rapidamente a cor da gelatina apresentada, e foi parabenizada pela professora. Segundo Baldwin (apud WARSCHAUER, 2017, p. 119) “Surpresa é a prática de aceitar a inesperada interrupção, e a prática de deixar espaço suficiente no dia para que algo que não está na lista possa acontecer. Render-se à surpresa é a prática do equilíbrio entre a estrutura e a abertura.”

Outras temáticas também foram abordadas na experiência da gelatina além da nomenclatura das cores. A professora apresentava os estados físicos da água “O vapor que sai da água quente, também é água, mas ela está em forma de gás”; a temperatura para o preparo da gelatina também foi difundido na Roda, enquanto explicava as medidas da receita, a professora pedia que elas encostassem a mão na jarra de água quente e fria para que as diferenciassem. Eles exclamavam: “Tá muito quente!”, “Parece a água do chuveiro!”. As crianças tendem a relacionar as experiências escolares às suas experiências de vida. Para Warschauer:

O cotidiano escolar é um espaço no qual aparecem simultaneamente, a valorização dos saberes e dos aspectos relacionais, a prática e a teoria, oportunidades formativas para os professores e para os alunos, ao lado de todas as dificuldades e obstáculos ao desenvolvimento de cada um deles. Warschauer. (2017, p. 165).

A experiência promovida através da Roda propulsora desenvolveu-se por mais um dia. Agora, as gelatinas que haviam sido acondicionadas em saquinhos transparentes estavam consistentes e foram penduradas com barbantes no teto da sala, para que ficassem na altura das crianças, formando uma espécie de móbile de cores. Ao entrarem na sala, as crianças ficaram surpresas com o colorido disposto no ambiente e logo dirigiam-se às cores que mais lhes chamavam atenção. Conforme Malaguzzi, (1999, p. 76) “[...] o que as crianças aprendem não ocorre como um resultado automático do que lhes é ensinado. Ao contrário, isso deve em grande parte a própria realização das crianças como uma consequência de suas atividades e de nossos recursos”.

A Roda como ponto de partida e propulsora de novas descobertas, somada ao olhar atento e sensível das professoras, pode colaborar para o planejamento didático visando os interesses e direitos de aprendizagens das crianças. O registro dos acontecimentos da roda são fontes ricas para reavaliação e organização do planejamento, promovendo a dialogia no grupo e fortalecendo o senso crítico e democrático desde a mais tenra idade.

Referências:

- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 20/2009 de 11 de novembro de 2009. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2009a.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2001.
- DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- HOFFMANN, Jussara, **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001, p. 134
- KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação. 1998.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Paz e Terra, 2001

WARSCHAUER, Cecília. **Entre na roda!** São Paulo: Paz e Terra, 2017.

Ana Caroline Lopes Brandão é Professora de Educação Básica e mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.



Modalidades de uso da língua no ensino de português na Educação de Jovens e Adultos

Ana Maria Urquiza de Oliveira

Resumo

O objetivo é observar o modo como a leitura e o estudo de textos sobre um tema selecionado fundamentam a produção linguística de alunos na Educação de Jovens e Adultos. Procura-se compreender como o tema, a forma composicional e o estilo se organizam na apropriação do gênero escrito, trabalhando com os gêneros discursivos, a interação e o discurso do outro à luz bakhtiniana. A hipótese é que, ampliar as práticas de argumentação do aluno, por meio do processo de fala/leitura de textos, possibilita a aprendizagem da escrita como instrumento de atuação social e desenvolve a visão crítica. Para desenvolver a investigação, examinam-se questões que sustentam a proposta de estudo da oralidade junto aos gêneros escritos. Para responder à questão de pesquisa — como o aluno apreende o gênero escrito, tendo a oralidade como suporte, de modo a aprimorar sua capacidade argumentativa —, são analisados textos dos alunos da 7ª A de uma escola pública municipal em Diadema, escritos no primeiro semestre de 2017. Os resultados dessa pesquisa-ação apontam mudanças no uso da escrita dos alunos no uso da argumentação ao produzirem seus textos. Acredita-se que a compreensão desses dados seja útil aos estudos sobre as práticas educativas desenvolvidas para a EJA.

Palavras-chave

Discurso oral e escrito – Educação de Jovens e Adultos – Ensino de português.

Abstract

This paper argues about the reading and analysis of texts on a selected theme base the linguistic production of students in the Education of Young and Adults. It search to understand the way how the manner, the compositional form and the style are organized in the appropriation of the written genre. For this reason, it's works with the discursive genres, the concrete wording, the interaction and the discourse of the other in the bakhtinian vision. The hypothesis is that extending the students' argumentation practices through the process of speaking/listening/reading of texts makes possible the learning of written language as an instrument of social action, as well as developing the critical view. In order to develop the research, it was examined questions that support the proposal of orality study as a partner in the access to the written genres and the effective participation of the student in the learning process. In order to answer the research question - how the student of the EJA apprehends the written discursive genre, having orality as support, in

order to improve his argumentative capacity -, texts of the students of the 7th grade of a municipal public school in Diadema, São Paulo, written in the first semester of 2017. The results of this research-action, in progress, point to changes in the use of students' writing, regarding the use of argumentation in producing their texts. Finally, it's hoped that the understanding of these data is useful for studies on the educational practices developed for the EJA, since the communicative act is not done without the presence of the other.

Keywords:

Written and oral discourse – Youth and Adults Education – Portuguese teaching.

Introdução

Analizamos o trabalho com os gêneros discursivos, evidenciando o caráter argumentativo inerente ao homem e presente em textos de alunos da EJA em uma escola pública municipal em Diadema, no ABC paulista. Desse modo, temos a seguinte pergunta de pesquisa: como o trabalho com a relação oralidade-escrita em sala de aula – por intermédio da prática sistemática de produção textual junto à leitura de textos escritos e ao ensino de características linguísticas específicas de cada gênero discursivo – promove o aprimoramento argumentativo do aluno **por meio da apropriação de recursos linguístico-argumentativos** desenvolvendo a formação de sujeitos críticos?

A pesquisa-ação (THIOLLENT, 1947) tem a pesquisadora na pessoa da professora; no que concerne ao método utilizado, foram produzidas transcrições das falas do debate dos alunos, bem como selecionados textos daqueles que demonstraram mais e menos dificuldades em relação à produção escrita. A escolha dos textos foi baseada no seguinte critério: ter ou não o hábito de leitura fora do espaço de sala de aula, conforme questionário de diagnóstico aplicado no início do ano letivo.

A categoria de análise estabelecida foi observar os recursos linguísticos típicos do texto de opinião presentes nas produções dos alunos. O quadro teórico se encontra fundamentado nas reflexões propostas por Bakhtin (1979, 1981, 1993, 2002, 2003, 2015); Bakhtin/Volochínov (2014), Morson e Emerson (2008); Voloshínov (2017) sobre gêneros discursivos, enunciado concreto, interação e discurso do outro. A fim de responder à questão de pesquisa, analisamos as aulas em que se desenvolveram as discussões propostas, bem como os registros escritos finais dos alunos. A partir da obtenção e, por conseguinte, a análise dos dados, foi possível verificar a estrutura e a apropriação de novos conceitos que foram utilizados nos discursos escritos dos alunos. Assim, observamos que argumentar é um procedimento enunciativo bastante presente nos textos dos alunos.

Objetivamos observar na prática do cotidiano escolar os alunos sendo construtores de seu crescimento pessoal, autônomos ao se expressarem pela oralidade e/ou pela escrita (FREIRE, 1996), focalizando o processo de acesso ao gênero escrito na aula de português,

de modo a analisar especificamente dois aspectos, a saber: a multiplicidade de usos da língua em suas modalidades oral e escrita; e o contexto interacional (BAKHTIN, 2015).

Assim, buscamos oportunizar atividades para a formação e pensamento político crítico do aluno e para que possa se enxergar como leitor e produtor de textos alcançando uma composição conforme características do gênero, desenvolvendo seu caráter argumentativo. Nesse sentido, a análise permite afirmar que os discentes produzem textos escritos que permitem a utilização do discurso do outro na fundamentação argumentativa como forma de ampliar os conhecimentos da escrita e, a partir daí, é possível transmiti-los em um processo contínuo das relações dialógicas (BAKHTIN, 2015).

Modos de citação do discurso do outro para sustentar posição assumida

Os alunos apresentaram o tema, de caráter crítico e polêmico, marcado, em seus textos, por meio da argumentação. A construção dos parágrafos mediante apresentação de opiniões de outros para fundamentar as suas próprias, bem como a exposição de possível solução para o problema trazido pelo tema, é feita por intermédio de argumentos que sustentam suas posições sobre o que está sendo discutido. Estes estudantes procuraram se utilizar dos recursos linguísticos da escrita – aqueles relacionados ao gênero e, portanto, que lhes tinham sido apresentados durante as aulas que antecederam a produção textual, como referência aos textos que serviram de fonte – para validar a utilização de seus argumentos sobre o tema.

Dayany redigiu quatro parágrafos: no primeiro, fez referência ao texto de Nelson Tomazi (autor de *As Desigualdades Sociais no Brasil*, conteúdo trabalhado nas aulas) emitiu seu parecer a respeito do tema; no segundo, procedeu a uma reflexão e realizou um questionamento sobre a injustiça social existente no Brasil; no terceiro, fez alusão à música intitulada “Cidadão” vista em vídeo na voz de Zé Ramalho, para, em seguida, dispor seus argumentos sobre o que diz o texto; no quarto, apontou como responsabilidade do cidadão cobrar os seus direitos de seus representantes.

Eu vi no vídeo do Zé Ramalho cantor alguns temas abordados na letra da musica (sic) Cidadão que foi escolhida para demonstrar distanciamento entre os indivíduos privilegiados e os mais humildes, além de demonstrar como a sociedade burguesa pode ser muito cruel quando não considera as pessoas pobres como “cidadãos (sic).”

Givanilson compôs quatro parágrafos: no primeiro, utilizou um pequeno trecho do texto de Tomazi para sustentar os seus dizeres sobre a desigualdade social no país; no segundo, citou exemplos de profissões que representam riqueza e *status* social, tais como jogador de futebol e apresentador de televisão, e fez uma crítica ao alegar que, enquanto o salário-mínimo possui um mísero valor, os políticos aumentam de maneira fácil e rápida seus exorbitantes salários; no terceiro, ao se referir à música “Cidadão”, afirma que o

trabalhador comum é muito humilhado por seus patrões; no quarto, elaborou uma lista de problemas relacionados à desigualdade social, apontando, uma possível solução, o interesse dos governantes pelos menos favorecidos.

Existem pessoas que ganham absurdo, exemplo jogadores de futebol, apresentadores de TV, políticos, e o nosso salário mínimo aumenta uma mixaria de ano em ano, mas quando é para aumentar os salários dos políticos aumentam na maior facilidade. Precisamos agir colocar a boca no trombone em busca dos nossos direitos não devemos desistir e nem desanimar porque só depende de nós.

Sebastião foi o sujeito-autor – termo bakhtiniano – que mais se apropriou dos recursos linguísticos característicos desse gênero. Seu texto se encontra dividido em quatro parágrafos: no primeiro, citou um trecho de Tomazi, apontando detalhes da fonte textual; no segundo, fez uma listagem de alguns fatores que ocasionam a desigualdade social; no terceiro, fez alusão às diferenças entre o homem do campo e o homem da cidade e finalizou afirmando que tal desigualdade é resultado das más administrações públicas; no quarto, apontou sugestões para possíveis melhorias/mudanças no país. Toda a sua produção textual foi desenvolvida com argumentos baseados nos textos que serviram de fonte, bem como em seu conhecimento de mundo. Conforme assevera Marcuschi (2009), o estudante estabelece relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. Assim, é possível verificar que o aluno fez uso *de palavras e expressões que chamam a atenção por serem rebuscadas para um estudante de EJA da 7ª série. Observamos uma argumentação muito bem referenciada nos textos lidos em sala de aula e em outras fontes de leitura do aluno; constatamos também seu caráter crítico e reflexivo, o grau de apreensão do que leu, o uso da pontuação, a ortografia, a coesão e coerência, entre outros elementos.* Este senhor tem um histórico de praticamente toda uma vida fora da escola, ao reiniciar os estudos, precisou passar por um prova classificatória, conforme se verifica em seu relato,

Cresci assim sem estudar. E com dezoito anos vim embora para São Paulo aonde permaneço até hoje. Aliás, aqui, quando resolvi estudar, foi um começo, pois nem currículo eu tinha. Por isso, tive que fazer uma prova e aqui estou. Sei que perdi muito tempo, porém, sinto uma grande necessidade de aprender e ter mais algumas bagagens de conhecimento

Demetrius construiu seis parágrafos: no primeiro, lançou mão de uma pergunta para problematizar a situação, em que apresenta o homem como um ser ambicioso e individualista, fato que, a seu ver, é um erro, mas constitui uma característica que não é notada; no segundo, fez referência a si mesmo como exemplo e mencionou a realidade de sua família; no terceiro, citou de forma crítica a música “Cidadão”, justificando ser obsoleta a seu ver; no quarto, apresentou uma situação de seu contexto e realidade de vida; no quinto, pareceu escrever consoante às letras e músicas do estilo *Rap*, de modo

que acreditamos que, nesse parágrafo, possa haver trechos de música; no sexto, citou fragmentos – que, talvez, sejam realmente de *Rap* – que representam a violência policial, tema levantado por ele próprio no debate, na roda de conversa sobre a música “Cidadão” e no texto escrito:

A sociedade nos martiriza, nos oprime e tenta disfarçar as regras. Mas sempre tem pessoas que fazem literalmente o oposto. E com o oposto vem o que é proposto!?! “As algemas, milhares de centenas, (sic) problemas, crenças, proezas e poemas.” “É o que me faz forte, contra o sistema até a morte. (grifos e destaques do aluno).

Ditados dos opressores [escrito de vermelho: Malandro bom é malandro morto, a ocasião (sic) faz o ladrão. Pensou em agir nunca pense, uma mentira nossa vale dez verdades e ladrão burro na rua morre também. Por isso sempre faça o que é certo que o errado só lota as cadeias e os cemitérios. (grifos e destaques do aluno).

Podemos concluir, conforme Brait (2009), que “em todo enunciado, contanto que examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras do outro, ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade.”

Adequação do título junto ao tema e adequação ao contexto de produção de linguagem que marca o estilo

Os títulos dados pelos alunos aos textos produzidos estão relacionados ao tema trabalhado em sala de aula, qual seja, a desigualdade social, o que demonstra a apreensão, pelos estudantes, de características oriundas do artigo de opinião. Os títulos usados foram: “Pessoas que vivem desprezadas”; “A pobreza no Brasil”; “A miséria de um povo sem esperança”; “Proeza de viver”. Destacamos que o contexto de produção, representado pela sala de aula cujos alunos possuem, por anos, um distanciamento da escola, bem como, também, um distanciamento da escrita sistematizada e ensinada na instituição escolar, encontra-se refletido nos textos, que são repletos de marcas que exemplificam essa realidade, tais como dificuldades ao fazer uso da ortografia, da pontuação e, por vezes, da coesão. Vale ressaltar aqui que a apropriação da norma padrão da língua é vista pelos próprios estudantes como um fator indispensável para o seu crescimento estudantil. Na ótica desses discentes, a escola deve constituir o lugar em que é possibilitado esse aprendizado. A respeito do ensino da escrita, tivemos as seguintes respostas dadas pelos alunos:

As de gramática você aprende a pontuar as frases com a pontuação correta isto é maravilhoso aprender.

Não sou muito boa em produzi (sic), gostaria de ter assunto mais sou péssima nisto.

Foram aulas ótimas para aprender o certo e o errado escrever corretamente as produções de textos. Acho bom pra poder escrever melhor e direito coisa que vejo que tenho muitos erros.

As aulas de gramática são bem mais difíceis, mas é muito importante porque a gente aprende a escrever corretamente *e também a falar correto*.

No tocante ao estilo, vimos, por meio dos apontamentos de Bakhtin, que cada gênero discursivo apresenta um tema, que, tendo em vista a proposta comunicativa e a proposta enunciativa de cada enunciador, determina, assim, a forma composicional e o seu estilo. Dessa maneira, a subjetividade do autor é constituída pela materialidade linguística, de modo a atender às necessidades expressivas de cada autor, marcando, desta forma, o estilo que apresenta peculiaridades próprias de cada enunciador (BAKHTIN, 2003). O tema trabalhado pelos estudantes foi o mesmo, contudo, cada texto possuía marca de seu autor, sinalizada na seleção de palavras e de expressões ao organizar seus argumentos, caracterizando, assim, o estilo de cada aluno. Cada discente, tal como ocorre com os escritores dos textos que serviram de fonte, marcou o seu estilo individual, um estilo próprio ao redigir seu texto; ao ler os diferentes textos, de diferentes autorias sobre o mesmo tema, mostra o seu posicionamento e molda o seu dizer.

Em sua composição mais abrangente acerca do enunciado concreto na forma genérica, Bakhtin/Volochínov (2014) acentuam a entonação como expressão da individualidade do sujeito, de seus valores e de seu posicionamento axiológico diante da vida. O estilo é um recurso inerente aos gêneros discursivos, pois, todo e qualquer falante/usuário da língua utiliza-o nas relações dialógicas, sejam estas formais ou informais. O gênero, “relativamente estável”, acompanha a evolução social e as necessidades de comunicação do homem. Nos dizeres de Bakhtin:

Quanto mais dominamos um gênero tanto mais livremente o empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 205).

Destacamos, no *corpus* da presente pesquisa, o uso do discurso em primeira pessoa do plural presente nos quatro textos. Tal característica aponta para a necessidade de o aluno/autor encontrar, na voz de outros, a segurança para emitir sua opinião, evitando, assim, trazer a responsabilidade para si próprio. É importante observar que o uso do plural – ou do singular – pode interferir no grau de responsabilidade de autoria. Portanto, ao optar pela primeira pessoa do singular, o autor assume para si um compromisso maior do que quando escolhe o uso da primeira pessoa do plural. Eis o porquê de os alunos utilizarem apenas uma vez a primeira pessoa do singular. E o fizeram para ressaltar opinião pessoal, a saber: Dayany –“Eu vi, Eu penso”; Givanilson –“eu entendo”; Sebastião –“Na minha opinião”; e Demetrius –“eu estava”.

Considerações finais

Diante do exposto, defendemos uma forma de ação por intermédio da linguagem, que revela um posicionamento do aluno frente aos fatos discutidos, o que favorece uma escrita que requer fundamentação de opiniões, por meio de argumentos que devem ser, com efeito, utilizados na elaboração do texto, conforme o gênero a ser trabalhado. Realizados os estudos teóricos, a análise da produção dos textos permitiu elencar traços fundamentais para a investigação dos gêneros discursivos presentes nas produções textuais dos estudantes – jovens e adultos reféns da desigualdade social existente no país –, mediante proposição de tema estrategicamente selecionado a fim de desencadear a reflexão crítica acerca da realidade.

Por meio dos estudos bakhtinianos, percebemos que assumimos posições valorativas nas relações dialógicas do cotidiano. Ressaltamos, também, a concepção de linguagem associada diretamente às relações dialógicas no contexto da vida real, concreta, vivida. Ao analisar os enunciados concretos, é necessário considerar todo o contexto de produção, bem como a proposta autoral apresentada e o sujeito produtor, qual seja, o aluno da EJA. Esperamos, pois, que haja mudança de comportamento no aluno, em um processo de melhoria ao se expressar na vida em sociedade. Em seus textos, eles expressam, na materialidade linguística, tom e expressões de crítica social próprios ao tema abordado.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de C. A. Faraco e C. Tezza [S. l.: s. n.], 1993. Para uso didático. Edição americana: Toward a philosophy of the act.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

HTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévsk**. 5. ed. Trad. De Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BAK

BAKHTIN, M. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2015.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin e o círculo**. São Paulo: Contexto, 2009.

EMERSON, C.; MORSON, G. S. **Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística**. São Paulo: Edusp, 2008.

FREIRE, P. **A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1947.

VOLOCHÍNOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2017.

Ana Maria Urquiza de Oliveira é Mestranda em Educação na Universidade de São Paulo. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2014) e Letras pela Universidade Estadual do Piauí (2004). É professora de Língua Portuguesa na Educação Básica, no município de Diadema, São Paulo.



A autoria em textos argumentativos de alunos do ensino médio

Carlos Henrique Rizzo²⁹³

Resumo

Esta pesquisa interessa-se por textos argumentativos, redigidos por alunos do ensino médio em escola pública, fora de contexto de avaliação visando a analisar a medida em que as escolhas linguístico-discursivas nos textos revelam autoria (POSSENTI, 2002). Temos como objetivos específicos: 1) Cotejar textos em que há autoria com os que não se configuram como textos autorais, a fim de traçar um panorama da produção dos alunos e 2) Apresentar as estratégias argumentativas utilizadas pelos alunos, verificando como elas podem estar relacionadas à conquista da autoria. Nossa hipótese é a de que os textos apresentam diferentes graus de modalizações subjetivas (RIOLFI; MAGALHÃES, 2008) que atuam decisivamente na conquista da autoria. Entendemos que a argumentação se manifesta na linguagem (DUCROT, 1987), e que, a depender da forma como o aluno se utiliza dos recursos que fazem parte de seu repertório, ele pode explorar novas formas de dizer, pela via da argumentação. O corpus que compõe o trabalho são textos argumentativos no ano de 2016, numa escola pública da cidade de Osasco (SP), cujos participantes são os alunos de ensino médio. Como metodologia adotaremos o seguinte: após a leitura do *corpus*, verificamos como se manifestam as quatro modalizações subjetivas; então, apresentaremos textos exemplares de cada uma dessas modalizações, para demonstrar quais são os indícios de autoria presentes nesses textos; e, por fim, categorizaremos as ocorrências linguísticas e discursivas que revelam uma potencial conquista da autoria pelo aluno. Como resultados da pesquisa, em andamento, esperamos colaborar para que a escola encontre modos mais profícuos de ajudar o aluno a conquistar um dizer criativo, um bem-dizer.

Palavras-chave

Autoria - Ensino médio – Escrita.

Introdução

²⁹³ Programa de Pós-Graduação da FE-USP. Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Contato: carlos.henrique.pereira@usp.br

Esta pesquisa trata-se de um trabalho de mestrado em andamento, e toma como seu objeto de estudo textos argumentativos, redigidos por alunos do ensino médio em escola pública, fora de contexto de avaliação. O objetivo é analisar a medida em que as escolhas linguístico-discursivas nos textos revelam indícios de autoria (POSSENTI, 2002).

Os objetivos específicos da pesquisa são: 1) Cotejar textos em que há autoria com os que não se configuram como textos autorais, a fim de traçar um panorama da produção dos alunos e 2) Apresentar as estratégias argumentativas utilizadas pelos alunos, verificando como elas podem estar relacionadas à conquista da autoria. Nossa hipótese de trabalho é a de que os textos apresentam diferentes graus de modalizações subjetivas (RIOLFI; MAGALHÃES, 2008) que atuam decisivamente na conquista da autoria.

Essa problemática surgiu a partir de anos de trabalho como professor de redação, corrigindo os textos que me eram entregues pelos alunos de cursinho popular. Pela análise dessas produções, foi possível perceber um apagamento da presença subjetiva (RIOLFI; MAGALHÃES, 2008) de quem os escreve. Além disso, pude perceber que poucos textos indiciavam uma conquista da autoria (POSSENTI, 2013).

A escrita autoral é esperada dos estudantes de ensino médio, em documentos oficiais como a Cartilha do Participante “Redação no Enem” (BRASIL, 2016), o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011), (a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – ainda em processo de homologação – também prevê a conquista da autoria). Sendo assim, entende-se que, com o trabalho do professor de língua portuguesa, o aluno deve ter a possibilidade de conquistar a autoria.

Analisando os textos dos alunos participantes desta pesquisa, pude perceber que, uma das dificuldades que se mostra como um obstáculo ao alcance da autoria se deve, entre outros motivos, a um desconhecimento por parte do aluno das regras de funcionamento das estruturas linguísticas necessárias à construção do discurso reflexivo (LEMOS, 1977).

Um exemplo disso é o que veremos a seguir, no texto da aluna Camila²⁹⁴. Em 2016, Camila cursava a terceira série do ensino médio, e redige uma redação dissertativo-

²⁹⁴ A fim de preservar sua identidade, todos os nomes dos participantes da pesquisa serão substituídos por nomes fictícios.

argumentativa, modelo Enem, cujo tema proposto pelo professor era “A importância da Biblioteca Escolar na formação dos educandos”. Vejamos:

Quadro 1 – Fragmento do manuscrito da aluna Camila. Terceira série do Ensino Médio. Escola pública estadual da cidade de Osasco (SP)

1	Que em todas as escolas deve ter uma Biblioteca, e o
2	horario da leitura, nas escolinhas deveria ter um cantinho
3	para a leitura. Para que incentive a leitura deis de pequeno
4	para que essas crianças gostem de ler, porque com a
5	leitura aprende a falar, e escrever bem e correto, e também
6	faz com que essas crianças que foram ensinadas é influ-
7	enciadas a ler, queiram ler livros de diferentes histórias
8	e assuntos. (diferentes).

O quadro 1 traz um excerto de 8 linhas extraídas de um texto de 22, originalmente manuscrito. Lendo-as, percebemos que a aluna inicia seu texto com um período composto por três orações (linhas 1 a 3), sendo que a primeira vem introduzida pelo conectivo “que”, a segunda pelo “e” e a terceira trata-se de uma coordenada assindética. As três sentenças juntas não formam um bloco coeso. O mesmo ocorre nas linhas 3 a 5, nas quais a aluna estabelece ligação entre quatro orações, por meio dos conectivos “para que” (usado sequencialmente duas vezes), e “e” (também usado duas vezes em sequência). Lendo todo esse conjunto de orações, pode-se notar uma dificuldade por parte da aluna em concatenar seu repertório sociocultural, com os mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação. Ela incorre, portanto, naquilo que Claudia Lemos (1977) denomina como estratégias de preenchimento, nas quais o aluno apenas “preenche”, muitas vezes de forma errônea, espaços de uma estrutura linguística previamente adquirida.

Os textos que compõem o meu *corpus* são de tipologia argumentativa, pertencendo a diferentes gêneros. De acordo com Marcuschi (2002), a tipologia argumentativa é aquela em que há a predominância de sequências contrastivas explícitas. Na análise, considerarei a argumentação como um fato constitutivo da linguagem (DUCROT, 1987).

Posto isso, nos próximos itens passo a discorrer a respeito do conceito de indícios de autoria que estou mobilizando aqui, imbricado com considerações a respeito da argumentação e de seu ensino. Partindo disso trago alguns dados para análise, e, por fim, traço considerações finais.

A argumentação na sala de aula e a conquista da autoria

A aula de língua portuguesa é o espaço privilegiado dentro do currículo da educação básica para a aprendizagem das técnicas de argumentação. As *Orientações curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006) trazem uma pequena menção ao trabalho com textos argumentativos, focando a atenção especificamente sobre os operadores argumentativos.

João Wanderley Geraldi (1984) postula em seus trabalhos que, para que se ensine a língua portuguesa, é preciso que o professor adote o texto como objeto central das aulas de língua. Essa perspectiva me parece primordial quando se trata do trabalho com a argumentação, uma vez que é pelo texto oral ou escrito, que podemos trabalhar com o aluno diversas operações de textualização (GERALDI, 1991), pelas quais se processa a argumentação.

RETÓRICA + NOVA RETÓRICA. Na qual, grosso modo, argumentar é lançar mão de uma série de técnicas que orientam o sentido do discurso.

Nesta pesquisa, porém, considerarei a argumentação como um fato constitutivo da linguagem, remetendo-me a Ducrot (1987) para o qual a argumentação está na língua. Ela se dá a partir do valor argumentativo das palavras que dão a orientação argumentativa ao discurso. Opto por essa corrente por, justamente, acreditar que é na e pela linguagem que o sujeito age sobre o mundo (OSAKABE, 1979, DUCROT, 1987).

Isso nos leva a entender o papel fundamental que a aula de língua portuguesa assume no trabalho com a argumentação. Para Geraldi (1991) o trabalho com a argumentação em sala de aula vai além do ensino de expressões linguísticas adequadas a esse tipo de discurso: ele tem a ver com agir e interagir no mundo por meio da argumentação, isto é, tem a ver com uma inscrição social do aluno. Porém, percebe-se, atualmente, na rede de São Paulo, uma grande fragilidade em lidar com o ensino da escrita, sobretudo com o ensino do texto dissertativo-argumentativo. Uma investigação empreendida por Riolfi e Igreja (2010) mostra que o ensino do texto dissertativo-argumentativo ocupa um espaço de apenas 6% do tempo das aulas de língua portuguesa (RIOLFI; IGREJA, 2010). E é sobre esse contexto que pretendo fazer frente com esta pesquisa.

Materiais e métodos

Os dados que compõem o *corpus* da pesquisa de mestrado em andamento foram coletados durante o primeiro semestre de 2016, numa escola pública estadual da cidade de Osasco (SP). Os participantes da pesquisa foram os alunos do ensino médio, sendo três turmas de primeira série, três de segunda série, e três de terceira. No entanto, apenas serão usados os textos de alunos que forneceram autorização de uso de dados assinada pelos responsáveis legais para o pesquisador.

Os dados foram coletados a partir da realização de um projeto de leitura, oralidade e escrita, denominado “Projeto Círculo”, que visava ao desenvolvimento das habilidades argumentativas dos alunos, desenvolvido com as três séries de ensino médio dessa escola. Durante o projeto os alunos realizaram quatro tarefas que envolviam leitura de textos, debates com a turma mediados pelo professor, e, ao final, pedia-se a escrita de um texto de tipologia argumentativa. Dessas quatro tarefas, apenas três compõem o *corpus* total da pesquisa em andamento, e neste artigo, apenas o resultado de uma das tarefas será apresentado e analisado.

Para chegar aos dois textos que compõem esta análise, busquei aqueles que, por meio da ocorrência de determinadas expressões e marcas linguístico-discursivas, fossem exemplares para demonstrar a presença de um sujeito agenciado pelo aluno a partir do cotejamento das demandas da cultura escolar e de uma ética própria (RIOLFI, MAGALHÃES, 2008) demonstrando, pela escrita encontraram formas diferentes de dar voz ao outro e manter distância em relação ao próprio texto, apresentando, dessa forma, indícios de autoria (POSSENTI, 2002). A análise desses manuscritos e sua respectiva discussão encontram-se no que se segue.

Análise

Como última tarefa do “Projeto Círculo”, os alunos da terceira série do ensino médio redigiram uma redação dissertativo-argumentativa, modelo Enem, cujo tema era “A importância da biblioteca escolar na formação dos educandos”.

A seguir, no quadro 2, encontra-se digitalizado o manuscrito que será discutido nesta seção. O texto da participante é ilustrativo para os propósitos visados nesta pesquisa, por destacar-se pela presença de indícios de autoria. O texto foi reproduzido integralmente, originalmente manuscrito, em 21 linhas.

Quadro 2 – Manuscrito da aluna Bruna Terceira série do Ensino Médio. Escola pública estadual da cidade de Osasco (SP)

1	São vários os recursos educativos utilizados no processo de aprendizagem de
2	estudantes, dentre eles podemos citar um que é muito subestimado no atual
3	sistema educativo: a biblioteca.
4	As bibliotecas escolares servem de grande ajuda na formação dos estu-
5	dantes, fornecendo informações para pesquisas e incentivando o hábito de leitura,
6	que acaba expandindo o conhecimento cultural e social dos alunos, ajudando
7	não apenas em sua formação acadêmica mas também como indivíduo na
8	sociedade. Além de tudo, muitos alunos têm seu primeiro contato com a
9	leitura e as informações que a mesma proporciona, em bibliotecas de escola.
10	O problema é que nem todas as escolas, principalmente as de
11	ensino público, possuem bibliotecas disponíveis ou em boas condições, e as
12	mesmas acabam sendo deixadas de lado por funcionários, professores e
13	consequentemente pelos alunos. Então a biblioteca e tudo aquilo que ela
14	disponibiliza, acaba por ser considerado irrelevante, causando
15	inconscientemente um grande impacto no aprendizado.
16	Portanto, é necessário um investimento maior do governo
17	em questão de estrutura e conteúdo, e conscientização por parte
18	dos educadores sobre a importância do uso de bibliotecas no
19	currículo escolar, procurando também torna-la um local mais
20	atrativo para que os alunos fique mais interessados em atividades
21	envolvendo bibliotecas, principalmente a leitura.

Os manuscritos dos participantes desta pesquisa apresentam diversos desvios gramaticais e de convenções da escrita, porém, começo por asseverar que não é intenção da minha pesquisa identificá-los e descrevê-los, justamente por entender que, mesmo em textos com grande quantidade de incorreções, é possível encontrar autoria, como ocorre de forma bastante evidente em textos de crianças ainda em fase de aquisição do sistema ortográfico e gramatical do português (COSTA, 2014, 2016).

Passo agora a discorrer a respeito do texto da aluna Bruna, evidenciando como sua escrita apresenta indícios de autoria, por meio de marcas linguísticas e discursivas. Bruna introduz o tema da redação e evidencia um posicionamento discordante da situação das bibliotecas escolares nas linhas 1 a 3. Note-se na linha 2, o uso da expressão “que é muito subestimado”; há aí um movimento no qual Bruna dá voz ao outro, na medida em que é possível perceber outros enunciadores em sua fala, configurando-se assim como um enunciado polifônico (DUCROT, 1987). O locutor L do texto é a própria aluna Bruna; além de L, há um enunciador e¹ que afirma sobre a subestimação da biblioteca escolar; e há também vários enunciadores e² que subestimam a biblioteca, com os quais Bruna discorda.

Nas linhas 4 a 9 temos o primeiro parágrafo argumentativo, no qual a aluna discute a problemática. A aluna constrói sua argumentação por meio de operadores argumentativos como “que” (linha 6), com função consecutiva, “não apenas /mas também” (linha 7) e “além disso” (linha 8) com funções aditivas.

Nas linhas 10 a 15, Bruna aprofunda sua discussão, inscrevendo-se subjetivamente (RIOLFI; MAGALHÃES, 2008), nas linhas 10 e 11, na medida em que se reconhece enquanto estudante de um escola pública, cuja biblioteca apresenta más condições de uso, e se insere como copartícipe do problema e de seus desdobramentos. Ainda nesse mesmo trecho, nas linhas 13 a 15, Bruna se distancia novamente, e isso se evidencia, sobretudo, pelo uso da expressão “consequentemente pelos alunos”, por meio da qual Bruna estabelece uma relação de *causa/consequência* entre o mal aproveitamento e administração da biblioteca por professores e funcionários, que culmina com o desinteresse do aluno; por isso, percebemos que a aluna se distancia e analisa o problema de fora. Nesse mesmo trecho, nas linhas 14 e 15, novamente a aluna agencia outras vozes que evidenciam a desimportância da biblioteca escolar. O locutor L, dá voz a um enunciador e¹ que convoca outros enunciadores e² de posição contrária (que consideram a biblioteca como irrelevante).

Nas linhas 16 a 21, Bruna conclui o texto propondo maior investimento do governo e conscientização por parte dos professores, entendendo que esses agentes, juntos, podem atuar decisivamente na recuperação da biblioteca escolar e no incentivo à leitura.

Percebemos, portanto, no texto de Bruna um movimento recorrente de dar voz a outros enunciadores, e manter distância em relação ao próprio dizer, o que para Sírio Possenti, constitui os indícios de autoria. Sendo assim, podemos afirmar que Bruna avança no sentido de conquistar uma escrita autoral.

Resultados

Nesta análise realizei um levantamento das marcas linguísticas e discursivas em textos redigidos por alunos de ensino médio de uma escola pública que evidenciam a presença de inícios de autoria.

Em primeiro lugar, percebe-se que a autoria se mostra mais alcançável quando o aluno demonstra mais facilidade no manejo das estruturas sintáticas e dos mecanismos

linguísticos necessários à construção do discurso reflexivo e argumentativo. O desconhecimento desse tipo de funcionamento, faz que com o aluno escreva textos que não concatenam o seu repertório, com a articulação linguística adequada, como visto no quadro 1, no texto da aluna Camila. Seu texto é um exemplo do que Riolfi e Magalhães (2008) classificariam como pertencente à segunda posição subjetiva: “*Sujeito que se limita a testemunhar sua alienação ao Outro cultural*” (p. 105), na qual percebe-se um sujeito que ainda encontra dificuldades em encontrar uma posição desde a qual consiga ser sujeito de seu dizer, portanto limita-se à alienação ao outro.

Diametralmente oposto a isso, temos o texto da aluna Bruna, que poderia ser classificado dentro do terceiro estágio de posicionamento subjetivo proposto por Riolfi e Magalhães: “*Sujeito agenciado pelo aluno a partir do cotejamento das demandas da cultura escolar e de uma ética própria*”; nessa modalização, percebe-se a presença de um sujeito constituído que consegue agenciar de modo equilibrado as demandas da cultura escolar e seu próprio desejo (p. 107).

Considerações finais

Neste trabalho pudemos contemplar os manuscritos de dois alunos cursando ensino médio em escola pública, a fim de evidenciar como, em maior ou menor medida, sua escrita demonstra um agenciamento subjetivo dentro do texto dissertativo-argumentativo. Sabemos que as redações dissertativas abrem pouco espaço para desvios criativos, metaforizações, uso da primeira pessoa, entre outros recursos que, geralmente, costumam ser facilitadores da presença subjetiva no texto. Porém, não se pode dizer que o texto argumentativo, por si só, seja impermeável à subjetividade.

A posição subjetiva pode ser demarcada, sobretudo, pela forma como o aluno administra as diferentes vozes que comparecem em favor (ou contra) a sua argumentação, bem como a forma como se aproxima ou se distancia de seu dizer. Nesse sentido, podemos perceber que, mesmo numa estrutura mais engessada, como a redação nos moldes do vestibular, é possível encontrar indícios de autoria.

Podemos dizer também que o professor de língua portuguesa, usufruindo do espaço da aula que está reservado ao ensino da escrita e da argumentação, deve empreender um importante papel de mediador entre os alunos e as atividades de leitura,

debate e escrita, no sentido de construir um ambiente de discussão saudável, de trocas entre pares e de melhoria nas habilidades argumentativas dos alunos.

Com os resultados desta pesquisa, em andamento, esperamos colaborar para que a escola encontre modos mais profícuos de ajudar o aluno a conquistar um dizer criativo, um bem-dizer. E, por fim, os próximos passos desta pesquisa são a verificação, a partir da análise de todo o *corpus*, quais foram as estratégias argumentativas mais recorrentes nos textos dos alunos, e quais recursos eles mais utilizam para empreender os movimentos de dar voz a outros enunciadores e manter distância em relação ao seu próprio texto. Esperamos, ao chegar nos resultados finais, entender como o aluno de ensino médio conquista um dizer autoral.

Referências

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB). **Redação no ENEM 2016**: cartilha do participante. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

COSTA, Renata de O. Índícios de estiloidade: estilo e autoria em textos de crianças do ensino fundamental. In: ENCONTRO DE PÓS-GRADUANDOS EM ESTUDOS DISCURSIVOS, 7. 2016, São Paulo. **Anais...** São Paulo: [s. n.], 2016. p. 266-280. Disponível em: <<http://eped.fflch.usp.br/node/21>>. Acesso em: 24 dez. 2018.

COSTA, Renata de O. **Pequenos publicitários**: a persuasão na escrita de crianças. 2014. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**: leitura & produção. Cascavel : Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LEMOS, Claudia T. G. “Redações de vestibular: algumas estratégias”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 23, p. 61-72, 1977. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1755>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

OSAKABE, Haquira. **Argumentação de discurso político**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 105-124, jan./jun. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10411>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

POSSENTI, Sírio. Notas sobre a questão da autoria. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 32, p. 239-250, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/19851>>. Acesso em: 23 dez. 2018.

RIOLFI, Claudia R.; IGREJA, Suelen G. Ensinar a escrever no ensino médio: cadê a dissertação? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 311-324. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n1/a08v36n1.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2018.

RIOLFI, Claudia Rosa; MAGALHÃES, Mical de Melo Marcelino. “Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever”. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 13, p. 98-121, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**: linguagens, códigos e suas tecnologias. São Paulo: SEE, 2011. 260 p. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf>>. Acesso em: 01 nov 2018.

Lexicologia em foco: como articular o léxico à gramática nas aulas de Língua Portuguesa

Dafne Rodrigues Alvares de Castro²⁹⁵

Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar proposta de atividade em que a gramática é contextualizada a partir do estudo do léxico no conto “Uma vela para Dario” (doravante “VD”), de Dalton Trevisan. Tradicionalmente, no ensino de Língua Portuguesa, classificavam-se categoricamente termos, orações e sentenças, de forma isolada. Essa categorização e sistematização da língua foi, aos poucos, sendo abandonada para dar espaço a um novo objeto de estudo: o texto. Contudo, o que se observa atualmente é que a preocupação com leitura, interpretação e produções textuais, por parte dos professores, contribuiu para o abandono da gramática. Busca-se, neste artigo, apresentar um estudo sobre o léxico do conto “VD”, de Dalton Trevisan, por meio do qual aspectos gramaticais e semânticos da língua sejam abordados de forma aplicada ao texto. Nesse sentido, os estudos lexicológicos podem auxiliar na articulação entre aspectos linguísticos (ligados à gramática) e extralinguísticos (ligados à semântica textual e ao discurso).

Palavras-chave

Gramática – Léxico – Língua Portuguesa – Semântica.

Introdução

O ensino de gramática vem sofrendo transformações ao longo dos anos, o que é evidente ao se observar as modificações nos documentos que regem o currículo da disciplina de Língua Portuguesa para a Educação Básica (desde o 6º ano do Ensino Fundamental II até o Ensino Médio).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), percebe-se uma preocupação em esclarecer que o objeto das aulas deve ser o texto e que o conteúdo gramatical não deve mais engessar o ensino de língua. Os documentos oficiais que regem o currículo da disciplina passaram a priorizar o desenvolvimento de habilidades e competências, nas quais é enfatizada a importância dos processos de leitura e interpretação textuais, de produção de texto e o trabalho com a oralidade.

²⁹⁵ Contatos: dafnerodriguesdecastro@usp.br; dafnerodriguesdecastro@gmail.com

Como orientação ao ensino de gramática, os PCNs (1998) reforçam, apenas, a ideia de que ela não deve mais ser abordada de forma descontextualizada e que a memorização deve ceder lugar a estratégias que priorizem o desenvolvimento da aprendizagem.

O ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, [...] uma prática pedagógica que vai da metalingua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. (BRASIL, 1998, p. 31).

Contudo, saber qual postura não deve ser empregada não significa, necessariamente, compreender quais abordagens utilizar, principalmente, quando não se tem um objetivo determinado. Percebe-se, pois, nas práticas docentes, algumas posições dicotômicas no que tange o trabalho dos professores de Língua Portuguesa nas escolas públicas. O que se nota é que suas aulas têm seguido um caminho incerto: alguns professores, por não conseguirem compreender as orientações previstas pelos PCNs (há mais de 20 anos), ainda continuam a dar aulas de gramática isolada do texto, nas quais a nomenclatura e a classificação precisam ser ensinadas a partir de orações e sentenças (priorizando a metalinguagem), e outros, por sua vez, compreendem essas orientações de forma equivocada, concentrando-se, quase que exclusivamente, na leitura e interpretação textuais de gêneros diversos sem tratar da estrutura linguística que os compõem.

Pode-se observar, atualmente, coexistindo no ensino da gramática, duas tendências opostas: uma, a tradicional, que parte da sistematização das estruturas da língua, a anteceder a observação, pelos alunos, das ocorrências textuais. [...] A outra tendência em voga, de uns tempos para cá, embora não me pareça de modo nenhum prevalente, é a da negação da validade da sistematização gramatical, como reação até justa, mas exagerada, contra um ensino que se situava quase só no domínio de regras e classificações. (UCHÔA, 2009, p. 51-52).

A nova Base Curricular Comum (BNCC, 2017), em conformidade com os PCNs (1998), tem como proposta principal ampliar o conceito de “linguagem” para além do texto (escrito ou oral), incluindo outras formas de expressão artística, como a dança e o

teatro. Explicita-se no documento que o “texto” - objeto de estudo das aulas de Língua Portuguesa – deve ser o ponto de partida para os estudos linguísticos (relacionados à gramática e ao léxico) e que a gramática deve ser desenvolvida dentro dos eixos temáticos oralidade, leitura e escrita.

No Ensino Fundamental, o texto (oral ou escrito) torna-se o centro das atividades de linguagem a serem desenvolvidas, implicando um trabalho com a língua não apenas como um código a ser decifrado nem como um mero sistema de regras gramaticais, mas como uma das formas de manifestação da linguagem”. (BNCC, 2017, p. 23).

Entretanto, o que se observa é que a “tendência em voga” explicitada por Uchôa (2009), mesmo após a implementação da nova BNCC (2017), tende a repetir-se pois, a partir da leitura do documento, constata-se preocupação excessiva com o contexto, o que pode corroborar a ideia de que os conhecimentos gramaticais não são tão importantes e que, por isso, podem continuar sendo deixados em segundo plano. Além disso, a teorização de um ensino de gramática, que tenha como ponto de partida o texto, não é suficiente para que os professores de Língua Portuguesa mudem suas práticas, já que novamente esbarra-se no como fazer.

Sendo assim, como articular a gramática ao texto nas aulas de Língua Portuguesa? Para responder a essa questão, busca-se apresentar reflexão sobre o estudo do léxico em uma proposta de atividade de leitura do conto “VD”, de Dalton Trevisan. Para isso, na primeira sessão, será apresentado aparato teórico sobre ensino do léxico aplicado às aulas de Língua Portuguesa. Em seguida, na segunda sessão, será exposta breve teorização acerca dos campos semânticos (esquema utilizado para analisar as unidades lexicais do *corpus*) e, para finalizar, na terceira sessão, serão apresentadas orientações para a análise das unidades léxicas que o compõe.

1 Lexicais: um viés pluridimensional

Para se realizar uma análise lexical em um texto, é necessária atenção às dimensões gramaticais, semânticas e discursivas do léxico, já que a partir delas podem-se perceber tanto aspectos da forma, quanto do significado e do uso.

Parte da dimensão semântica das unidades lexicais é tratada na escola, entretanto, são mais raras as associações entre léxico e gramática, ainda que, nas teorias lexicais, já se tenha debatido muito sobre os aspectos gramaticais do vocabulário.

Não apenas a composição das unidades lexicais (processo de formação das palavras) são aspectos da dimensão gramatical do léxico, a combinação entre essas unidades e o efeito de sentido provocado por elas também são elementos passíveis de interpretação dentro dos estudos morfossintáticos.

Richards (1976), ao abordar os pressupostos para o ensino de vocabulário, a aquisição e ampliação de vocabulário, leva em consideração aspectos semânticos e gramaticais (morfossintáticos) tendo em vista que, na visão do autor, os falantes de uma língua não memorizam, apenas, o significado de uma palavra, mas também suas propriedades gramaticais: “Nosso conhecimento de uma palavra não é simplesmente armazenado como um conceito; nós também associamos propriedades estruturais e gramaticais específicas. A divisão tradicional entre vocabulário e estrutura é, na verdade, tênue [...]”.²⁹⁶ (RICHARDS, 1976, p. 80).

Além disso, essa memorização não acontece de forma isolada, a combinação de um termo a outros também auxilia no processo de aquisição de novas palavras. Richards (1976) também afirma que conhecer uma unidade lexical é reconhecer seu comportamento sintático nas mais diversas construções possíveis. Sendo assim, possuir domínio de uma unidade lexical significa relacionar seu comportamento sintático a outras possibilidades de combinação dentre as opções oferecidas pela língua.

O caráter discursivo do léxico, por sua vez, não é menos importante. Para realizar uma análise produtiva é preciso tratar das unidades lexicais a nível estático (sincrônico) e evolutivo (diacrônico). Isso porque a língua está submetida a fenômenos histórico-culturais que podem vir a modificar tanto sua estrutura material, quanto seu significado (VILELA, 1994).

Ainda de acordo com Vilela (1994) a língua funciona sincronicamente e se desenvolve diacronicamente por meio das regras do sistema e do discurso repetido (norma). Sendo assim, pode-se perceber a importância do estudo diacrônico do léxico ao se analisar as unidades em um discurso, proferido em tempo e espaço determinados.

²⁹⁶ Our knowledge of a word is not stored simply as a concept; we also associate specific structural and grammatical properties with words. The traditional division between vocabulary and structure is in fact a tenuous one [...]. (RICHARDS, 1976, p. 80).

Dessa forma, o estudo do léxico - em uma perspectiva pluridimensional - pode tornar-se um meio de articulação entre gramática, semântica e enunciado, pois atrela os estudos linguísticos ao significado e ao uso. Além disso, o ensino do léxico contribui diretamente para a expansão e aprofundamento do vocabulário dos alunos.

2 O trabalho com os campos semânticos

Vilela (1979), partindo da teoria de Trier (1973), afirma que os campos semânticos (que denomina “campos lexicais”) são domínios parciais que organizam o léxico de uma língua. Assim, tanto as unidades lexicais, quanto os campos semânticos pertenceriam, de acordo com ele, ao domínio da língua em uma sincronia.

Segundo o autor, o objetivo de se estruturar esses campos é realizar uma análise semântica, na qual seja possível elencar unidades lexicais pertencentes a um mesmo paradigma léxico. Nesse sentido, o autor conceituou campo semântico como um conjunto de unidades lexicais que dividem entre si uma zona comum de significação com base em oposições imediatas: “O campo lexical é, na perspectiva estrutural, um paradigma lexical formado pela articulação e distribuição de um contínuo de conteúdo lexical por diversas unidades existentes na língua e que se opõe entre si por meio de simples traços de conteúdo”. (VILELA, 1979, p. 60-61).

Ao se estudar os campos semânticos de um determinado *corpus*, podemos explorar as nuances de sentido de uma unidade lexical dentro e fora do contexto discursivo. Essa estratégia pode ser usada para se trabalhar, por exemplo, a profundidade de uma unidade lexical. Além disso, a exploração de outras dimensões semânticas, como: relações de parassinonímia e antonímia – a partir da estruturação desses campos - pode colaborar, diretamente, para a ampliação do vocabulário dos alunos.

De acordo com Leffa (2000), a dimensão da profundidade das unidades lexicais (possibilidades de sentido atreladas às unidades) deve ser levada em consideração no ensino do léxico, pois ao se conhecer as possibilidades de significado de uma unidade lexical em um determinado contexto, tem-se a oportunidade de se descobrir - mais profundamente - os conceitos que podem ser atribuídos a essa mesma unidade em outros contextos. O autor corrobora a teoria de Vilela (1979), ao aborda as relações de sinonímia e antonímia como associações que enriquecem o aprendizado de uma língua.

A dimensão da profundidade considera a evolução que vai de um conhecimento superficial a um conhecimento profundo da palavra. Inicialmente o aprendiz é apenas capaz de reconhecer, por exemplo, se determinada sequência de letras pode ou não ser reconhecida como uma palavra da língua. À medida que sua competência lexical se desenvolve, ele se torna capaz de estabelecer as relações paradigmáticas (sinônimos, antônimos, etc.) e sintagmáticas (que palavras podem acompanhar determinadas palavras). (LEFFA, 2000, p. 31).

Nesse sentido, a abordagem dos campos semânticos em oposição (que será realizada na próxima sessão), permite trabalhar com os opostos – com unidades léxicas em relação de antonímia – e assim, estabelecer polarização dessas unidades para explanação e estudo do texto. O trabalho com os parassinônimos (a partir das unidades que compõe esses campos) também permite a descoberta de novas unidades lexicais, pois explana a associação de significados semelhantes a unidades lexicais distintas.

3 Orientações para o estudo do léxico no conto “VD”

O trabalho com campos semânticos norteará o estudo do léxico do conto “VD”, de Dalton Trevisan. A partir da análise desses campos, serão abordadas questões relacionadas à parassinonímia e à antonímia. Aspectos gramaticais dessas unidades também serão abordados, corroborando a ideia de que, aliado à semântica e ao discurso, o domínio de noções gramaticais é fundamental para a compreensão textual. Para isso, serão apresentados dois campos em oposição: “VIDA-MORTE”.

Tabela de campos em oposição: “MORTE-VIDA”

VIDA (dinamismo)	MORTE (estaticidade)
<i>vem apressado</i>	<i>corpo</i>
<i>dobra</i>	<i>defunto</i>
<i>encosta-se</i>	<i>homem morto</i>
<i>escorrega</i>	<i>morto</i>
<i>senta-se</i>	<i>morreu</i>
<i>descansa</i>	<i>cadáver</i>

abre

move

3.1 Campo “VIDA”

Verbos de movimento: “vem apressado”, “dobra”, “encosta-se”, “escorrega”, “senta-se”, “descansa”, “abre” e “move”

Para a composição desse campo semântico apresenta-se, primeiramente, a expressão “vem apressado”, em: “Dario **vem apressado**, guarda-chuva no braço esquerdo”. Nesse trecho, pode-se notar que as ações, até então, encontradas no início da narrativa são efetuadas por Dario, assim como as que seguem: “**dobra** a esquina”, “**encosta-se** na parede”, “**escorrega** e **senta** na calçada”, “**descansa** na pedra o cachimbo”, “**abre** a boca” e “**move** os lábios”. Até o segundo parágrafo do texto, Dario realiza ações – é sujeito ativo na narrativa – e mesmo que na sequência as ações atribuídas a Dario reflitam sua aflição diante da morte, a personagem ainda é “dono de suas ações”. O tempo (presente) e o modo verbal (do indicativo) corroboram a ideia de imediatismo, tendo em vista que as ações acontecem simultaneamente à narração.

No trecho “Dario **vem apressado**”, pode-se perceber o emprego do adjunto adverbial de modo “apressado” como um modificador de toda a oração. O emprego desse advérbio transmite a ideia de ritmo acelerado, que é intensificado pelo uso de períodos simples (no primeiro parágrafo) e ausência de verbo na sequência seguinte (verbo em elipse): “guarda-chuva no braço direito”. A partir dessa comparação, a ideia de rapidez e voracidade transmitida pela expressão “**vem apressado**” pode ser atribuída à ideia de ritmo da vida, dinamismo, pois indica intensidade de movimento, talvez uma voracidade atrelada à gana de viver.

3.2 Campo “MORTE”

a) A unidade lexical “morto”

A unidade lexical “morto” é combinada de inúmeras formas e assume função diferente dentro dos sintagmas: (1) “retrato de um **morto** desbotado pela chuva”; (2) “parece **morto** há anos”; (3) “apenas um homem **morto**”. Em (1), a unidade lexical é

empregada como substantivo e, sintaticamente, exerce função de complemento nominal, completando o sentido de “retrato”; já em (2), a unidade constitui participio passado do verbo “morrer” e assume função de predicativo do sujeito, completando o sentido do verbo de ligação “parecer” e, em (3), é empregado com função de adjunto adnominal, modificando “homem”.

Há de se complementar que em (1), a unidade lexical “retrato” já prevê também estaticidade, tendo em vista que os retratos são recortes no tempo. Não se captam movimentos nos retratos.

b) Parassinônimos: “Corpo”, “defunto”, “homem morto”, “morto” e “cadáver”

As unidades lexicais que compõem o segundo campo têm relação mais imediata com a morte: “**Corpo**”, “**defunto**”, “**homem morto**”, “**morto**”, “**cadáver**” e “**morreu**”. Ao longo da narrativa, percebemos que a única ação atribuída a Dario – depois dos verbos já analisados no campo “VIDA”, é o verbo “morrer”, como em: “Ele **morreu**, ele **morreu**”.

As unidades “**corpo**”, “**defunto**” e “**cadáver**” substituem o nome de Dario, numa relação de parassinonímia, como em: “Várias pessoas tropeçaram no **corpo** de Dario”, “todo o ar de um **defunto**”, “O guarda aproxima-se do **cadáver**” e “ao lado do **cadáver**”. Essas substituições, dentro do contexto, conferem à imagem de Dario certo anonimato, pois, ao longo da história o nome de Dario cede espaço a substantivos ligados à morte, como se depois de morto, Dario fosse apenas mais um corpo. Essa falta de identificação e abandono se confirma ao longo da narrativa.

Considerações finais

Um dos maiores desafios enfrentados pelos professores de Língua Portuguesa está em atrelar interpretação de texto ao ensino de gramática. Nesse sentido, as aulas que compõem a disciplina acabam por envolver mais aspectos externos, relacionados ao contexto enunciativo das esferas sociais do que, de fato, o objeto linguístico do texto: a língua, constituída também por materialidade. Nesse contexto, parte-se do pressuposto de que mesmo regulamentado em documentos oficiais, o ensino de gramática continua seguindo um caminho incerto, dividindo opiniões entre professores, que muitas vezes não conseguem empregar, em suas práticas, as diretrizes estabelecidas por esses documentos.

Sendo assim, com o objetivo de unir o ensino de gramática ao estudo do texto, as teorias relacionadas ao léxico e ao ensino do léxico vêm contribuir para estabelecer relação entre os aspectos enunciativos, elencados pelas teorias bakhtinianas, e questões relativas à língua (constituída de aspectos materiais e semânticos). Além disso, o trabalho com o léxico possibilita a ampliação do vocabulário individual dos alunos e desenvolve possibilidades de expansão da significação de uma mesma unidade lexical nos planos sintagmático e paradigmático.

A partir da proposta de atividade do estudo do léxico no conto “VD”, de Dalton Trevisan, pode-se observar que a análise das propriedades gramaticais das unidades lexicais revela elementos que auxiliam na compreensão textual. Por exemplo, o domínio de noções gramaticais referentes à voz passiva e ativa são fundamentais para que se perceba linguisticamente a mudança no ritmo da narrativa, coordenada pelas ações de Dario (no início da história, dinâmicas; posteriormente, passivas). Igualmente as relações de sentido - expressas pelo estudo de parassinonímias e antonímias - também contribuem para a percepção de questões discursivas. Por exemplo, ao se perceber que o nome “Dario” é substituído pelos termos: “corpo”, “defunto” e “cadáver”, pode-se concluir que essa troca reforça falta de identificação e abandono da personagem.

Referências

- BIDERMAN, Maria Tereza. **Léxico e vocabulário**. Alfa: São Paulo, 1996.
- BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2017.
- BRASIL. **Parâmetro Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- LEFFA, Vilson José. Aspectos externos e internos da aquisição. In: LEFFA, Vilson José (Org.). **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem**. v. 1. Pelotas: [s. n.], 2000. p. 15-44.
- RICHARDS, Jack. The role of vocabulary teaching. **Tesol Quarterly**, v. 10, n. 1, p. 77-89, mar. 1976.
- UCHÔA. Carlos Eduardo Falcão. **Tradição e inovação no ensino de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Confluência, 2009.

ULMANN, Stephen. **Semântica: uma introdução à ciência do significado**. Tradução de J. A. Osório Matheus. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

VILELA, Mario. **Estruturas lexicais do português**. Coimbra: Almedina, 1979.

VILELA, Mario. **Estudos de lexicologia do português**. Coimbra: Almedina, 1994.

Dafne Rodrigues Alvares de Castro é mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é professora de Língua Portuguesa na rede estadual de São Paulo e municipal de Santos/SP.

O imaginário insurrecional dos jovens na experiência de Ocupações Secundaristas

Fabio Ferreira de Jesus²⁹⁷

Sandra Maria Sawaya²⁹⁸

Resumo

Partindo da crítica a uma visão do senso comum sobre os jovens de periferias urbanas, e utilizando uma perspectiva crítica em Psicologia para isto, o artigo apresenta dados de pesquisa que mostram os jovens do Movimento Secundarista de 2015 e 2016 em um protagonismo que foi capaz de nos desvelar alguns dos complexos sentidos do seu gesto reivindicatório. Nosso objeto de pesquisa foi a *voz* dos estudantes, colhida através de metodologias de entrevistas individuais e coletivas via Grupo Focal ao longo dos referidos anos. Nossos resultados mostram que mesmo imersos em contradições os jovens realizam elaborações políticas significativas.

Palavras-chave

Secundaristas – Luta social – Jovens – Reorganização escolar.

Introdução

A partir de uma perspectiva crítica das formas tradicionais com que a mídia e as estatísticas oficiais se referem aos jovens, informados por uma visão marcada pelos preconceitos sociais que acostumaram mostrar os jovens, moradores das periferias urbanas, como violentos, baderneiros, desinteressados na escola, na educação, como menores infratores e violentos, o presente artigo busca dar conta de alguns dados de pesquisa sobre o Movimento Secundarista dos jovens de 2015 e 2016 que revelam seus gestos insurrecionais como movimento atravessado por contradições mas ao mesmo tempo preche de elementos que nos indicam o contrário do que afirma o senso comum. O trabalho se apoia nas contribuições de uma Psicologia Crítica, que tem revelado que os jovens não têm sido ouvidos, que são vítimas de uma “*mordaca sonora*”, de “*cassação da palavra*”, mediante programas educacionais, serviços psicológicos e medidas socio-educativas que buscam silenciá-los, enquadrá-los, patologizá-los e encarcerá-los (PATTO, 1984, p. 135; FRELLER, 2001). Como parte da nossa dissertação de mestrado,

²⁹⁷ Contato: ffjesus@usp.br

²⁹⁸ Contato da Orientadora: smsawaya@usp.br

defendida em dezembro de 2018, em que buscamos desvelar os possíveis sentidos das ideias, intenções e avaliações sobre o gesto insurrecional dos jovens secundaristas, neste artigo iremos analisar uma fala expressiva de uma jovem a fim de expor suas elaborações sobre o Movimento e suas recusas à Reorganização do Ensino Médio. O depoimento foi colhido via Grupo Focal (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 1988; WESTPHAL, 1992), em meados de 2016, quando foram solicitados a rememorem a experiência das Ocupações e suas questões.

Neste sentido nos perguntamos: o que houve de substancial no gesto de recusa, apresentado pela comunidade escolar, à Política de Reorganização proposta pelo Governo Estadual paulista em 2015? O que efetivamente recusavam? Por que recusavam? De que modo operavam tal recusa em suas concepções de escola e educação? Estas foram as perguntas centrais de nossa dissertação, as quais buscamos responder a partir das histórias e experiências recolhidas durante o Movimento Secundarista de 2015/2016, e, mais especificamente, do imaginário dos estudantes apreendido em suas falas, depoimentos e entrevistas colhidas no contexto de Ocupações Secundaristas nesses anos em um convívio inspirado nos métodos etnográficos (EZPELETA; ROCKWELL, 1986) e cartográfico (KASTRUP *et al.*, 2009) na rede estadual de ensino, no interior de quatro realidades escolares distintas. Assim, nosso objeto de estudos foi a *voz* dos *sujeitos* – isto é, buscamos apreender o *sujeito* como a construção histórica das suas subjetividades, e as suas *voces* como a apropriação particularista dessa construção histórica (PATTO, 1993; CARONE, 1992; DAYRELL, 2003). O fenômeno foi comparado a outros que o precederam e os informaram, como os jovens de Junho de 2013 (ORTELLADO, 2015; ARANTES, 2014, p. 353-460; CARLOTTO, 2014) e os Pinguins Chilenos (ZIBAS, 2008). O que trazemos neste artigo é uma mostra de como operacionalizamos nossos estudos a partir dessas falas, e de como esses jovens buscaram dar sentido à sua vida escolar através da luta social e política.

Nossa hipótese foi a de que esses jovens puderam viver, através da experiência de luta e recusa, a passagem de uma condição alienante para a condição de sujeitos do desejo, das necessidades vitais de participação e reconhecimento, que puderam ganhar expressão através dos gestos insurrecionais. Nesse sentido a experiência no Movimento Secundarista significou um momento na passagem do humano genérico para a particularidade, tal qual a significa Agnes Heller (CARONE, 1992; PATTO, 1993); um

momento, portanto, significativo para a superação das formas ideológicas que marcam a formação das subjetividades na contemporaneidade.

Sobre os jovens que estudamos, sabemos que é essa a etapa escolar que reúne as maiores dificuldades de escolarização. Os jovens que tomaram a iniciativa de Ocupar as escolas fazem parte de uma fatia da população escolar que há poucas décadas estava excluída dela precocemente; os mais baixos resultados escolares na atualidade encontram-se nos anos finais do ensino básico e na escola secundária, seja por conta de atrasos acumulados ao longo da história escolar de milhares de alunos que nos anos recentes têm chegado a esse grau de ensino, seja por conta do grande número de excluídos precocemente do sistema de ensino que a ela retornam, seja, ainda pelos baixos resultados obtidos por aqueles que nela permaneceram (FERRARO, 2004; BOURDIEU, 1983; BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2007).

Nesse sentido, as Ocupações Secundaristas foram um acontecimento político inesperado, marcado pela visão dominante que atribui apatia, desinteresse pela educação e pela formação escolar dos jovens pobres na atualidade, o que nos levou a esforços de compreensão do sentido político de seus gestos.

Resultados

Expondo a sua experiência com as Ocupações, a estudante Clarice, do terceiro ano do Ensino Médio noturno, participante ativa do Movimento, nos fornece uma narrativa dos sentidos e experiências escolares mobilizadas nesse processo. Manifestando angústias, dramas, conflitos, expectativas e contradições, e ante a pergunta sobre como, nesse momento de pós-Ocupação, ela enxerga a experiência vivida, ela dispara:

Clarice: bom, eu nunca participei de uma greve... A primeira vez que eu participei foi na Ocupação... De ir pra rua, esses negócio... se for direito de cada um, que cabe a nós lutá, vale a pena qualquer coisa... Então se é o direito dos professores ir à rua, se manifestá, eles tão fazendo o direito deles... Se nós aluno quisé fazê uma Ocupação, ir prá rua também, nós vai também... a gente mete a cara mesmo... Porque nós tá lutando pelo nosso direito de conseguir alguma coisa melhor! E teve muita crítica... Muita gente falando se ia dar certo, se não ia dar certo... Eu mesmo, particularmente, eu achei legal, participei, tal... Só que aí era muita pressão na mente assim... Muita pressão das pessoa... Assim por fora, ah, não sei o quê, cês tão aí quebrando as coisa, tal... bom, no começo quando teve a segunda tentativa, teve umas coisinha quebrada... Mas nada demais... [...] aí o

meu papel aqui, era pouco e simples... Mas o que o pessoal pedia pra fazer, eu fazia! [...] Eu acho que as pessoas se conheceram mais... E a escola tá mais cuidada esse ano... Ainda tem muitos livros que não entregaram pros alunos... A cozinha, não sei se você percebeu, mas deu uma mudança²⁹⁹ [...] E das vezes que eu dormi aqui, sempre tinha aquela coisa na cabeça, aquela pressão, das pessoa falando, nossa, quem é que vai fazer o que, quem é que vai fazer isso, quem vai fazer aquilo, e sempre tem aquilo na cabeça, e você fica com aquela agonia toda, de querer sair, desistir... dois ou três desistiram... eu desisti na metade do caminho... Não cheguei no final... Eu desisti assim, era briga entre os próprios participantes, era discussão por causa de quem ia ficá com chave, era briga de quem ia ficar assim, era briga por causa disso, era briga por causa daquilo... E aí foi gerando aquilo na cabeça... Eu de maior, com um monte de menor... Com medo de sofrer alguma coisa! Tipo, ah, ela é de maior, leva ela, que não sei o quê... Então eu fiquei com aquele receio... E isso tava afetando o meu lado pessoal! Então foi na terceira semana... Ou na quarta semana... Na madrugada... Que um monte de muleque entrou correndo aqui no pátio... Não tinha ninguém aqui... Tava todo mundo lá na frente... Ai pularam, invadiram aqui... Correram tudo pra direção da cozinha... Foi aonde ele [o Tato, estudando do Ensino Médio matutino que foi uma das figuras centrais do Movimento Estudantil nesta escola] falou do grito... E eu tava ali, na entradinha... Aí eu vi um pessoal de preto, e gritei... Bati lá na sala de vídeo, onde eles tava... Oh, levanta aí, levanta aí, tem gente que entrô ali... Eu vi um monte de gente passando pro lado da cozinha... Oh, levanta aí... Foi quando os muleque levantô... Era uns três, quatro muleque que entraram aqui dentro... Que não tinha nada a ver com Ocupação... O clima era tenso... Não tinha aquela coisa leve, de falar, não, vamo todo mundo ficá leve, vamos se acalmá, vamo dá risada... Não teve organização... tentavam colocar uma turma pra fazer uma tarefa, aquela tarefa não era cumprida... Cada um tinha uma obrigação... por grupo... Nós fez por grupo, pra fazê a organização... De como que vai ser a limpeza, a comida, na organização de tudo... Só que aí não teve isso... Teve briga... Por causa de chave, por causa de quem ia ficar na cozinha... Porque a chave no começo ficava com uma pessoa... E não teve consenso de maturidade, não teve consenso de muita coisa... E aí teve muito desafrito [conflito] na hora de fazer organização de tudo... cada chave tinha nome, cada chave tinha numeração, são 17 salas, cada chave tinha uma numeração... Foi o que conseguiram pegar de chave né... então... Mesmo assim teve uma sala que eles quebraram pra entrá... Depois eles tiraram a madeira não sei da onde, pra arrumar a porta... Pra fazer uma emenda lá... Mas de modo geral a Ocupação fez bem pra escola... Se não os alunos não tariam aqui hoje... A maioria não taria estudando aqui... E desde que começou a coisa dos professores, eu tive uma noção... [Falando da greve de professores]³⁰⁰ eu não tava ajudando os professores... Mas eu via a condição deles... Deles tá lutando pelos direitos deles... Eles foram julgados por isso... ah, os professores então lá fora se manifestando em vez de tá aqui... Eu já ouvi muito isso... De muitas pessoas, daqui da própria escola...

²⁹⁹ Antes e durante o período da Ocupação a cozinha estava em reforma porque o teto estava com rachaduras e caíam sedimentos durante o uso do espaço.

³⁰⁰ Uma longa greve de professores do Estado de São Paulo ocorrida no início de 2015.

Falar que os professores em vez de tá aqui dando aula, eles tão lá se manifestando... Que direito que eles tem de ficá lá se manifestando?! Em vez de vim aqui dá aula pra gente?! Pra gente aprendê alguma coisa... Sai daqui e não aprende muita coisa... daí em diante que eu via minha concepção do motivo deles tá lutando, né... Eles lutaram para dar o melhor pra nós... o governo já não tá lá muito essas coisa, né... não tá ajudando muito... E aí tratando nós, cidadãos, dignos de ter um futuro melhor lá pra frente, de mostrar pra eles que a gente é capaz de alguma coisa... Até os professores né, tem uma capacidade de mostrar lá pra eles lá, que eles podem ser um bom professor... Porque é igual aquele ditado, um bom professor, um bom aluno é um futuro melhor, ou um bom professor ensina um bom aluno, sei lá... As coisa lá mais pra frente... Então eu acredito nisso... Então basicamente eles [os professores] tão ensinando a gente... Então essa manifestação que eles fizeram, foi onde eu entrei na minha concepção de se tiver manifestação, uma Ocupação na escola, pra um futuro melhor, então a gente vai ter que lutar por ele...

O relato nos revela que a greve dos professores e os motivos pelos quais estavam lutando foi inspirador para o Movimento dos jovens; ao assistirem, com certa perplexidade, a luta inglória de seus professores, e, depois de certa elaboração dos sentidos da greve, foram capazes de perceber também a legitimidade da luta; passando a perceber que os professores estavam lutando por melhores condições de trabalho para que pudessem realizar um melhor ensino para os alunos, isto é, estavam lutando, contrariamente as opiniões de alguns alunos, para “*dar o melhor para nós*”. A reelaboração de suas avaliações acerca do Movimento dos professores inspira, motiva, dá sentidos às suas próprias lutas e reivindicações que passam a ser os disparadores dos primeiros gestos e das ações que iniciam o Movimento da Ocupação, como o caso da ida de um grupo de alunos da escola de Diadema com seu professor, à Assembléia Legislativa para pedir apoio dos vereadores às suas reivindicações (JESUS, 2018, p. 98-99). O relato dá conta de mostrar que os jovens puderam perceber, através da luta e da participação de alguns, os significados e as formas da luta política por direitos: a Ocupação da escola que lhes pertence por direito, como espaço público de formação; a necessidade de que a ocupação preservasse o espaço público, respeitando seus lugares, seus pertences, inclusive os dos professores (JESUS, 2018, p. 214-222), o que os levou a terem que enfrentar as contradições vividas por eles, manifesta nas tentativas de destruição, nos atos de agressão e violência impetrados por alguns alunos. Contradições que levam os próprios alunos, como mostra o relato da Clarice, a terem que conviver com pressões de todas as ordens que pediam entendimento, como a criminalização do Movimento, a repressão policial, a ameaça constante de que seriam encarcerados, e que revelam, na narrativa, o

medo do que ocorreria com eles após a Ocupação. A luta, a Ocupação, suas dificuldades e suas reivindicações leva-os a ressignificarem a luta dos próprios professores e seus sentidos, inclusive no que nela havia de desejo sincero de melhorar o ensino para esses jovens. Assim, podemos inferir desta fala, que de alguma forma a luta dos professores passou a fazer sentido para esses jovens, e passou a ter, inclusive, um papel formativo.

A clareza de que sendo maior de idade e portanto, passível de incriminação e responsabilização pelo que poderei vir a acontecer, cuja “*pressão*” não suportada diante das dificuldades, apesar das inúmeras tentativas de organização da Ocupação e das ameaças constantes da perda de controle, a leva a desistir no “*meio do caminho*”. Desistência essa apenas física, já que o relato revela que o Movimento foi visto como produtor de mudanças importantes: “*a escola não é a mesma após a Ocupação*”, “*os alunos não desistiram dela*”, e ao final o governador desistiu da Reorganização – ao menos de forma imediata, estratégica e provisória –, o que permitiu aos jovens uma avaliação positiva do Movimento. Assim, a ‘desistência’ não significou um descompromisso com o Movimento Estudantil ou qualquer distanciamento, mas um profundo envolvimento dessa jovem com as questões postas pelo processo de Ocupação tal qual foi possível a ela compreender a partir da experiência vivida como parte também da experiência escolar que até então não tinham podido experimentar: “*as pessoas se conheceram mais*”, passaram a se ouvir mais e com isso puderam formular, não sem conflitos, suas demandas no espaço escolar.

O “*amor pela escola*” surge, portanto, da experiência da Ocupação, da elaboração dos seus sentidos e das suas reivindicações do que vivem no interior da escola através de uma luta em defesa daquele espaço, ou seja, é na *luta* que ela pôde formular uma ressignificação do espaço escolar porque ali viveu uma certa exacerbação das relações e dos afetos que os envolvem, mesmo sem se darem conta desse trajeto ou sem que isso surja a eles como um projeto político claro; daí que os episódios vão se sucedendo em sua narrativa num movimento catártico enquanto ela reelabora a sua experiência; nesse sentido, “*desaflito*” não lhe ocorre porque ela não domina a pronúncia do termo “*conflito*”, mas porque no relato ela está afetivamente desestabilizada, *aflita*, em uma aceleração mental que ela não quer conter, ou seja, ela segue o relato mesmo ao custo de atropelar algumas palavras, o que revela uma necessidade mais profunda que ela mesma não percebe, ao ponto de confundir a dicção: ela *precisa* falar. Não se trata de um simples desabafo, mas da necessidade de sistematizar, na fala, aquela experiência; a história dessa

fala também nos indica isso, pois ao final do Grupo Focal, os outros participantes haviam dispersado, e ela faz questão de continuar a conversa, expondo num só fôlego todas as impressões que ela não expôs ao longo do Grupo; ela precisava expor, sobretudo para si mesma, através de alguma instância – que de certo modo ela encontra em nossa pesquisa, como um espaço ‘seguro’, um espaço de análise no sentido psicanalítico do termo –, a defesa quanto à legitimidade do Movimento Estudantil, e, com isso, lhe é possível a elaboração de uma experiência significativa. “*Então basicamente eles tão ensinando a gente*” nos indica o fruto dessa elaboração: aprendemos com nossos professores, em sua atuação ao nosso lado, sobre a necessidade da luta; e ainda que ela desague na abstração de “*um futuro melhor*”, o esforço mental aqui é uma necessidade de elaboração do vivido, ou seja, neste caso, da própria luta.

Conclusão

A partir de vozes como esta, o que nos ficou de substancial acerca da recusa operada no gesto rebelde desses jovens foi a explicitação exacerbada dos conflitos cotidianos vividos no interior da escola e acumulados ao longo de muitos anos de maus tratos por parte de governos sucessivos; uma situação sistêmica que pôde ser elaborada pelos sujeitos *na* luta e *através* dela; seja trazendo à tona os conflitos gerados nas dinâmicas do próprio Movimento político do jovens, seja como uma espécie de resultado da experiência vivida por eles ao longo das Ocupações. Essas experiências vividas pelos estudantes de escolas públicas os mobilizaram ao ponto de suas formas de luta alcançarem a amplitude de um Movimento político em um duplo sentido: como a expressão social de suas reivindicações por uma escola comprometida com a formação mediante a participação efetiva na vida escolar, suas decisões, etc., e a denúncia da ausência de direitos à educação em decorrência do pouco caso, do abandono e das reformas autoritárias a que têm sido submetidos. Por fim, o que se presenciou foi o resultado de um processo formativo que se fez na própria experiência de luta política por direitos. Refletindo sobre o Movimento dos jovens secundaristas, Pelbart (2016) afirma que “*um acontecimento como este, com seu cortejo de arbítrio, violência, abuso, mas também de mobilização, iniciativa, afirmação, representou um corte abrupto na percepção social sobre o ensino, a escola, a polícia, o Estado, o poder, o desejo*”.

Referências

- ARANTES, Paulo. Eduardo. **O novo tempo do mundo: e outros estudos sobre a Era da Emergência**. São Paulo : Bomtempo, 2014. 460 p.
- BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 12-122.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 217-228.
- CARLOTTO, Maria Caraméz. Decifra-me ou devoro-te – O enigma de junho, 2014. **Revista Fevereiro**, n. 6, 2014. Disponível em: <<http://www.revistafevereiro.com/pag.php?r=06&t=14>>. Acesso em: 23 out. 2018.
- CARONE, Iray. Necessidade e individuação. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, n. 15, p. 85-111, 1992.
- CRUZ NETO, Otávio Cruz; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. **Ser Social: Revista do Programa de Pós-graduação em Política Social**, Brasília, DF, p. 159-185, 1988.
- DAYRELL, Juarez Tarcísio. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 4, p. 40-52, set./dez. 2003.
- EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. Escola e classes dependentes: uma história do cotidiano. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986. p. 55-73.
- FERRARO, Alceu Ravanello. Da universalização do acesso à escola e da qualidade das estatísticas da educação. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 13, n. 23; p. 57-75, jul./dez. 2004.
- FRELLER, Cintia Copit. **Histórias de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicotiana**. 2. ed. Campinas: Casa do Psicólogo, 2001. 252 p.
- JESUS, Fabio Ferreira de. **Heróis de brincadeira: o imaginário insurrecional dos jovens na experiência de ocupações secundaristas em 2015 e 2016**. 2018. 357 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Psicologia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Intermeios, 2015. 454p.

PATTO, Maria Helena Souza. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. *Revista Perspectivas*, São Paulo, n. 16, p. 119-141, 1993.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia**: reflexões sobre a psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PELBART, Peter Pál. **Tudo o que muda com os secundaristas**. [S. l.: s. n.], 2016. Disponível em: <<http://Www.Ihu.Unisinos.Br/555122-Pelbart-Tudo-O-Que-Muda-Com-Os-Secundaristas>>. Acesso em: 20 maio 2016.

WESTPHAL, Márcia Faria. Uso de métodos qualitativos no estudo de movimentos sociais por saúde. In: SPINOLA, A. W. P. et al. (Org.). **Pesquisa social em saúde**. São Paulo: Cortez; 1992. p. 117-24.

ZIBAS, D. M. L. A revolta dos pinguins e o novo pacto educacional chileno. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.38, p.199-220, 2008.

Fabio Ferreira de Jesus é formado em História, e Mestre em Psicologia e Educação, ambos pela Universidade de São Paulo; graduando em Filosofia e doutorando em Psicologia e Educação pela mesma Universidade, e professor do ensino básico na rede municipal de São Paulo.

Sandra Maria Sawaya é formada em Psicologia pela Universidade de São Paulo, com mestrado e doutorado em Psicologia Escolar pela mesma universidade e com posdoutorado pela Università degli Studi di RomaTre, Italia. É professora da área de Psicologia da Educação na FEUSP.

Inglês como Língua Franca no contexto brasileiro: significados e ressignificações

Gabriela da Costa Rosa³⁰¹

Resumo

Temos acompanhado, em diferentes documentos reguladores da Educação Básica, uma tentativa de renovação terminológica no componente curricular Língua Inglesa, atestada pela presença do conceito Inglês como Língua Franca em documentos como, no âmbito nacional, a *Base Nacional Comum Curricular* e no âmbito local, especificamente na cidade de São Paulo, os *Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e aural*, publicados em 2016 e o *Currículo da Cidade: Ensino Fundamental*, publicado em 2017. Sendo assim, essa pesquisa de mestrado em andamento tem como objetivo analisar a circulação do conceito de ILF nesses documentos, articulando-o com as noções de língua/linguagem, cultura, sujeito e conhecimento neles construídas, a fim de compreender as nuances epistemológicas emergentes desse conceito tão polissêmico e polêmico. Partimos do debate da pós-modernidade, do pensamento decolonial e da Linguística Aplicada Crítica. A partir de uma pesquisa bibliográfica, faremos um estado-da-arte do termo desde sua gênese até o presente, culminando na sua suposta ressignificação, atestada por seus próprios precursores do dito Norte Global, no intuito de investigar como tais sentidos se relacionam com a produção científica brasileira. Posteriormente, através de uma pesquisa documental, nos voltaremos para a presença do termo nos documentos curriculares brasileiros supracitados, tentando compreender suas bases ontológicas e epistemológicas.

Palavras-chave

Currículo – Inglês como língua franca – Linguística aplicada crítica – Pensamento decolonial – Pós-modernidade.

Introdução

Uma das questões mais prementes em pesquisas educacionais diz respeito ao estudo de documentos reguladores da Educação Básica como parte das macropolíticas em educação. Currículos, diretrizes, orientações, propostas são constantemente elaborados no intuito de subsidiar e regular os sistemas de ensino nas diferentes esferas (federal, estadual e municipal). No caso do componente curricular Língua Inglesa, por exemplo, temos acompanhado uma tentativa de renovação terminológica atestada pela presença do conceito Inglês como Língua Franca (doravante ILF) em documentos

³⁰¹ Contato: gabriela.rosa@usp.br

recentemente publicados, como é o caso, no âmbito nacional, da *Base Nacional Comum Curricular* e no âmbito local, em particular na cidade de São Paulo, dos *Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e aural: Língua Inglesa*, publicados em 2016 e do *Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Inglesa*, publicado em 2017.

Partimos da premissa de que é fundamental investigar as bases ontológicas e epistemológicas que fundamentam esses documentos reguladores de modo a compreender como as noções de língua/linguagem, cultura, sujeito, conhecimento são concebidas. Sendo assim, essa pesquisa de mestrado em andamento tem como objetivo analisar mais detidamente a circulação do conceito de ILF nesses documentos a fim de compreender as nuances epistemológicas emergentes desse conceito tão polissêmico e polêmico tal como vem se apresentando em pesquisas do campo da linguagem. Para tanto, o estudo toma como lócus de enunciação o debate da pós-modernidade, com ênfase para a interseção entre o pensamento decolonial e a Linguística Aplicada Crítica.

Partir desse lócus acarreta numa compreensão de sujeito, cultura e língua que vai além de uma visão homogênea característica da modernidade. A identidade do sujeito não é mais vista como fixa e coerente. Ela é agora formada e transformada a partir das relações estabelecidas culturalmente. Do mesmo modo, as culturas nacionais devem ser pensadas como um “*dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade” (HALL, 2004, p. 62, grifo do autor), ou seja, a homogeneidade cultural é compreendida como uma construção do estado-nação moderno, sendo desconstruída a partir dessa perspectiva.

A língua, por sua vez, deixa de ser entendida em termos de estruturas e significados fixos para tornar-se uma prática discursiva, em que os sentidos não são únicos, mas sim múltiplos, construídos e situados no contexto sócio-histórico (HALL, 1997). Tal concepção de língua articula-se aos estudos da Linguística Aplicada Crítica, entendida como

[...] uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento. Em vez de ver a LAC como uma nova forma de conhecimento interdisciplinar, prefiro compreendê-la como uma forma de antidisiplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador. (PENNYCOOK, 2006, p. 67).

Reconhecemos também a permanência das relações de colonialidade do poder, do ser e do saber (BALLESTRIN, 2013). Dentro dessa perspectiva, os usos globais da língua inglesa também são inseridos nessa relação, uma vez que o discurso da falta e da deficiência, característico da colonialidade, ainda é atribuído aos usuários não-nativos do idioma, como é o caso dos brasileiros. Portanto, pautar-se nos estudos da decolonialidade no entendimento do Inglês como Língua Franca significa legitimar os usos não hegemônicos da língua, dando lugar às vozes antes silenciadas, em oposição ao caráter normativo eurocêntrico há muito visto como referência no campo.

Métodos

Em uma primeira etapa, a pesquisa fará um estado-da-arte do termo desde sua gênese até os dias atuais, culminando na suposta ressignificação do ILF atestada por seus próprios precursores do dito Norte Global no intuito de investigar como tais sentidos se aproximam ou se distanciam da produção científica *made in Brazil*. Para isso, faremos uso de uma pesquisa bibliográfica, “modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico, tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos” (OLIVEIRA, 2007, p. 69), que tem como objetivo coletar informações sobre o tema em estudo através do contato com fontes secundárias, que já são reconhecidas como pertencentes ao domínio científico (OLIVEIRA, 2007). Em uma segunda etapa, pretendemos nos voltar para a presença do termo nos documentos curriculares brasileiros, através de uma pesquisa documental, caracterizada pela “busca de informações em documentos que não receberam *nenhum tratamento científico*” (OLIVEIRA, 2007, p. 69, grifo da autora), o que a autora chama de fontes primárias, como é o caso da *Base Nacional Comum Curricular*, dos *Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e aural: Língua Inglesa* e do *Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Inglesa*, documentos sob análise neste estudo.

Resultados

Inglês como Língua Franca: gênese e crítica

A investigação dos sentidos circulantes de Inglês como Língua Franca aponta para o caráter polissêmico do termo, cujo significado é deslocado a depender da base epistemológica em que é inserido.

Voltando-nos primeiramente à ideia de língua franca, recuperamos o percurso histórico do termo traçado por Brosch (2015), que afirma que ele foi usado primeiramente como o nome de um *pidgin*, uma língua de contato falada no Mediterrâneo entre os séculos XIV e XIX, a fim de facilitar as atividades econômicas na região. Posteriormente, o termo foi empregado como uma denominação geral para línguas de contato. O uso contemporâneo do termo é comumente associado à língua inglesa, culminando no termo e no campo de estudos hoje denominado Inglês como Língua Franca, usualmente definido como o uso do inglês por falantes que não compartilham uma primeira língua e uma cultura nacional, adquirindo uma função de contato (SEIDLHOFER, 2005).

Para compreender as implicações de entender o inglês dessa forma, recuperamos o sentido de um outro termo amplamente usado: Inglês como Língua Estrangeira (ILE). Jordão (2014) afirma que o termo ILE coloca os usuários não-nativos em uma posição submissa em relação àqueles que a usam como primeira língua, acarretando em processos de reprodução da cultura ligada aos países que dariam origem ao ILE. Dentro desse paradigma, portanto, os falantes nativos do idioma são vistos como referência para o que é aceitável ou não no uso da língua, enquanto os outros usuários são colocados sempre na posição da falta e da inferioridade, que devem apenas reproduzir as normas daqueles que são vistos como os donos do idioma.

Entender o inglês em seu *status* de língua franca significa considerar os seus usos, funções e contextos de aprendizagem no cenário internacional, como “uma língua que se desenvolve de maneira independente das normas centralizadoras de uma suposta ‘origem’ ou centro normativo baseado na ideia de uma língua padrão” (JORDÃO, 2014, p. 17) e seus usuários são vistos como “sujeitos capazes de ‘tomar posse’ (RAJAGOPALAN, 2004) da língua inglesa, de (re)inventar a língua a tal ponto que ela tenha que ser (re)aprendida por seus falantes-nativos” (JORDÃO, 2014, p. 19).

Os trabalhos precursores nesse campo de estudo foram desenvolvidos por Jennifer Jenkins, na área de pronúncia, e Barbara Seidlhofer, sobre léxico e gramática, sofrendo, a partir de então, críticas e reformulações.

Segundo Jenkins (2015), seu projeto tinha a intenção de identificar um *Lingua Franca Core*, ou núcleo de sons segmentais e prosódicos da fala nativa que costumava

causar problemas de inteligibilidade em interações interculturais, além daqueles cuja presença ou ausência não afetava a mútua compreensão. Também foram consideradas as estratégias de acomodação dos falantes, nas quais eles ajustavam sua pronúncia para promover a inteligibilidade.

Já os estudos em léxico e gramática resultaram na construção de dois *corpora*, o *Vienna-Oxford International Corpus of English (VOICE)*, de Seidlhofer, e o *Corpus of English as a Lingua Franca in Academic Settings (ELFA)* de Mauranen (JENKINS, 2015). Seidlhofer dedicou-se então à formulação de hipóteses lexicogramaticais, itens usados por falantes de diferentes repertórios linguísticos com regularidade sem causar problemas à comunicação.

Jenkins (2015) reconhece que a ênfase inicial da pesquisa em ILF recaiu principalmente sobre a forma, embora também tenha se dedicado às estratégias de acomodação, consideradas essenciais na comunicação internacional. Nesse primeiro momento, os estudiosos em ILF ainda acreditavam que era possível descrever e codificar as variantes de ILF, de acordo com os traços comuns entre falantes de diferentes primeiras línguas, além daqueles específicos de cada língua, identificando o que seriam variantes de inglês japonês, alemão etc.

A percepção da fluidez e da variabilidade nos usos da língua inglesa influenciadas pelos diferentes repertórios linguísticos presentes nas situações comunicativas levaram a uma reformulação do foco de estudo em ILF. Segundo Jenkins (2015), Seidlhofer propôs então a investigação dos processos que motivavam os usos de formas variadas pelos falantes. Mesmo com essa mudança de enfoque, a discussão pautava-se ainda em uma perspectiva monolíngue, pois a atenção era voltada ao inglês e como ele era influenciado pelas outras línguas na mente multilíngue.

A emergência de estudos sobre translinguismo contribuiu para mais uma ressignificação dos propósitos da área e do conceito de ILF. Nessa perspectiva, as línguas não são vistas como sistemas fechados e autônomos. Ao invés disso, considera a mútua relação entre elas, resultando em “a trans-semiotic system with many meaning-making signs, primarily linguistic ones, that combine to make up a person’s semiotic repertoire” (GARCÍA; LI WEI; 2014, p. 42 apud JENKINS, 2015, p. 60-61). Para os estudos em ILF,

isso aponta para uma ênfase na negociação de sentidos e na pragmática, em vez de priorizar as influências nas formas linguísticas do inglês.

Essas redefinições de objetivos de estudo no campo do ILF acarretam também numa ressignificação do conceito de ILF, evidenciando a multiplicidade de sentidos presente no termo. Embora ainda se refira ao uso do inglês por falantes de diferentes repertórios linguísticos, a abordagem direcionada a esse uso faz com que a ênfase recaia em diferentes aspectos, revelando diferentes conceitos de ILF e diferentes concepções de língua.

Em sua fase inicial, um entendimento de ILF com ênfase nas formas demonstra uma concepção de língua enquanto sistema. Com as contribuições do translinguismo, o campo parece apontar para uma revisão dessa concepção, entendendo a língua na sua produção de significados. Por isso, o prosseguimento da pesquisa em andamento pretende voltar-se aos estudos internacionais recentes em ILF a fim de analisar como essa nova fase está sendo desenvolvida.

ILF made in Brazil

Embora o ILF seja um campo de estudos já consolidado internacionalmente, são recentes as pesquisas nacionais acerca dessa perspectiva, com alguns autores brasileiros debruçando-se sobre esse paradigma. Embora a pesquisa pretenda explorar esse conceito a partir de outros autores, destacamos aqui a discussão de Jordão e Marques (2017) sobre ILF.

Os autores estabelecem uma relação entre essa epistemologia e perspectivas como o Letramento Crítico e o Pós-humanismo, distanciando-se de uma abordagem normativa de língua que parte de uma epistemologia de ILE e aproximando-se de uma que valoriza a agência dos participantes e na produção de sentidos do contexto discursivo.

Eles entendem ILF não como uma língua ou uma variante, mas sim como

[...] a specific context of language use that produces language forms and ways of interacting and communicating markedly different from those expected from traditional interaction contexts (those taking the construct “native-speaker” as an absolute reference). Conceptualized as a specific context of language use, ELF means English *used as a lingua*

franca, among multilingual speakers in contextualized practices. (JORDÃO; MARQUES, 2017, p. 55, grifo dos autores).

A partir dessa concepção, eles vão além do uso que se faz da língua, considerando também os recursos extra-linguísticos na interação e a dependência do contexto comunicativo, entendido por eles como “affective, historical, cognitive, spatial, perceptual, material, representational dimensions of our ontologies and epistemologies, of how interlocutors understand and thus have their interactional practices constructed”. (JORDÃO; MARQUES, 2017, p. 55).

Jordão e Marques (2017) inserem-se em uma perspectiva pós-estruturalista, que entende a língua como “a locus for the negotiation of meanings, as an open, situated and contingent system of meaning-making” (JORDÃO; MARQUES, 2017, p. 59). Eles adotam o conceito de língua como discurso e produção de sentidos, considerando as relações de poder, dotada de mecanismos que legitimam determinados significados e excluem outros. Eles negam uma concepção que acredita na transmissão de significados, preferindo uma que os considera como contingentes, ou seja, relacionados às circunstâncias que os produziram. Diferente de um paradigma tradicional de ILE, que acredita que a aprendizagem prévia de estruturas garantiria a transmissão de significados, uma perspectiva de Letramento Crítico entende que significados são atribuídos aos textos, e não extraídos deles.

Essa perspectiva nacional acerca do conceito de ILF indica uma compreensão crítica do termo, com ênfase às questões de poder no uso da língua, e partem de uma perspectiva alinhada à fase mais recente dos estudos internacionais do campo, com o foco para a situação comunicativa e as estratégias de produção de significados, dialogando com os estudos sobre translinguismo.

ILF em documentos reguladores da Educação Básica

A pesquisa também volta sua atenção para a presença do conceito de ILF em documentos curriculares brasileiros, a fim de analisar sua relação com a produção científica nacional e internacional, bem como o diálogo estabelecido com outros aspectos do documento.

Embora essa problematização tenha como foco os três documentos curriculares anteriormente citados, apenas uma análise preliminar do *Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Inglesa* será aqui apresentada, pois os outros documentos serão foco das etapas seguintes da pesquisa.

A presença do conceito de ILF no *Currículo da Cidade* parece indicar uma apropriação discursiva do termo, resultando em um conflito epistemológico no interior do documento e servindo para a manutenção de uma função estritamente instrumental e/ou mercadológica do inglês.

Ao propor, em seu texto introdutório, o estudo do inglês em seu status de língua franca, o documento enfatiza a possibilidade de agenciamento crítico, do estudo da língua além de questões estruturais e funcionais, da desterritorialização do idioma e da problemática de um único inglês correto trazidos por esse paradigma (SÃO PAULO, 2017). Entretanto, grande parte do que é proposto como forma de desenvolvimento do trabalho com a Língua Inglesa aproxima-se de uma abordagem semelhante a do ILE, pois ao estabelecer os objetivos de aprendizagem, são também determinadas as estruturas gramaticais correspondentes a funções comunicativas específicas, como nos exemplos que seguem: “Perguntar e responder a origem (*Where are you from? Guaianases. / Where is this story from? Canada*)” (SÃO PAULO, 2017, p. 77); “Utilizar formas verbais do futuro (*going to* e *will*) para descrever planos e expectativas e fazer previsões” (SÃO PAULO, 2017, p. 89); “Utilizar, adequadamente, os quantificadores *some, any, many, much*” (SÃO PAULO, 2017, p. 89). Tal proposta contradiz aquilo que Jordão e Marques (2017) defendem dentro de uma epistemologia pautada no ILF, que considera os significados como contingentes, produzidos na situação comunicativa, e não como garantidos através da aprendizagem de estruturas prévias, como é característico de uma epistemologia de ILE.

Desse modo, é possível observar que o conceito de ILF, que compreende a língua como híbrida, fluida e enquanto produção de significados é refratado e a intenção declarada no próprio documento de uma ressignificação no papel do inglês é deslocada por uma abordagem que reflete os “bons velhos hábitos” no ensino de línguas estrangeiras (JORDÃO; MARQUES, 2017).

Considerações finais

As leituras realizadas até o momento e as análises preliminares aqui delineadas levantam as seguintes problematizações: em que medida a renovação terminológica em documentos curriculares implica em mudanças concretas na sala de aula de língua inglesa? Como o conflito epistemológico presente no documento reflete no entendimento do professor sobre o conceito de ILF? Qual dessas bases epistemológicas prevalece na prática do professor? Essas são questões que guiarão o prosseguimento da pesquisa, levando a possíveis respostas ou talvez a novos questionamentos.

Referências

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BROSCH, Cyril. On the conceptual history of the term Lingua Franca. **Apples: Journal of Applied Language Studies**, v. 9, n. 1, p. 71-85, 2015

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HALL, Stuart. **Representation: cultural representation and signifying practices**. London: Thousand Oaks; e New Delhi: Sage: Open University, 1997.

JENKINS, Jennifer. Current perspectives on teaching World Englishes and English as a lingua franca. **Tesol Quarterly**, v. 40, n. 1, p. 157-181, 2006.

JENKINS, Jennifer. Repositioning English and multilingualism in English as a lingua franca. **Englishes in Practice**, v. 2, n. 3, p. 49-85, 2015.

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA – ILF – ILE – ILG: quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

JORDÃO, Clarissa Menezes; MARQUES, Anderson Nalevaiko. English as a lingua franca and critical literacy in teacher education: shaking off some “good old” habits. In: GIMENEZ et al.

(Ed.). **English as a lingua franca in teacher education: a Brazilian perspective**. Berlin: Boston: Walter de Gruyter, 2017.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da cidade: ensino fundamental: língua inglesa**. São Paulo: SME/COPED, 2017.

SEIDLHOFER, Barbara. Key concepts in ELT – English as a Lingua Franca. **ELT Journal**, v. 59, n. 4, p. 339-341, oct. 2005.

Gabriela da Costa Rosa possui graduação em Letras – Inglês/Português, Bacharelado e Licenciatura, pela Universidade de São Paulo (2016). Atualmente é mestranda na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na área de Educação, Linguagem e Psicologia.

A alteridade adolescente e a relação professor-aluno na abordagem hermenêutica

João Paulo Grava³⁰²

Resumo

Em virtude do aumento dos problemas sociais e psíquicos em torno da adolescência nos últimos tempos, acreditamos ser urgente um estudo na área de educação e psicologia que se volte para essa problemática. Nossa pesquisa tenciona compreender o fenômeno da adolescência e o que essa subjetividade exige de uma educação que contemple suas necessidades para a constituição de um indivíduo adulto e cidadão de um mundo democrático. Além disso, vários teóricos de campos diversos de estudo também têm apresentado a contemporaneidade como uma época marcada pela perda da experiência de alteridade, pela incapacidade para a escuta e para o diálogo. Diante de tal quadro, diversas pesquisas têm problematizado esse contexto em articulação com a educação e, especificamente, com a formação escolar, de modo que a presente pesquisa se insere no interior dessa questão, buscado investigar a adolescência e a sua necessidade existencial na relação professor-aluno a partir da perspectiva da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer e, no que se refere à adolescência, tomamos como referencial teórico a abordagem histórico-cultural de Lev Vigotski, a partir da qual buscaremos uma compreensão mais profunda da realidade adolescente.

Palavras-chave

Adolescência – Educação – Gadamer – Vigotski.

Tema geral e problema da pesquisa

O tema geral de nossa pesquisa é a adolescência e a relação professor-aluno, bem como o lugar do adolescente enquanto sujeito na escola. Nesse sentido, a questão da

³⁰² Ccontato: sophie_jpg@yahoo.com.br

alteridade desse o sujeito e a sua demanda no interior de uma relação pedagógica hermenêutica é o problema sobre o qual nos debruçaremos em nossa pesquisa de doutorado.

Objetivos

O objetivo desta pesquisa é, em primeiro lugar, compreender o fenômeno da adolescência tanto em seu aspecto histórico quanto psicológico, o que exige que nos debrucemos sobre este conceito acompanhando sua gênese histórica e seus desdobramentos, observando sua especificidade nos dias atuais. Por outro lado, além do aspecto histórico, faz-se necessária uma visada a partir da psicologia, mais especificamente, a psicologia de matriz histórico-cultural, para que se considere a historicidade desse sujeito. Com isso em mente, o segundo objetivo da pesquisa é pensar esse sujeito no interior da relação pedagógica professor – aluno a partir da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, na qual a relação “eu” - “tu” é radicalmente considerada no que se refere ao seu vínculo moral. Por conseguinte, esperamos propor um ensino que não só reconheça a alteridade adolescente, mas também seja pautada por uma ética.

Fundamentação teórica

A bem da verdade, do ponto de vista histórico, a adolescência, como fase específica, tem origem no mundo burguês, misturando-se com o termo juventude. Segundo Le Breton,

Adolescência vem do latim *adolescens*, particípio presente de *adolescere*, que significa crescer. Diferentemente do particípio passado de *adults*, que marca o fato de ter parado de crescer. As duas expressões aparecem de maneira significativa em torno do século XVI, numa época em que o sentimento da diferença entre as idades começa a surgir nos meios sociais privilegiados. (2017, p. 20).

Tal diferenciação emerge no contexto do mundo burguês e se consolida com a industrialização nos séculos XIX e XX (ARIÈS, 2017), quando se estende a vida escolar e o indivíduo ainda está em processo de maturação social e psíquica, após o qual deverá passar para a vida adulta. Nesse contexto, os filhos de operários começam a trabalhar aos 6 anos em uma jornada de até 14 horas por dia, não recebendo instrução nem escolarização (LE BRETON, 2017), não passando, portanto, pela adolescência. Por isso, a adolescência é um privilégio de classe, pois é a condição vivenciada pelos filhos da burguesia devido à continuação dos estudos que essas crianças (os meninos) vivenciam nas escolas, não se inserindo no trabalho. Podemos afirmar que a adolescência é um estado de “ainda estar crescendo”, um devir, mas que pode se dissolver na infância e dela não se distinguir, ou ganhar um estatuto próprio e distinto, não sendo nem adulto nem criança. Cada sociedade vai lidar com isso à sua própria maneira e, de acordo com o período histórico, esse fenômeno pode mudar, de modo que a questão pode ser posta na forma da questão que busca compreender como um indivíduo se *adultiza* em dada sociedade. Para compreendermos a adolescência tal como ela existe hodiernamente, “[...] um dos sinais da emergência do sentimento da adolescência na segunda metade do século XVIII é a publicação de *Emílio* (escrito entre 1757 e 1762). Rousseau coloca em evidência a particularidade desse período da existência que sucede à infância e prepara a entrada na idade do homem” (LE BRETON, 2017, p. 41). O mesmo autor menciona outras personagens que apareceram no contexto burguês como o *Werther* de Goethe (1777) e o espírito romântico que teve início no século XVIII. Podemos afirmar que a adolescência vai se constituindo desde a ascensão da classe burguesa e passa por um desenvolvimento e determinação que é retratada em romances, contos e pintura, chegando a um momento de grande importância que se dará nos pós Segunda Guerra. Le Breton comenta que

[...] a adolescência deixa de ser apenas uma expectativa de responsabilidade futura, como se esse período fosse apenas uma idade ingrata a ser atravessada. Já em 1942, Parsons (1955) descreve o surgimento de uma *youth culture* que ganha importância crescente ao longo do tempo, sobretudo após a guerra com a explosão escolar e o prolongamento nas universidades, que leva a uma *studentry*, indo bem além dos 25 anos. Nos anos 1950, ela começa a ser vivida como um período exaltante da vida, mesmo sendo frequentemente marcada pela inquietude. Longe de sua antiga subordinação ao universo adulto, ela se erige lentamente como potência econômica e cultural, começa a impor

seus gostos ao conjunto da sociedade e sua influência não cessa de crescer, não apenas nos Estados Unidos, mas igualmente na Europa. No início de 1956, 13 milhões de jovens têm entre 13 e 19 anos. (2017, p. 66-67).

Podemos dizer que, nesse contexto histórico, os adolescentes vão se constituindo no interior de uma identidade adolescente comum, vendo-se como tal e produzindo uma cultura própria, com estilo e arte próprios. Com efeito, podemos afirmar que esses indivíduos passam a estar juntos em grupo e estabelecem uma nova forma de relação social, de modo que o que o grupo pensa e faz é mais constitutivo da subjetividade do adolescente do que os valores adultos.

A adolescência na abordagem histórico-cultural

Reportemo-nos agora a Vigotski (2006), o qual nos apresenta no artigo *Dinámica y estructura de la personalidad del adolescente* três leis fundamentais da personalidade em formação, a saber: 1) a passagem de formas naturais e imediatas para formas mediadas, artificiais e simbólicas das funções psíquicas; 2) a gênese social do psiquismo: “As relações entre as funções psíquicas superiores foram anteriormente³⁰³ relações reais entre os homens” (2006, p. 226); e 3) a “passagem das funções de fora para dentro” (2006, p. 229), isto é, a internalização de práticas sociais, as quais se tornam funções psíquicas. Com efeito, é no horizonte dessas três leis que o autor aborda a adolescência.

A despeito de nossa simplificação feita acima, podemos indicar que, para Vigotski, a adolescência é uma idade de transição, na qual o que se observa é a contradição entre a permanência de traços do período anterior da criança e maturação de traços do período seguinte adulto (2006, p. 42). Isso quer dizer que na adolescência ocorre uma passagem, de modo que podemos interpretá-la como um “entre” no qual se desdobram processos que se encaminham para o pensamento conceitual e abstrato, mas que conservam dialeticamente estruturas da fase anterior. Nesse sentido, a adolescência é marcada pelo espírito de contradição (ibidem, p. 67), pois ela é um espaço de transição

³⁰³ Em espanhol: “en tiempos”.

que opõe criança e adulto, concreto e abstrato, romantismo e racionalismo lógico conceitual, de sorte que

[...] a formação de conceitos, a novidade, a juventude, o caráter débil, pouco estável e desenvolvido dessa nova forma de pensamento explicam a contradição assinalada pelos observadores. Essa contradição é a contradição do desenvolvimento, a contradição da forma de transição, a contradição da idade de transição. (Ibidem, p. 68).

Nessas condições, podemos dizer que a adolescência pode ser vista como um momento no desenvolvimento do ser humano que tem a marca da tensão, da instabilidade, da transformação e mudança, que pode ser compreendido como preparação para uma transformação dialética, o que significa uma ultrapassagem (*Aufhebung*) para um novo patamar da existência e determinação do sujeito. Isso deve ser considerado à luz da terceira lei mencionada acima, isto é, a lei da internalização de processos sociais, de modo que a interiorização é aspecto fundamental da adolescência, como afirma Vigotski: “temos visto que precisamente o passo ao interior configura o conteúdo principal do desenvolvimento das funções na idade de transição [adolescência]. A função recorre ao largo caminho de desenvolvimento da forma externa à interna, processo que culmina na idade assinalada [adolescência]” (2006, p. 229).

Segue-se que essa interiorização na adolescência é o que leva à reflexão e à constituição da autoconsciência, à dissociação do sujeito em um “eu que atua” (imediato) e um “eu que reflete” (mediato). Isso faz com que um novo modo de relações e determinações do sujeito constitua as funções superiores, uma racionalização que permite ao sujeito agir de modo reflexivo, com autoconsciência e autonomia, superando a fase na qual predominavam as emoções e o romantismo. Não podemos deixar de notar que a tese de Vigotski visa à produção de sujeitos autônomos e morais para uma ação social baseada na racionalidade, o que não significa o apagamento das paixões, mas sim a sua superação dialética na razão, que a conserva e a eleva a um novo patamar, de modo que o sujeito tenha a capacidade de refletir sobre seus comportamentos, e é isso, no nosso ponto de vista, que permite que um sujeito seja uma *pessoa*, pois na adolescência os atos psíquicos adquirem caráter pessoal: do mero agir imediato se chega ao “Eu atuo”, o que significa que se atribui um caráter pessoal aos próprios atos. Nesse sentido, para Vigotski

[...] o que geralmente se denomina personalidade não é outra coisa que a autoconsciência do homem que se forma justamente então: o novo comportamento do homem se transforma em comportamento para si, o homem toma consciência de si mesmo como de uma determinada unidade. Esse é o resultado final e o ponto central de toda a idade de transição. (2006, p. 231).

Diga-se, com justiça, que a formação de conceitos que se abre na adolescência permite não somente que o indivíduo se relacione mais profundamente com a sua realidade exterior, mas, principalmente, com sua realidade interna, isto é, ele compreende melhor e mais profundamente a si mesmo, pois se relaciona consigo mesmo a partir de uma dimensão reflexiva e conceitual mais abstrata e universal. Em última instância, o autor realça o papel da linguagem nesse momento do desenvolvimento, pois a autoconsciência é um *compreender* a si mesmo com a palavra, de modo que a autocompreensão

[...] surge paulatinamente na medida em que o homem começa a compreender a si mesmo com a ajuda da palavra. Pode-se compreender a si mesmo em diversos graus. A criança, na fase inicial de seu desenvolvimento, compreende-se muito pouco. Sua autoconsciência se desenvolve com extrema lentidão e em estreita dependência do desenvolvimento de seu pensamento. Mas tão somente na idade de transição, junto com a formação de conceitos, é quando avança decisivamente pelo caminho da autocompreensão, do desenvolvimento e estruturação da consciência. (Ibidem, p. 72).

Nestas condições, torna-se evidente o papel da linguagem nessa necessária autocompreensão que ocorre na adolescência, o que nos leva a considerar a importância de um espaço que favoreça a expressão e a reflexão desse sujeito adolescente para que ele se autocompreenda. Tomando como objeto privilegiado o espaço da sala de aula e a relação professor-aluno, perguntamo-nos se há alguma forma de compreender essa relação no interior de um horizonte ético que contemple as necessidades do adolescente. Isso por que a relação professor-aluno tem como pressupostos o elemento da alteridade e a forma dialogada. No tocante a essa questão, acreditamos ser de grande importância as

reflexões do filósofo alemão Hans-Georg Gadamer (1900-2002), a partir das quais abordaremos a relação “eu” - “tu” em nossa pesquisa. Tendo em vista que a hermenêutica filosófica de Gadamer é demasiadamente complexa para ser descrita em poucas linhas, vale ressaltar que o foco de sua investigação teórica foi responder à pergunta “*como compreendemos?*” Com efeito, esse filósofo vai necessariamente pensar a relação dialógica na forma “eu-tu” em três modos³⁰⁴, a saber: 1) aquela na qual o “eu” vê o “tu” como um objeto a ser conhecido, como uma coisa (reificação), o que ocorre no modo cartesiano sujeito-objeto, na ciência em geral; 2) outra na qual o “eu” considera o “tu” e o reconhece como um sujeito, mas somente para controlá-lo, como um “tu” que é para o “eu”, uma imagem e um instrumento dele, tal como ocorre numa relação comercial ou médica estritamente técnica; 3) aquela na qual o “eu” se coloca no lugar do “tu” e o considera um fim em si mesmo, como um sujeito autônomo, que tem o seu próprio horizonte, que tem direitos e é ratificado como “tu”, isto é, como um outro “eu”. Essas três formas de relação “eu – tu” são diferentes no que se refere ao vínculo moral e ético que se estabelece entre eles, sendo inexistente nos dois primeiros, pois o “eu” ou elimina o “tu”(1) ou o reconhece mas não se coloca na relação como implicado nela, permanecendo em si mesmo (2). Já não acontece o mesmo com a terceira relação, pois nesta há não só o reconhecimento do “tu” como “tu”, mas também uma abertura a ele, o que significa ser implicado e transformado por ele, de modo que assim se estabelece um vínculo moral entre eles. Diante dessas três possibilidades de relação “eu” - “tu”, qual deve ser, portanto, a relação professor – aluno adolescente em sala de aula? Quais as implicações e consequências em cada uma delas para a educação? Estariam não só o professor, mas a escola e, sobretudo, a sociedade, abertos e dispostos a reconhecer o “ser” adolescente de modo a ser afetados por ele?

Referências

³⁰⁴ A esse respeito, agradeço ao Professor Luiz Rohden da UNISINOS pelas importantes contribuições à nossa pesquisa.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

LE BRETON, David. **História concisa da adolescência**. Belo Horizonte: PUC, 2017.

RUFFINO, Rodolpho. A condição traumática da puberdade na contemporaneidade e a adolescência como sintoma social a ela articulada. **Textura**: Revista de Psicanálise, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Obras escogidas IV**: psicologia infantil. Tradução de Lydia Kuper. Madri: A. Machado, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

João Paulo Grava possui formação em Filosofia e Letras pela Universidade de São Paulo, mestrado em Filosofia pela Universidade de São Paulo e atualmente realiza doutorado em educação orientado pela Prof.^a Dra. Elizabeth dos Santos Braga na Faculdade de Educação da USP.

Projetos de vida de idosos: etapa bibliográfica

Maraiza Oliveira Costa³⁰⁵
Valéria Amorim Arantes de Araújo¹

Resumo

Este trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento, em nível de doutorado, vinculada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, cujo objetivo central é analisar projetos de vida de idosos, bem como a contribuição da instituição escolar a esses projetos. A investigação compreenderá uma etapa bibliográfica e uma etapa empírica; neste estudo, entretanto, apresentaremos o levantamento bibliográfico realizado até o presente momento. Desse modo, o objetivo deste trabalho é identificar as pesquisas em nível de mestrado e doutorado registradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações que tratam da temática dos projetos de vida de idosos. Os resultados obtidos demonstraram que vêm crescendo no Brasil as pesquisas com ênfase na temática dos *projetos de vida*, a maioria das quais tem o jovem como público-alvo. A análise dos trabalhos sobre projetos de vida de idosos mostrou que grande parte das teses e dissertações sobre essa temática trata da relação desses sujeitos com o trabalho e que a relação entre projetos de vida de idosos e o papel da educação parece ser uma temática ainda pouco explorada. Nossa investigação visa a contribuir para a área da Educação, justamente no que diz respeito aos projetos de vida de idosos.

Palavras-chave

Idosos – Levantamento bibliográfico – Projetos de vida.

Introdução

O início do século XXI tem sido marcado pelo aumento da expectativa de vida: nunca se viveu tanto na história da humanidade como se vive na atualidade. Borges, Campos & Silva (2015) afirmam que os idosos representam o segmento populacional que mais aumenta na população brasileira, passando de 14,2 milhões no ano de 2000 para 19,6 milhões em 2010. Estima-se que esse quantitativo será de 41,5 milhões em 2030 e de 73,5 milhões em 2060.

Em vista disso, o envelhecimento tornou-se uma temática urgente de pesquisa e o grande desafio que se coloca aos pesquisadores da área não é somente aumentar o número de anos de vida das pessoas, mas fazer com que esses sejam vividos com qualidade, que tenham uma boa velhice. Nossa pesquisa parte do pressuposto de que o aprendizado está

³⁰⁵ Contatos: maraiza@usp.br; varantes@usp.br

presente durante toda a vida e o direito à educação deve ser garantido a todos. Desse modo, defendemos que a área da educação tem muito a contribuir para a qualidade de vida da população idosa, principalmente no que diz respeito à significação ou ressignificação de projetos de vida.

Esse estudo é parte de uma pesquisa em andamento, em nível de doutorado, vinculada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e tem como objetivo principal compreender a contribuição da educação para os projetos de vida de idosos. A investigação compreenderá uma etapa bibliográfica e uma etapa empírica; entretanto, no presente trabalho, demonstraremos apenas a pesquisa bibliográfica realizada até o momento. Nosso propósito aqui é identificar as pesquisas em nível de mestrado e doutorado registradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que tratam da temática dos projetos de vida de idosos.

Para que possamos adentrar o assunto proposto para este trabalho, necessitamos, no entanto e antes de tudo, compreender o que são projetos e projetos de vida. Para tanto, pautamo-nos no conceito de Machado (2004) e Damon (2009). Machado (2004) explica que o termo projeto, dentre outros usos, diz respeito ao conjunto de possibilidades de ação que caracterizam o fazer humano, “viver é um contínuo projetar” (p. 58). O ato de projetar é tão importante para nós humanos que sem projetos não existe vida: “a ideia de projeto parece caracterizar a vida humana, uma vez que a consciência pressupõe uma ação projetada, que estar vivo é pretender algo, é estar-se permanentemente lançado em busca de alguma meta” (MACHADO, 2006, p. 60-61).

Arantes et al. (2018) afirmam que os projetos vitais possibilitam à pessoa “estabelecer trajetórias que singularizam sua vida, na medida em que constituem sua identidade articulando valores, circunstâncias e projeções” (p. 60). Em vista disso, ter um projeto como algo central na vida auxilia os sujeitos a qualificarem suas decisões e tomarem atitudes que visem não só ao seu próprio bem, mas também ao bem comum. Damon (2009) afirma que os indivíduos que têm projetos vitais “são aqueles que encontram algo significativo a que se dedicar, que sustentam esse interesse por um período de tempo e que têm clara noção do que estão tentando realizar no mundo e por quê” (p. 80). Embora os projetos vitais tenham certa estabilidade por exigirem um compromisso em longo prazo, isso não quer dizer que eles sejam imutáveis (DAMON, 2009). Por sermos seres de inúmeras potencialidades, não somos determinados a desenvolver apenas um único projeto ao longo da vida. Nós criamos e participamos de

inúmeros projetos e esse percurso pode ser feito e refeito de acordo com o momento e as circunstâncias da vida (MACHADO, 2004).

Com base nos pressupostos até aqui apresentados, defendemos que a construção de projetos de vida é algo fundamental para nossas vidas e que deve ser realizado também nas instituições educativas. Pesquisas como as de Damon (2009) e de Arantes et al. (2018) mostram que a escola também é lugar onde se deve incentivar que os estudantes (sejam eles crianças, jovens, adultos ou idosos) elaborem projetos de vida, projetos esses que contemplem não só interesses individuais, mas também coletivos.

Além disso, partimos também do pressuposto de que o aprendizado é inerente à vida humana, ou seja, todo ser humano aprende não só na infância, como também nas outras fases da vida. Desse modo, a sociedade deve garantir esse direito também ao idoso, tal como está previsto no artigo 21 do Estatuto do Idoso: “o Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados” (BRASIL, 2003).

Seguindo a abordagem teórica do desenvolvimento ao longo da vida ou *Life-Span*, de Baltes; Scoralick-Lempke e Barbosa (2012) afirmam que em todas as fases da vida o ser humano se desenvolve e aprende novas habilidades. A partir dessa perspectiva, defende-se que a realização de atividades que ofereçam estímulos aos idosos contribui para um envelhecimento saudável, não somente do ponto de vista físico e cognitivo, mas também emocional. Em vista disso, nosso trabalho visa a contribuir para a área da Educação, no que diz respeito aos projetos de vida de idosos a partir da seguinte pergunta de pesquisa: quantas são e sobre quais temáticas tratam, as pesquisas em nível de mestrado e doutorado registradas na BDTD, sobre os projetos de vida de idosos?

Método

A pesquisa, de natureza bibliográfica, abrangeu publicações nacionais sobre projetos de vida de idosos. A base de dados que utilizamos foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, um dos principais portais digitais de dissertações e teses brasileiras. Esta biblioteca é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e reúne informações da maioria dos programas de pós-

graduação do país. Seu lançamento oficial foi no final do ano de 2002, embora haja publicações anteriores a esse período³⁰⁶.

Ao longo dos meses de setembro e outubro de 2018, realizamos buscas na BDTD utilizando descritores relacionados à temática dos idosos e dos projetos de vida. Descreveremos a seguir cada um deles, bem como as etapas quantitativa e qualitativa da pesquisa, mas, antes, descreveremos os parâmetros gerais que utilizamos em todas as pesquisas: I. Os descritores foram escritos nas formas singular e plural, utilizamos o símbolo do asterisco (*) para ativar essa função. No caso de palavras em que o plural difere do acréscimo simples da letra “s” realizamos uma busca separada (como é o caso do plural da palavra jovem: jovens); II. As buscas foram conjugadas, ou seja, só apareceram trabalhos exatamente com as duas palavras ou expressões escolhidas e, além disso, expressões como “projeto* de vida” foram sempre colocadas entre aspas o que fazia com que não aparecessem trabalhos com as palavras “projeto(s)”, “de”, “vida” separadamente; III. As pesquisas foram realizadas em todos os campos disponíveis na ferramenta de busca da BDTD, que são: título, autor, assunto, resumo português, resumo inglês, editor, ano de defesa; IV. Não delimitamos o ano de defesa da dissertação ou tese, o que quer dizer que permitimos que aparecessem todas as publicações disponíveis sobre a temática registrados na BDTD.

Em todo o percurso da pesquisa seguimos as indicações teórico-metodológicas de Salvador (1986, apud LIMA; MIOTO, 2007) para o qual a investigação bibliográfica deve ser orientada a partir de etapas como: a) leitura de reconhecimento do material, b) leitura exploratória, c) leitura reflexiva ou crítica, d) leitura interpretativa. Essas etapas serão descritas no tópico seguinte.

Resultados

Primeiramente, fizemos uma *leitura de reconhecimento* das dissertações e teses que abordavam a temática dos projetos de vida nas diversas fases do desenvolvimento: infância, juventude, fase adulta e velhice. Essa primeira pesquisa teve o propósito de obter um panorama comparativo. Utilizamos os seguintes descritores: *projetos de vida + crianças*; *projetos de vida + jovens*; *projetos de vida + adultos*; *projetos de vida + idoso*. Também foram utilizados sinônimos para cada um desses termos, tais como: infância

³⁰⁶ Essas informações foram retiradas do site: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>

(para crianças), fase adulta (para adultos); juventude (para jovens); senescência, velhice, velho (para idosos). Segue abaixo a tabela com o levantamento quantitativo das dissertações e teses em cada um dos descritores.

Tabela 1: Resultado das buscas realizadas na BDTD

Descritores	Criança *	Infância *	Jovens	Jovens	Juventude *	Adulto *	"Fase Adulta"	Idoso *	Velho *	Velhice *	Senescência *	"fase idosa"
Nº Trabalhos	57	44	238	93	139	54	1	28	26	16	0	0

Levantamento quantitativo de teses e dissertações com os descritores relacionados às fases do desenvolvimento

Após esse momento descritivo, dedicamo-nos a uma análise mais detalhada dos trabalhos obtidos a partir dos descritores *projetos de vida + idosos*; *projetos de vida + velhice*; *projetos de vida + velhos*. Chegamos a um total de 42 trabalhos. Fizemos *download* e realizamos uma *leitura exploratória* dos resumos, da introdução e da metodologia de cada uma dessas produções. A partir disso, construímos tabelas sistematizando as seguintes informações: autor, ano de defesa, título, nível (mestrado ou doutorado), universidade, programa de pós-graduação, participantes da pesquisa, instrumentos de coleta de dados, método de análise e objetivo geral do trabalho.

Neste trabalho descreveremos apenas os resultados referentes aos descritores *projetos de vida + idosos*. A partir dessa pesquisa, obtivemos 23 trabalhos, sendo nove teses e quatorze dissertações entre os anos de 2003 e 2018. Os programas de pós-graduação de vínculo e o número de trabalhos em cada um deles são: Gerontologia (sete), Psicologia (seis), Serviço Social (três), Ciência da Informação (dois), Educação (um), História (um), Ciências da Saúde (um), Ciências do Cuidado em Saúde (um), Família na Sociedade Contemporânea (um). As universidades e os respectivos números de trabalhos em cada uma delas foram: PUC-SP (nove), UFRJ (dois), PUC-RS (dois), FAMERP (um), UFC (um), UFF (um), UCSAL (um), USP (dois), UFPE (um), Unicamp (um), UFRGS (um), UNIFOR (um).

Dos 23 trabalhos, dezessete utilizaram entrevista como um dos instrumentos de coleta de dados, três foram pesquisas bibliográficas, um foi pesquisa participante/clínica, um se utilizou da técnica da autobiografia ambiental e de questionário. A grande maioria realizou análise qualitativa dos dados. Desses 23 trabalhos, quinze tinham como participantes os próprios idosos e dois contaram com adultos e idosos na investigação; os demais tiveram outros sujeitos como participantes da pesquisa ou foram pesquisas bibliográficas. Os trabalhos que realizaram pesquisa empírica versaram sobre as seguintes

temáticas: aposentadoria/relação com o trabalho (seis trabalhos), educação continuada (dois), convivência em espaços para idosos (três), convivência em grupos religiosos (dois), envelhecimento e luto (um), identidade no mundo contemporâneo (um), envelhecimento da pessoa com deficiência visual (um), cuidado ao idoso (dois), atendimento clínico (um), relação com a família (um).

A partir desse momento, selecionamos os trabalhos que se aproximavam mais do nosso objeto de estudo, qual seja: projetos de vida de idosos e o papel da educação, para realização de uma *leitura reflexiva* e, posteriormente, *interpretativa*. Caracterizaremos na tabela, a seguir, as duas produções:

Tabela 2: Caracterização das produções selecionadas para análise

Autor e ano de defesa	Título	Universidade/ Programa de Pós-graduação/ Nível	Participantes da pesquisa	Instrumentos de coleta de dados
Guedes (2006)	<i>Educação continuada e projeto de vida de pessoas idosas</i>	PUC-SP/ Gerontologia/ Mestrado	Três idosos alunos da Faculdade da Terceira Idade UNIVAP/ São José dos Campos/SP e um idoso ex-aluno	Observação participante Entrevista semiestruturada
Assis (2010)	<i>Múltiplas aprendizagens de idosos da Faculdade Aberta a Terceira Idade UNIA</i>	PUC-SP/ Gerontologia/ Mestrado	Sete idosos com a média de sete anos frequentando a FATI/UNIA	Entrevistas e pesquisa documental

Trabalhos selecionados para leitura reflexiva e interpretativa.

Na dissertação intitulada *Educação continuada e projeto de vida de pessoas idosas*, Guedes (2006) investigou a relação entre educação continuada e projetos de vida de pessoas idosas na Faculdade da Terceira Idade em São José dos Campos-SP, buscando contribuir com programas educacionais voltados para idosos. A investigação se deu por meio de entrevistas semiestruturadas com três idosos participantes e um idoso ex-integrante da faculdade. A pesquisadora também realizou observação participante.

Os capítulos teóricos da dissertação foram sobre: longevidade, envelhecimento e velhice e projetos de vida do idoso, autoestima e liberdade. A pesquisa buscou investigar os motivos pelos quais os idosos procuraram a faculdade, identificar os projetos de vida deles antes de entrarem na instituição e compreender quais desses projetos surgiram ou foram retomados após o ingresso nesse espaço. Os resultados apontaram transformações significativas ocorridas com os idosos a partir da realização das atividades educacionais vivenciadas no âmbito da Faculdade da Terceira Idade/UNIVAP.

Guedes (2006) demonstrou que a educação continuada oferecida em ambientes educacionais como a Faculdade da Terceira Idade instiga a capacidade de aprender e de realizar projetos de vida: “voltar a estudar, para muitos idosos, é a realização de um projeto de vida, além das conquistas em relação ao sentido de liberdade, no âmbito de

autonomia e independência” (p. 100-101). A educação oportuniza a convivência com outras pessoas, a atualização sobre aspectos da realidade e o desenvolvimento pessoal, inclusive no que diz respeito à autoestima do idoso.

A dissertação *Múltiplas aprendizagens de idosos da Faculdade Aberta à Terceira Idade UNIA* de Assis (2010) abordou a Faculdade Aberta à terceira Idade do Centro Universitário Anhanguera de Santo André (FATI/UNIA) e teve como objetivos caracterizar a proposta pedagógica e a programação desenvolvida nessa instituição, identificar os motivos pelos quais os idosos optaram por frequentá-la, bem como os significados da convivência nesse contexto, as aprendizagens adquiridas e como elas influenciaram suas vidas.

O trabalho foi dividido nos seguintes tópicos teóricos: envelhecimento - um processo de vida; educação e aprendizagem ao longo da vida. A partir da proposição de entrevistas a sete idosos com a média de sete anos de frequência na FATI/UNIA, a investigação revelou que a participação nesse espaço possibilita novas aprendizagens, aumento da autoestima e ressignificação de novas potencialidades para o processo de envelhecimento. Assis (2010) demonstrou que instituições como a Universidade Aberta à Terceira Idade têm cumprido um papel social importante na medida em que possibilitam aos idosos a construção de novos projetos de vida, bem como visitar projetos antigos.

Os trabalhos analisados trataram da temática dos projetos de vida de idosos e a relação com a educação. A leitura detalhada de cada um deles nos possibilitou não somente conhecer um pouco mais do que se tem produzido sobre a temática no contexto brasileiro, bem como desvendar caminhos para a delimitação do percurso teórico-metodológico de nossa própria pesquisa. Uma questão importante a se considerar a partir da leitura interpretativa do material é que ambos os trabalhos demonstraram a importância de o idoso estar inserido em espaços educativos não só porque esses contextos possibilitam o exercício da cidadania, mas também porque o convívio intergeracional e também o convívio entre os idosos são fatores que contribuem para a qualidade de vida e para a saúde mental dessas pessoas.

Arantes (2003) e Araújo (2003) defendem a importância da relação entre afetividade e cognição; argumentam que a instituição educativa pode exercer um papel muito mais grandioso que somente a transmissão de conteúdos como, por exemplo, ser um espaço onde se construam projetos de vida. No caso dos idosos, percebemos que as instituições educativas são espaços onde eles não só aprendem, mas também ensinam por

meio de suas vivências e experiências, possibilitando a ressignificação dos seus sentidos de vida.

Considerações Finais

Nosso trabalho teve como objetivo identificar as pesquisas em nível de mestrado e doutorado registradas na BDTD que tratam da temática dos projetos de vida de idosos. Para tanto, fizemos um levantamento quantitativo dessas pesquisas o que nos possibilitou perceber que grande parte das teses e dissertações sobre essa temática versa sobre os projetos de vida que os idosos constroem após se aposentarem ou estando em processo de aposentadoria. Desse modo, considera-se que a categoria trabalho é central nessas produções. O papel da educação nos trabalhos analisados parece ser uma temática ainda pouco explorada.

Realizamos também pesquisas quantitativas dos trabalhos sobre projetos de vida em outras fases do desenvolvimento, buscando um comparativo entre essas e a fase idosa. Verificamos que as pesquisas sobre “projetos de vida” se referem predominantemente a jovens, seguido das pesquisas sobre crianças, sobre adulto e, por último, sobre o idoso. Uma das hipóteses que podem explicar esse dado é a relação entre a elaboração de projetos de vida e a escolha profissional, típica da fase juvenil.

Apesar de caracterizar-se como uma pesquisa inicial e exploratória, o caminho percorrido neste estudo foi importante, pois nos permitiu aproximar das pesquisas que vem sendo realizadas sobre a temática no âmbito brasileiro. Além disso, esse trabalho nos permitiu identificar pesquisadores da área de interesse de nossa pesquisa, bem como alguns programas de pós-graduação que têm a temática do idoso como foco.

Os próximos passos de nossa investigação partirão dos resultados apontados por cada uma dessas produções analisadas. Nosso objetivo é agregar contribuições para o campo da educação no que diz respeito dos projetos de vida de idosos.

Referências

ARANTES, Valéria Amorim. Afetividade, cognição e moralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

ARANTES, Valéria Amorim et al. Felicidade e bem-estar da juventude brasileira. **Notandum**, N. 46, p. 55-68, jan./abr. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.46.4>, 2018.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

ASSIS, Maria Tereza Bonitatibus de. **Múltiplas aprendizagens de idosos da “Faculdade Aberta a Terceira Idade–UNIA”**. 2010. 74 p. Dissertação (Mestrado em Gerontologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

BORGES, Gabriel Mendes; CAMPOS, Marden Barbosa de, SILVA; Luciano Gonçalves de Castro e. Transição da estrutura etária no Brasil: oportunidades e desafios para a sociedade nas próximas décadas. In: ERVATTI, Leila Regina; BORGES, Gabriel Mendes; JARDIM, Antonio de Ponte (Org.). **Mudança demográfica no Brasil no início do século XXI: subsídios para as projeções da população**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. p.138-151.

BRASIL. **Lei nº 10.741 de 1 de outubro de 2003**: Estatuto do Idoso. Brasília, DF, [s. n.], 2003.

DAMON, William. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009.

GUEDES, Débora Wilza de Oliveira. **Educação continuada e projeto de vida de pessoas idosas**. 2006. 115 p. Dissertação (Mestrado em Gerontologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, 2007.

MACHADO, Nilson José. A vida, o jogo, o projeto. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Jogo e projeto**. São Paulo: Summus, 2006.

MACHADO, Nilson. José. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras, 2004.

SCORALICK-LEMPKE, Natália Nunes; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Educação e envelhecimento: contribuições da perspectiva life-span. **Estudos de Psicologia**, v. 29, p. 647-655, 2012.

Maraiza Oliveira Costa é Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo e psicóloga escolar no Instituto Federal de Goiás.

Valéria Amorim Arantes de Araújo é Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Dimensões metodológicas do ensino de narrativas³⁰⁷

Maria Celeste de Souza³⁰⁸

Resumo

Esta pesquisa visa a explorar caminhos metodológicos que permitam ressignificar o ensino de narrativas na educação básica. Do ponto de vista tradicional, esse tipo de produção escrita está relacionado exclusivamente aos domínios artísticos — campo da criatividade e da expressão subjetiva —, por isso considerado pouco produtivo ao desenvolvimento racional e político, essência da formação do cidadão nas sociedades modernas. Todavia, os estudos literários e filosóficos muito têm revelado acerca das possibilidades de a escrita de narrativas produzir conhecimentos essenciais à interpretação da realidade do mundo e da humanidade, cuja substancialidade se materializa na cultura, particularmente, nos produtos da linguagem verbal. Assim, o objetivo da pesquisa é revisar os principais fundamentos que orientam a produção de narrativas, buscando reconhecer e propor encaminhamentos capazes de potencializar procedimentos e práticas de ensino. O referencial teórico inclui a filosofia hermenêutica de Paul Ricoeur e Hans-Georg Gadamer, alguns teóricos das questões identitárias e do reconhecimento contemporâneos: Jürgen Habermas, Axel Honneth, Zygmunt Bauman, Stuart Hall; teóricos da Literatura, particularmente a partir do Estruturalismo, e outros do ensino de língua e literatura no Brasil. A metodologia segue as premissas das pesquisas qualitativas, buscando validar os achados na interlocução planejada com professores das redes públicas de ensino paulistas.

Palavras-chave

Ensino – Escrita – Narrativa.

Introdução

O ensino de escrita de narrativas, bastante presente nos anos iniciais do ensino fundamental, perde sua relevância gradualmente a partir do 7º ano até o final do ensino médio, porque esse tipo de produção costuma ser associado à criatividade e à certa disposição do indivíduo para a arte e a literatura. De acordo com a tradição escolar, a criatividade e a disposição para a arte não estão entre os objetivos centrais do ensino, porque não se ensinam e porque dependem de talento e vocação natas. Além disso, produtos da imaginação, como se julga ser a narrativa, não se fazem com o rigor característico dos discursos científico e político.

Contrariando essa visão estreita do lugar e função das narrativas, encontram-se as teses de importantes estudiosos da Literatura e alguns filósofos do século XX. Um

³⁰⁷ Agradecimentos a Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende pela orientação e confiança no valor dessa pesquisa aos colegas do Grupo de Pesquisa Linguagens na Educação.

³⁰⁸ Contato: mcels@usp.br

deles, Tzvetan Todorov (1939-2017), em sua obra “A literatura em perigo”, alerta para a especificidade do conhecimento literário: “sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano” (2010, p. 92-93).

Entre os filósofos, Paul Ricoeur (1913-2005) dedicou parte de sua extensa obra ao estudo da produção de narrativas (ficcionais e históricas), reconhecendo no modelo central da Poética de Aristóteles, a mimesis, uma tripla dimensão a circunscrever o arco hermenêutico, responsável por níveis profundos de compreensão da inextricável ligação entre tempo e humanidade. A primeira etapa (pré-figuração) é a representação da experiência existencial por meio da linguagem verbal que é propriamente um trabalho de significação. A segunda etapa (configuração) corresponde aos complexos processos de seleção e disposição do material verbal em um enredo que é a essência da narratividade. O esforço exigido nessas duas etapas não se realiza sem o envolvimento profundo do sujeito, resultando, portanto, em algum nível de transformação. Essa experiência de produção de sentido, inseparável da narrativa produzida, transforma o produtor pelos novos sentidos acerca da realidade externa e da própria realidade pessoal e interior dos quais toma conhecimento, mas também o leitor cujo esforço de compreensão o levará a transformar-se. O efeito dessa emergência pós-mergulho é um novo entendimento e, portanto, o reconhecimento de novos sentidos (reconfiguração).

O encontro com essa rica complexidade da produção de narrativas, detalhadamente estudada por Ricoeur, levou-nos à intenção de investigar a possibilidade de incorporá-la ao ensino da produção de textos escritos, considerando que os conhecimentos advindos desse processo de significação — a três dimensões da mimesis — são valiosos e não podem ser dispensados. Assim, nossa pesquisa começa pela revisão da Hermenêutica.

A hermenêutica costuma ser associada à busca e reconhecimento da verdade, seja esta uma revelação escondida em alguma dimensão dos textos sagrados, seja uma compreensão do passado cujo acesso só é possível pelos registros documentais e textuais resistentes ao tempo. Todavia, a partir do século XX, o principal representante e fundador da Hermenêutica Filosófica, Hans-Georg Gadamer (1900-2002) mostrará que a tarefa da hermenêutica é, acima de tudo, compreender os signos e os símbolos, bem como associar esses signos e símbolos à realidade humana.

Seguindo essa perspectiva, Paul Ricoeur desenvolve um amplo trabalho de investigação acerca da problemática da compreensão e com ela do sujeito que

compreende. Em sua longa trajetória filosófica acaba por reconhecer que “o sujeito não se conhece a si mesmo diretamente, mas apenas através dos signos depositados na memória e na imaginação pelas grandes tradições literárias” (p. 70). O sujeito que se compreende frente ao texto, todavia, não é somente o sujeito pessoal, o indivíduo; ele é membro de uma comunidade que também só pode se reconhecer como tal nas narrativas que dela se faz com a intenção de dá-la a conhecer. Há, portanto, uma congruência entre narrativa pessoal, histórica e ficcional.

Tempo e Narrativa é a obra em que Paul Ricoeur detalha suas formulações acerca do tempo e os modos como este afeta a problemática da identidade, que culminam na convicção de ser a humanidade condicionada pela temporalidade e de a narrativa ser a possibilidade de conhecer essa condição. Desse estudo de quase 1.200 páginas interessa diretamente à nossa pesquisa sobre ensino de escrita as considerações acerca do que o autor denomina de “O Ternário da Poética” de Aristóteles: *mimesis*, *mythos* e *katharsis*. Ricoeur, desinveste esses conceitos de toda carga significativa imposta pelas traduções e procura afastá-los da vinculação exclusiva à tragédia. Essas considerações permitirão a Ricoeur definir e enxergar na narrativa um “metagênero” que abarca as formas tradicionais estabelecidas por Aristóteles, mas também os gêneros literários sucessivos: o conto, a lenda e o romance, sem contar a narrativa histórica.

De sua reflexão sobre os significados e efeitos das três fases da *mimesis*, Ricoeur verifica que o processo exigido na realização da narrativa inevitavelmente reverbera nos modos próprios de constituição da subjetividade, tanto do produtor do texto quanto de seu leitor. Segundo ele, a elaboração e reelaboração de um enredo faz o autor se reconhecer e se conhecer. O leitor, por sua vez e a seu mesmo modo, elabora e reelabora sua própria experiência existencial no esforço de compreensão do texto, que se faz seu outro no intercâmbio proposto pela leitura. Esse complexo movimento leva o indivíduo a reconhecer-se, sendo idêntico a um si mesmo que o distingue dos outros, mas também um si mesmo que se transforma permanentemente. A consciência subjetiva pode ser compreendida em termos daquilo que Ricoeur denomina “identidade narrativa” que é o resultado da narratividade seja ela ficcional, histórica ou pessoal.

Essa temática da identidade é muito cara a outros pensadores do século XX como Stuart Hall, Anthony Giddens, Zygmunt Bauman, além de Jürgen Habermas e Axel Honneth porque implica a problemática do reconhecimento como princípio emancipatório do indivíduo e dos grupos sociais afetados pela exclusão. Esses filósofos buscam desenvolver fundamentos que orientem as lutas pelo reconhecimento de direitos igualitários em face do segregacionismo histórico e também da afirmação dos indivíduos

como sujeitos integrais, livres, autônomos e capazes de criar e recriar as instâncias normativas em vez de submeter-se a elas pela exploração e pela violência.

As teses de Ricoeur também visam uma compreensão ampliada da condição humana, mas o fato de ter elegido o fazer literário como modo privilegiado dessa compreensão permite vislumbrar um importante papel para o ensino de literatura e da produção de textos escritos.

Em síntese, o esforço de encontrar meios de tornar o ensino de escrita de narrativas mais significativo que a mera produção de textos formalmente adequados, a ponto de essa escrita se constituir em suporte para o complexo trabalho de constituição da identidade, parece importante contribuição. Se, como reconhece Bauman (2005, p. 33), “no admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam”, reconhecer na narrativa, conforme as orientações de Paul Ricoeur, a possibilidade de elaboração e reelaboração das identidades moventes e precárias vem a ser um aprendizado de grande valor para crianças e jovens contemporâneos.

O problema

A partir do que foi exposto, especialmente o fato de que a escrita de narrativa pode promover um tipo de conhecimento do mundo, do ser humano e do si-mesmo individual inalcançável nas limitações de um tipo de ensino que se ocupe estritamente ou prioritariamente da textualização, pode-se formular o problema que norteia o trabalho de pesquisa que se vem desenvolvendo: averiguar se as teses propostas por Paul Ricoeur em “Tempo e Narrativa” podem, e como podem, ser incorporadas ao ensino de escrita desenvolvido por professores da educação básica. Das teses de Ricoeur, a pesquisa se concentrará na sua redefinição do conceito *mimesis* proposto por Aristóteles na “Poética” — como um processo dinâmico de compor representações das ações humanas — em uma operação cuja complexidade se desenvolve não em uma, mas em três etapas sucessivas e que a *mimesis* II (composição da intriga, da trama e finalmente da história) tem relação direta com todo o processo reflexivo que acompanha o conhecimento e reconhecimento da experiência prática e existencial de onde cada pessoa se destaca como um indivíduo e uma identidade.

A hipótese de que a “tripla *mimesis*” proposta por Ricoeur pode ser didaticamente tratada e a partir desse tratamento poder-se-ia extrair encaminhamentos metodológicos

úteis e interessantes ao ensino e à aprendizagem da produção de narrativas escritas, apoia-se em algumas premissas elementares, mas essenciais.

A primeira é que o texto narrativo deve ser desenvolvido e estudado em termos processuais e não pontuais. Isso significa dizer que a lógica da produção de textos deve prevalecer sobre a lógica da redação, seguindo a diferenciação feita aqui anteriormente e o fato de que a produção de textos é um trabalho que pede tempo. Nesse sentido, é indiscutível que a tradução e adaptação dos fundamentos teóricos do interacionismo sociodiscursivo em aplicações didáticas destinadas ao ensino e à aprendizagem da língua, realizadas por Jean-Paul Bronckart, os genebrinos Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e seus colaboradores, são importantes contribuições à metodologia de ensino de produção de textos. Uma dessas contribuições que se tornaram notáveis em manuais didáticos variados é a organização do trabalho em sequências didáticas. O trabalho organizado sob a perspectiva das sequências didáticas é, de fato, uma renovação importante e deve ser considerada como fundamental. Ela traz ao primeiro plano a ideia de a produção textual ser um aprendizado que ocorre por meio de passos sucessivos que desenvolvem uma trajetória rumo ao conhecimento sistemático, portanto consciente, de todos os movimentos e mudanças exigidas pelo percurso até a materialização final do produto: o texto. Necessário ressaltar, porém, que na perspectiva das teses de Paul Ricoeur, a narrativa deve ser compreendida como um “metagênero” e que o acento principal de sua produção são os movimentos peculiares da elaboração mimética. Assim, a aprendizagem deve ser pensada, ao mesmo tempo, em termos das generalidades que norteiam a pré-configuração, a configuração e reconfiguração bem como das especificidades que esse círculo hermenêutico produz na produção de um texto em particular.

A segunda premissa é que um texto não é um arranjo de partes construídas separadamente e nem sua produção se resolve pela apropriação e reprodução de parâmetros constitutivos de certos gêneros literários. Em outras palavras, uma abordagem metodológica do ensino de produção de textos narrativos deve evitar que o trabalho didático com os gêneros textuais se converta, por um equívoco de compreensão, em valorização excessiva dos aspectos formais e estruturais do texto narrativo. Isso não só representaria um retrocesso rumo ao ensino tradicional de redação em que os elementos da narrativa comumente alcançados pelas respostas ao Onde? Quando? O que? Quem? Por que? Como? são construídos e depois lançados em uma composição predominantemente linear e sequencial. Esse nível primário de configuração dos eventos

ou essa Mímesis I, nos termos de Paul Ricoeur, não produziria o tipo de conhecimento relevante que a elaboração do material narrativo pode produzir quando o processo de elaboração de uma história leva ao desenvolvimento simultâneo das partes e sua articulação no todo que é um trabalho bem mais complexo.

A terceira premissa é que a produção de uma narrativa não pode partir da proposição de um tema genérico e amplo sobre qual todos os alunos deverão escrever um texto com uma quantidade específica de linhas e acabado em um restrito período. Sobre isso cabe uma consideração importante trazida pela pesquisadora do desenvolvimento da escrita de crianças e jovens, Lucy McCormick Calkins. Em sua obra “A arte de ensinar a escrever” a autora mostra-se preocupada com o sentido que a produção e os textos de narrativa ficcional produzidos teriam para as crianças e acaba por reconhecer que o sentido da produção e o significado do texto não resultam diretamente de conhecimentos sobre a estrutura do texto narrativo, eles dependem de outros fatores que exigem uma abordagem mais complexa.

Sob a lógica da hermenêutica de Gadamer e Ricoeur, o tema e, por conseguinte sua proposição, deve ser parte do jogo de decifração de sentidos, da compreensão que, propriamente, a elaboração narrativa levará a cabo. O tema deve ser tratado como um problema, como um desafio ou enigma, e não como uma declaração fechada ou síntese abstrata. Com o tema assim tratado será grande a possibilidade de o aluno encontrar exemplos e situações em sua própria vida ou nas vidas de outras pessoas próximas e das histórias de sua tradição cultural que lhe foram contadas. Os temas também servir para trazer à tona, impressões, fragmentos de conversa, gestos e modos de ser que mesmo não organizados ainda poderão ser evocados na composição de suas personagens.

A quarta premissa é que a constituição e a reconstituição da identidade, embora descrevam uma dinâmica permanente na vida humana, têm forte impacto na adolescência, fase coincidente com os anos de formação escolar básica. O investimento na busca de respostas relativamente seguras sobre “quem é” aquele indivíduo que se vê e se reconhece precariamente em situações distintas é muito alto e causa muito sofrimento ao adolescente. Nesse sentido, a compreensão adequada do conceito de “identidade narrativa” criado por Paul Ricoeur é muito preciosa, porque pode oferecer um caminho de elaboração do conflito identitário vivido pelo jovem. Segundo o autor é “por meio das variações imaginativas sobre o nosso próprio ego que tentamos extrair de nós mesmos

uma compreensão narrativa, a única que escapa à alternativa aparente entre transformação pura e identidade absoluta.” (2010b, p. 211).

Interessa dizer que a formulação dos objetivos da pesquisa em andamento considera as preocupações de Geraldi (2013) sobre os efeitos do modelo econômico no campo da educação que acabaram por reduzir o professor, nas palavras do próprio autor, à função de um “capataz de fábrica”. Logo, a investigação das dimensões metodológicas do ensino de narrativas deverá servir a um trabalho de ensino em que o professor exerça sua criatividade a partir de alternativas fundamentadas teoricamente e com base nelas avaliar e refletir sobre suas práticas nos resultados de aprendizagem dos estudantes/destinatários.

Metodologia

A pesquisa insere-se no conjunto das pesquisas do campo educacional e formativo, considerando a necessidade de superação do tradicional distanciamento entre teoria e prática. Assim, o esforço empreendido destina-se a promover o diálogo e aproximação de professores de Português atuantes na educação básica da rede pública de ensino e, se possível, em conjunto com estudantes de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (MELP) em torno do ensino de produção de textos narrativos, a partir dos achados teóricos que venham a apontar implicações metodológicas.

O trabalho em andamento adere aos princípios adotados pelo Grupo de Pesquisa Linguagens na Educação em defesa da garantia de o professor de língua e literatura desenvolver-se profissionalmente a partir do exercício prático da criatividade e da inovação.

Em todas as etapas da pesquisa o registro das observações tem papel central. Nas entrevistas e discussões planejadas que venham a ocorrer, a pesquisadora seguirá as recomendações dos especialistas que tratam da problemática da relação entre pesquisador e sujeitos de pesquisa, especialmente no âmbito da educação. As questões teóricas e práticas desenvolvidas especificamente para a interlocução com os professores e estudantes serão elaboradas, analisadas e interpretadas com vistas a fundamentar possíveis caminhos metodológicos para o ensino de produção de textos narrativos. Tudo isso sob o consentimento dos participantes de acordo com as normas e princípios éticos exigidos pela pesquisa acadêmica.

Resultados pretendidos

O presente trabalho pretende ampliar a discussão acerca das qualidades formativas que o aprendizado de escrita pode produzir quando conduzido com base em fundamentos teóricos que ampliem certas abordagens tradicionais. É forçoso reconhecer que algumas práticas e ideias que se consolidaram no ensino de língua portuguesa, a despeito de todas as inovações trazidas pelos estudos linguísticos das últimas décadas, exigem um esforço de revisão. Todavia, essa revisão não pode ser apenas teórica e discursiva, porque os professores precisam compreendê-las na perspectiva prática de seu trabalho em sala de aula. Por outro lado, a revisão não pode se converter em prescrição ao ensino de escrita, pois que este não se reduz a técnicas, treinamento e fixação.

Considerações finais

O ensino não pode desvincular-se de sua função social. Assim sendo, não pode desperdiçar possibilidades de transformação da realidade por meio dos vários tipos de conhecimento. Certamente, o reconhecimento dos processos constitutivos da identidade e das ações humanas dependem de complexas aprendizagens que modificam a percepção e a sensibilidade, afetando o modo de ver a vida e as outras pessoas. As velozes transformações que temos vivenciado trazem à tona maravilhosas conquistas históricas, mas também riscos à sobrevivência planetária e à integridade dos indivíduos, que se veem ameaçados pela violência e pelas incertezas em relação ao projeto existencial. Por tudo isso, aprender a contar as histórias das nossas lutas e contentamentos é uma exigência, muito mais que uma simples tarefa escolar.

Referências

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Eudoro de Souza. 2. ed. bilingue. São Paulo: Ars Poética, 1993.

ARISTÓTELES. **Retórica**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. Entrevista sobre a educação: desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661-684, maio/ago. 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 1999.

CALKINS, Lucy McCormick M. **A arte de ensinar a escrever**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica da obra de arte**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Universitária São Francisco, 2014.

GENTIL, Hélio Salles. **Para uma poética da modernidade**: uma aproximação à arte do romance em Temps et Récit de Paul Ricoeur. São Paulo: Loyola, 2004.

GERALDI, João Wanderlei. **Portos de passagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013

RICOEUR, Paul. **Da metafísica à moral**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

RICOEUR, Paul. **Do texto à ação**: ensaios de hermenêutica II. Lisboa: Rés, s/d.

RICOEUR, Paul. **Escritos e conferências I**: em torno da psicanálise. São Paulo: Loyola, 2010b.

RICOEUR, Paul. **Leituras 2**: a região dos filósofos. São Paulo: Loyola, 1996.

RICOEUR, Paul. Quinto estudo: identidade pessoal e identidade narrativa. In: RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014. p. 111-144.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. v. 1-3. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

Maria Celeste de Souza é doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, área de Educação, Linguagem e Psicologia, Linha Pesquisa: Teorias e Práticas para a Educação Linguística e Literária sob orientação da Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende.

O ensino com arte: um olhar histórico-cultural sobre a formação das crianças

Maria Cristina Bergonsini Ennser³⁰⁹

Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth dos Santos Braga

Resumo

Esta pesquisa discute algumas ideias sobre a importância da arte na formação dos sujeitos e traz reflexões sobre a formação das crianças quando o ensino é trabalhado de forma artística, para além do ensino de artes como componente curricular, com foco na educação libertadora, que promove o avanço da própria humanidade. O referencial teórico é a abordagem histórico-cultural, segundo a qual o homem é um ser social, imerso na cultura, situado em determinado momento histórico, que se desenvolve por meio da interação com outros sujeitos e que se apropria do mundo e seus significados de forma mediada. Vigotski, comentado por Pino, Smolka, Del Rio e outros autores nessa perspectiva, aponta a criatividade e a atividade da fantasia como essencialmente humanas e necessárias para podermos transformar o mundo e, dessa forma, transformar a nós mesmos. O método utilizado é a pesquisa bibliográfica para o estabelecimento de um diálogo desses autores com estudiosos da área de Arte-educação como Nascimento, Barbosa e Feldman. A intenção é compreender o alcance do trabalho com arte na escola. Serão realizadas entrevistas semiestruturadas a egressos de escolas Waldorf. A intenção é localizar eventos significativos para investigar o papel da arte na formação desses sujeitos.

Palavras-chave

Arte – Educação – Teoria histórico-cultural.

Introdução

Esta pesquisa é fruto de uma longa trajetória de vida, com revezes e caminhos por vezes inesperados. No meu trabalho atual junto a crianças com dificuldades escolares sempre surgem questões sobre desenvolvimento e caminhos alternativos para o aprendizado. Em muitas ocasiões minha formação em Matemática, a experiência no mundo corporativo, a formação como professora Waldorf e a graduação em Pedagogia forneceram, por um lado, muitos subsídios e recursos técnicos, porém, por outro, evidenciaram que o desenvolvimento humano vai muito além das questões cognitivas. Foi nesta busca por melhor compreensão das questões do desenvolvimento que encontrei na teoria histórico-cultural um caminho de pesquisa e, sob orientação da Prof. Dra.

³⁰⁹ Contato da autora: maria.bergonsini@usp.br

Elizabeth dos Santos Braga, realizei dois trabalhos de Iniciação Científica³¹⁰. Os trabalhos se intitulam: “Crianças com dificuldades escolares: histórias de transformação à luz da perspectiva histórico-cultural” (2010-2011) e “Trajetórias de transformação: análise de intervenções em casos de dificuldades escolares à luz da perspectiva histórico-cultural” (2011-2012). As referidas pesquisas investigaram trajetórias de alunos com necessidades especiais, excluídos de escolas regulares que conseguiram a reinserção no sistema regular de ensino após terem frequentado uma escola especial na zona sul de São Paulo. Essa escola adotava a Pedagogia Waldorf e um modelo que integrava, no cotidiano escolar, professores, terapeutas e famílias. Conforme analisado nos trabalhos mencionados, a recuperação da autoestima, da competência acadêmica e a (re)descoberta de habilidades só foram possíveis devido ao trabalho coeso em equipe e ao processo de ressignificação dos sujeitos, inclusive dos próprios profissionais da escola. O trabalho com as artes, onipresente naquela escola, foi destacado como fundamental para trazer à tona as capacidades dos alunos e para a ressignificação do grupo. Em algumas disciplinas cursadas na Escola de Comunicações e Artes (ECA) na Universidade de São Paulo (USP) foi possível conhecer autores da arte-educação que tratam da história do ensino de artes no Brasil e explicam razões pelas quais, até hoje, a arte é tratada no ambiente escolar como um componente curricular de menor importância em relação aos demais. Também foi possível conhecer propostas importantes, dirigidas aos professores de artes, que têm o potencial de mudar a visão sobre o trabalho com arte na escola, como tema transversal, para além de componente curricular.

Esta pesquisa tem como base a teoria histórico-cultural, desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores³¹¹, fundamentada no materialismo dialético de Marx e Engels³¹² que explica o desenvolvimento do homem como um ser histórico, que é constituído nas relações sociais, que se coloca no mundo e o modifica por meio do trabalho, sendo por ele modificado.

No livro *A formação social da mente*, Vigotski (2010) explica de que forma o ser humano se constitui como tal, apoiado em seu substrato biológico, mas destacando-se de sua origem animal a partir das relações sociais e da emergência da cultura, modificando

³¹⁰ Para os trabalhos de Iniciação Científica houve auxílio financeiro da Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (FAFE).

³¹¹ Entre os colaboradores de Vigotski na elaboração da teoria histórico-cultural, destacam-se os trabalhos de Aleksandr Romanovitch Luria (1902-1977) e Aleksei Nikolaievitch Leontiev (1903-1979).

³¹² Karl Marx (1818-1883); Friedrich Engels (1820-1895).

o mundo e sendo por ele modificado. O autor sempre teve grande interesse e se dedicou muitos anos de seu trabalho à pesquisa sobre a influência da arte na formação psíquica e como manifestação suprema do ser humano; sua tese de doutorado defendida em 1925 deu origem ao livro *Psicologia da Arte*, Vigotski (1999), e foi totalmente dedicada a esse tema. Para o autor, o contato com a manifestação artística provoca reações importantes no psiquismo e seus estudos buscam as minúcias do que chamou reação estética. Segundo sua análise, toda obra de arte, seja na sua produção ou fruição, suscita fortes emoções e também reações psíquicas; é impossível dissociar cognição, ação e emoção. Em seu livro *Imaginação e Criação na Infância*, Vigotski (2009) tece extenso estudo sobre as relações entre processo criativo e cognição. Seu trabalho discorre sobre o desenvolvimento da capacidade criativa nas diferentes fases da vida e sobre as condições para que essa capacidade seja plenamente desenvolvida.

Podemos relacionar os estudos de Vigotski à proposta do ensino permeado pela arte na educação integral; o autor nos leva a pensar que a arte tem o potencial de promover saltos na relação entre emoção e cognição. Nesse sentido, podemos pensar que um ensino com arte pode promover, a forma estritamente humana de funcionamento mental.

As linguagens artísticas se entrelaçam e se imbricam na produção da cultura, uma dimensão estritamente humana, e nos constituem como seres diferentes dos animais. Este trabalho pretende estabelecer diálogo entre autores da perspectiva histórico-cultural com alguns outros autores, inclusive de outras perspectivas, em busca de subsídios para se pensar o trabalho com artes dentro da escola. Dentro desse contexto, torna-se necessário abordar também a construção histórica do ensino de artes no país.

Neste trabalho temos como objetivo principal analisar teoricamente a importância da arte na educação escolar, numa reflexão sobre o papel da arte na promoção de um refinamento dos processos mentais, no impulso à atividade criadora e contribuição para uma educação verdadeiramente libertadora. Como objetivos específicos pretendemos: destacar as principais contribuições de autores da perspectiva histórico-cultural sobre o papel da arte na constituição humana; destacar contribuições de autores da arte-educação no sentido da formação integral do ser humano; tentar identificar possíveis relações entre os autores estudados para compreender se um ensino permeado pelas artes, para além de componente curricular, pode enriquecer a formação dos sujeitos; entrevistar egressos de escolas Waldorf em busca de eventos significativos que destaquem o trabalho com arte na escola para sua formação como indivíduos. A partir de uma pesquisa bibliográfica,

dentro da perspectiva histórico-cultural, buscamos alguns aspectos do desenvolvimento das artes ao longo da história humana e suas relações com o próprio desenvolvimento humano, para refletir sobre as implicações de um ensino com arte, como elemento transversal ao alcance de todos os professores, além de componente curricular.

Tendo como base o pensamento histórico-cultural, no qual o homem é um ser social e se torna humano pelo convívio com outros seres humanos, dentro da cultura e da história, é possível pensar na influência dos diferentes momentos do ensino da arte, com base em Nascimento (2008), para seu atual ensino nas escolas de todo o país. Pensar no ensino da arte na escola hoje implica valorizar as vivências compartilhadas, assim como pensam Barbosa (2008, 2017) e Feldman (1970), que podem acontecer no espaço escolar. Para os pensadores da perspectiva histórico-cultural, como Vigotski (2000, 2009, 2010), Pino (2000, 2017), Smolka (2009, 2010), Zanella (2005, 2007) e Del Rio (2004), as vivências com artes, a criatividade e a imaginação são questões centrais do desenvolvimento humano; estão entrelaçadas e ligadas às vivências pessoais e coletivas em processos de (re)significação.

Métodos

Um dos métodos escolhidos foi a pesquisa bibliográfica. De acordo com Moroz e Glanfaltoni (2002) o estudo da literatura especializada é fundamental para evitar a replicação de temas já investigados e para apresentar um panorama do que já vem sendo feito na área em questão, auxiliando a delimitar pontos mais relevantes e detectar pontos ainda não investigados. Para as autoras, a leitura sistemática auxilia a inclusão de outras referências à lista inicial e, ainda, permite esclarecer ideias importantes já desenvolvidas ou apoiar argumentos na elaboração do trabalho. Severino (2007) sistematiza o trabalho de análise da literatura de uma forma interessante para que não haja desvios ou perdas por parte de quem analisa; propõe uma sequência: análise textual, análise temática, análise interpretativa, problematização e síntese com base na reflexão pessoal.

Ao incluir entrevistas a egressos de escolas Waldorf, iremos utilizar entrevistas semiestruturadas. Uma das principais técnicas de trabalho de pesquisa qualitativa, segundo Lüdke e André (1986) e também segundo Szymanski (2002), é a entrevista, que apresenta vantagens sobre outras, tais como a captação imediata da informação desejada e a complementação de dados obtidos por outros métodos. Na entrevista semiestruturada são definidos pontos principais a serem abordados, mas o entrevistador permite ao

entrevistado falar livremente, dando fluidez ao discurso, surgindo oportunidades de investigação mais ampla. A análise do material obtido, quando compreendidos dentro de um contexto, permite o estudo de atitudes, valores e opiniões. Para seleção dos sujeitos entrevistados, cogito utilizar questionários on-line para identificar possíveis interessados em participar.

O lugar da arte no sistema educacional

Para falar de arte na escola hoje é necessário compreender de que forma as artes, de maneira geral, foram tratadas e valoradas ao longo da história do país. Arte como componente curricular destacado dos demais, práticas docentes em uso atualmente e valoração do trabalho com arte na escola não são fruto apenas das discussões correntes, mas foram construídos dentro de contextos históricos e culturais desde a formação da nação. Nesse sentido é necessário buscar subsídios nos estudos da história do ensino da arte.

Buscamos iniciar essa trajetória com base em um texto de Erinaldo Alves do Nascimento, fragmento de sua tese de doutorado, no qual o autor faz uma análise histórica de como a arte foi entendida e ensinada naquela que podemos chamar de primeira proposta pedagógica apresentada em nosso território: o jesuitismo. A partir desse primeiro momento, que trouxe uma série de concepções sobre o padrão a ser atingido pelo homem educado, vivemos por muito tempo um modo de educar que marca, até hoje, o ensino de modo geral e em particular o ensino das artes no Brasil.

O presente está repleto de suposições do jesuitismo, algumas delas infiltradas nos fundamentos da instituição escolar, com implicações no modo de ver, dizer e fazer de diversas áreas de conhecimento. São destacadas, mencionando as mais evidentes, as que legitimam a hierarquia entre quem ensina e quem aprende; os saberes dissociados da vida; as aulas em espaço fechado; a classificação entre cultos e ignorantes; as penalizações e moralização dos educandos. Tais suposições, antes controvertidas, agora são tidas como 'naturais' e consensuais. Estão incrustadas no modo de ver, dizer e agir do sistema educacional. Exemplificam o quanto o passado contribui para que o presente seja o que é. (NASCIMENTO, 2008, p. 28).

Para Nascimento, as suposições jesuíticas foram determinantes para colocar a arte em posição subalterna em relação aos outros saberes como um saber dispensável ao currículo escolar. Consideramos relevante percorrer esse caminho para compreender a situação atual do ensino de artes.

Os jesuítas consideravam as *artes literárias* como a peça fundamental e estruturante do *raciocínio reto*. Com uma visão aristotélica, utilizavam-se do argumento de que aprender a língua materna e o latim, além de ser um serviço à catequização, conduziam à contemplação, à culminância do pensamento filosófico, em contraposição à vida cotidiana, artes e ofícios. Esse estado de contemplação poderia ser transposto para a contemplação dos clérigos, indispensável para a santificação.

Essa forma de ver o homem educado coloca a arte na educação como algo totalmente dispensável e permanece no imaginário brasileiro. Segundo Nascimento, a obrigatoriedade do ensino de artes só ingressou na LDB de 1996, mais de quatrocentos anos após a vinda dos primeiros jesuítas para nosso território, graças à atuação incansável das associações e entidades de profissionais e políticos que acreditaram na escola como promotora do acesso à arte e a cultura sem restrições. Porém, iremos comentar a fragilidade de todo esse processo.

Nascimento (2008) destaca que essa influência dos jesuítas também depende de condições históricas, de acontecimentos na Europa e península ibérica, e que veio para transfigurar a ordenação do saber já articulada nas américas, antes da chegada dos colonizadores. Um fato muito importante é o conceito de infância; onde antes havia uma relação forte entre os membros da comunidade nativa que incluía a natureza, os mortos, os inimigos, os espíritos que legitimavam uma ordem social, foi se produzindo, progressivamente, “uma separação cada vez maior entre o mundo dos adultos e o das crianças, desencadeando formas específicas de educação” (NASCIMENTO, 2008, p. 29). Essa infantilização tinha uma finalidade específica, dentro de um contexto histórico europeu em que as reformas enfraqueciam o domínio da igreja e as colônias eram o espaço ideal para a conversão e aumento do número de fiéis: sustentar a ideia de *espiritualização* ratificando a autoridade da igreja e de seus representantes na terra. Essa espiritualização estava atrelada às ideias de renúncia aos prazeres, obediência e penitência.

A noção de infância, detectável nas iconografias barrocas, constituía o núcleo da colonização e dos projetos jesuítas. A educação do homem era pensada seguindo a mesma lógica progressiva, indo do carnal ao espiritual. Confundindo-se com a própria catequização, a sequência didática indicava passos para a demonstração da obediência e disciplina, culminando na transformação de crianças, jovens e adultos em sujeitos espirituais.

Nascimento (2008, p. 32) afirma que a denominação artes e ofícios advém da escolástica ibérica, do pensamento tomista que classificava os saberes em artes liberais, filosofia e teologia. As artes liberais, pertinentes aos homens *livres*, incluíam a pintura, escultura, arquitetura e a engenharia, e pressupunham o aprendizado da gramática, retórica e dialética para desenvolver a capacidade de elaboração mental e da contemplação; ainda havia a distinção entre homens cultos e clérigos, visto que só aos clérigos competia a contemplação. Por outro lado, ao homem *servil*, cabia o aprendizado dos ofícios mecânicos, considerados menos nobres e exercidos pelos artesãos. Como o fazer pintura e fazer escultura se aproxima do trabalho do artesão, eram consideradas inferiores à filosofia e à teologia. Nascimento (2008) cita Huges de Saint-Victor e relata que a contemplação da pintura e escultura, ao contrário das artes literárias, cabia ao povo, mas não aos clérigos.

Ainda com relação à separação entre artes e ofícios, o autor menciona que, muito embora os ofícios tenham sido exercidos por homens brancos, com certo destaque social e mesmo por alguns militares, essa visão tomista deixou marcas e valores em nossa cultura que deveriam ser revistos.

Outros pontos importantes a considerar, de acordo com Nascimento são: a) o fato da educação passar a ocorrer em espaços fechados que levaram à valorização dos saberes desconectados da vida diária; b) a hierarquização das diferentes infâncias de acordo com a posição econômica e social e c) o surgimento da prática de edição dos guias pedagógicos ou cartilhas.

A desconexão com a vida diária deveria privilegiar o pensamento puro, abstrato e contemplativo. Sua consequência maior, que chega aos dias atuais, é a atribuição de valor aos conteúdos escolares mais abstratos em detrimento de atividades práticas e artísticas.

A hierarquização acarretou diferentes orientações para crianças nobres, para crianças das classes privilegiadas, para crianças das classes mais pobres e para crianças silvícolas. De acordo com o autor, as instruções para a educação de Dom Pedro II incluíam as artes e também os ofícios, visto que o futuro imperador deveria amar o trabalho e honrar os homens laboriosos de seu Estado. No entanto, de acordo com Barbosa³¹³ (1983, apud NASCIMENTO, 2008, p. 37), essa ênfase à arte na formação do jovem imperador contribuiu para a suposição de que a arte é um saber imprescindível na

³¹³ BARBOSA, A. M. *Arte/Educação*. In: ZANINI, W. (org). **História Geral da Arte no Brasil**. v.2. São Paulo: Instituto Moreira Sales/Fundação Djalma Guimarães, 1983.

formação da elite, suposição equivocada que perdura até hoje e que, por contraposição, leva à crença de que não seja necessária na formação da população mais pobre.

Nascimento (2008) afirma que os guias pedagógicos surgiram como uma forma de tornar mais homogêneo o ensino das crianças brancas com boas condições econômicas e foram uma resposta jesuíta às escolas humanistas clássicas dos estados germânicos protestantes. No lugar do homem renascentista que buscava conhecer e entender, sobrepunha-se um homem pio desejoso de modificar e corrigir impulsos terrenos. A formação não incluía artes ou ofícios e era pautada em repetição e obediência o que contribuiu para disseminar entre a classe média a suposição de que a arte é dispensável no currículo. São claros os objetivos de tal educação:

Em suma, as principais metas eram as seguintes: 1. preparar jovens que, após a primeira parte do programa, poderiam, depois, ocupar cargos e funções necessárias ao exercício de atividades governamentais e religiosas; 2. para os que continuavam os estudos, aprimorar a vocação religiosa, formando clérigos que dariam continuidade aos programas catequéticos da Igreja católica em varias partes do mundo. (NASCIMENTO, 2008, p. 38).

Para as crianças pobres e indígenas, a educação enfocava o ensino da língua portuguesa e da doutrina cristã. Nascimento afirma que “as crianças pobres ‘propícias para as ciências’ fossem mantidas na escola para serem mestres de outros ou para ingressarem no seminário. Os demais deveriam aprender ofícios, conforme ‘a inclinação de cada um’” (NASCIMENTO, 2008, p. 38).

Aos destinados ao aprendizado de ofícios, a oficina era repleta de instrumentos e materiais, assim como objetos e estampas de cunho religioso que deveriam ser copiadas. “A capacidade imitativa era [...] um sinal de distinção e de conversão” (NASCIMENTO, 2008, p. 42).

Recapitulando, o jesuitismo inaugurou em nosso território as diferentes visões de infância, assim como as diferentes formas de educar cada uma delas, sendo que essas diferentes infâncias viriam a ter diante da arte diferentes formas de acesso, diferentes atribuições de valores, diferentes formas de entender sua necessidade na formação do homem.

Podemos afirmar, com segurança, que esse passeio pela história vem explicar as diferentes visões de infância, as diferentes visões sobre os conteúdos escolares e as

diferentes visões sobre nosso projeto de nação e de futuro cidadão que permanecem um terreno aberto à discussão no cenário da educação ainda hoje.

Muito embora os jesuítas tenham deixado o país em função da política renovadora do Marquês de Pombal, suas marcas permaneceram quase inalteradas em nosso sistema educacional.

Para compreender melhor o que ocorreu com o ensino das artes no país, buscamos subsídios no trabalho de Ana Mae Barbosa, pioneira do programa de pós-graduação em arte/educação no Brasil. No seu texto “Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo”, Barbosa (2003) traça a linha histórica das modificações no ensino, com relação às artes até os dias de hoje, assim como demonstra que os avanços no sentido de levar a arte como componente curricular para todas as crianças são fruto do esforço de profissionais sérios e obstinados, que acreditam no papel da arte na formação integral do ser humano.

De acordo com Ana Mae Barbosa (2003), foi apenas na modernidade que o cenário da arte na educação passou por mudanças, conflitos e redirecionamentos, pautados pelo cenário político nacional e mundial.

No cenário mundial o movimento da Escola Nova surgiu como uma proposta de renovação da educação formal e cresceu bastante na primeira metade do século XX.

O movimento escola novista teve grande influência na educação brasileira e foi por meio de Anísio Teixeira, aluno de John Dewey na Universidade de Columbia, que a escola passou por grande modernização na década de 1930. No entanto, um fato é de grande interesse para nós: a Escola Nova tomou a ideia de arte como experiência consumatória pelo viés da experiência final, ou seja, como ponto culminante de fechamento para os conteúdos abordados. “A expressão através do desenho e dos trabalhos manuais era a última etapa de uma experiência para completar a exploração de um determinado assunto” (BARBOSA, 2003, p. 1). Para Dewey, a experiência consumatória é pervasiva, difusa, infiltrada em todas as etapas do processo e não apenas um fechamento. O que Dewey preconizava era um ensino *com* arte; um ensino no qual a arte é um componente em equilíbrio com todos os demais no processo de aprendizagem. Podemos perceber que a Escola Nova no Brasil, como também ocorreu nas Progressive Schools nos Estados Unidos, ao situar a arte em um ponto específico do processo de aprendizagem, abriu caminho para uma futura separação do ensino *de* artes.

A prática de colocar arte (desenho, colagem, modelagem, etc.) no final de uma experiência, ligando-se a ela através de conteúdo, vem sendo utilizada ainda hoje na escola do 1º grau no Brasil, e está baseada na ideia de que a arte pode ajudar a compreensão dos conceitos porque há elementos afetivos na cognição que são por ela mobilizados. (BARBOSA, 2003, p. 1).

Foi também na década de 1930 que surgiram as primeiras escolas de arte especializadas para crianças e foi Mario de Andrade quem mais contribuiu para que a produção pictórica da criança fosse vista como objeto de estudo à luz da filosofia da arte. Seu trabalho valorizou a atividade artística da criança em si, bem como um modelo de expressão espontânea a ser cultivado pelo artista adulto.

Durante o período da ditadura Vargas (1937-1945) inicia-se a pedagogização da arte na escola, desviando-se do caminho aberto por Mario de Andrade, com ênfase em técnicas e cartilhas com fins de se treinar o olho ou para liberação emocional. Esses traços permanecem presentes no senso comum, mesmo entre professores, de que a arte na escola serve para equilibrar o aprendizado estritamente racional. Curiosamente, essa visão cindida do ser humano e o argumento da liberação emocional impulsionou, a partir de 1947, o surgimento de atelieres para crianças por todo o país nos quais a livre expressão era a palavra de ordem e uma mensagem para a escola comum no sentido da necessidade de expressão dos alunos. Em 1958 uma lei federal autoriza a criação de classes experimentais nas escolas em um movimento de experimentação alternativa para os currículos e programas vigentes; a arte entrou com força no território experimental, porém, ainda predominou o método naturalista de observação, o método da arte como expressão de aula introduzidos em 1930 e a exploração de um grande número de técnicas; o aluno seguia sua exploração de técnicas e materiais em uma sequência proposta pelo professor. A maior referência desses professores para estabelecer as sequências didáticas era o livro “O desenvolvimento da capacidade criadora” de Viktor Lowenfeld, que estabelece etapas da evolução gráfica das crianças.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 eliminou a uniformização dos programas escolares, que antes tolhia a inovação dentro da escola, garantindo a continuidade da experimentação, no entanto, a arte na escola permaneceu isolada, com foco em técnicas e cartilhas, como um componente à parte e não transversal.

O golpe militar de 1964 veio enrijecer novamente o ambiente escolar e as salas experimentais foram sendo desmontadas ao longo do tempo. A arte quase desapareceu das escolas básicas públicas e no ensino secundário ainda predominava o desenho

geométrico introduzido como prática em 1901. Em contrapartida, no ensino especializado de arte, surge a busca por relacionar o trabalho com arte e processos mentais e com o desenvolvimento da capacidade crítica e abstração. De acordo com Barbosa (2003), é possível detectar influências de Paulo Freire nessa nova orientação do ensino da arte especializada.

Os cursos de licenciatura curta em artes foram criados em 1973, dois anos após a reforma educacional que passou a exigir a formação polivalente do professor de Educação Artística. Na prática, foram muitos os problemas entre a prática, a formação e as orientações curriculares presentes no contexto que levou o ensino da arte a um *estado de indigência*³¹⁴. Em 1977 surge a proposta do MEC para integrar a cultura da comunidade com a escola; no entanto, políticos influentes na época e comprometidos com a ditadura, utilizaram-se da proposta para autopromoção ou propaganda, interferindo fortemente na atuação docente e nos planos de carreira dos professores, novamente deixando o trabalho com artes na escola totalmente preso e sem abertura para a verdadeira criação artística. A classe dos arte-educadores não estava organizada ou fortalecida o suficiente para mudar o cenário.

Somente em 1980, após a Semana de Arte e Ensino que ocorreu no campus da Universidade de São Paulo é que, aos poucos, foram-se criando condições de fortalecimento e enfrentamento ao cenário posto. Com a criação da linha de pesquisa em Arte Educação na Pós-Graduação da USP, em 1982/83, com orientação de Ana Mae Barbosa e com o posterior ingresso de Maria Heloisa Toledo Ferraz e Regina Machado o ensino das artes foi ganhando espaço como objeto de pesquisa e abrindo novas possibilidades de atuação docente. Foi nesse momento que a Abordagem Triangular³¹⁵ proposta por Ana Mae Barbosa foi sistematizada em consonância com a pós-modernidade, que exige, além da expressão artística, a leitura da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula, de acordo com a realidade brasileira e, especialmente, com foco na leitura crítica do mundo.

É possível perceber uma luta permanente e uma militância incansável no sentido de valorizar a arte na escola como integrante da formação do pensamento crítico de nossos alunos. Ainda que restrita à aula de artes e não como um componente transversal, a arte-

³¹⁴ Expressão utilizada por BARBOSA (2003). Grifo nosso.

³¹⁵ Abordagem Triangular no ensino de artes – referência importante para arte-educadores, a ser detalhada após o exame de qualificação.

educação e principalmente os arte-educadores seguem trabalhando com seriedade contra a educação instrumental. Porém, ressalta Barbosa (2003), em 1997, por pressões externas, a Proposta Triangular é descaracterizada nos PCNs da área de Arte e excluída do processo histórico de construção da educação em arte no Brasil. A leitura da obra de arte passou a ser chamada de *apreciação*, assim como a contextualização passou a ser chamada *reflexão*; foi também criada uma espécie de cartilha para o uso dos PCNs que chega a determinar qual obra deve ser apreciada, por quantos minutos e qual o diálogo que a ser seguido, o que fere a essência da formação integral que buscamos.

Arte, estética, drama e a relação com a psicologia: **considerações da perspectiva histórico-cultural**

É impossível falar de Vigotski sem mencionar suas raízes no materialismo dialético e nas ideias de Marx que situam o trabalho humano como o ponto, na evolução da espécie, em que nos libertamos de nossa ancestralidade animal e passamos a modificar a natureza, sendo por ela também modificados. O trabalho exigiu a confecção de instrumentos, divisão de tarefas, planejamento e provocou novas formas de atribuição de significados *artificiais*, ou melhor dizendo, formas tipicamente humanas de significação. A respeito do pensamento marxista sobre as origens do homem social, Angel Pino faz colocações importantes para nossa discussão visto que aponta para o caráter geral que essa teoria abrange, afetando o homem em todos os âmbitos de sua natureza:

[...] o caráter de generalidade teórica que esses componentes do trabalho humano têm na formulação marxiana permite-nos estender o conceito de *atividade produtiva* (trabalho) a todos os tipos de atividade *criadora* dos homens (imaginária, virtual, simbólica, etc.) em que esses componentes estejam presentes. Se ao desenvolvimento dos meios tecnológicos devemos o imenso poder de transformação alcançado pela atividade humana, é, certamente, à capacidade de prever e organizar a sua execução (projeto) que devemos seu caráter criador. Com efeito, o simples fato de antecipar mentalmente a ação, o modo de realizá-la e o resultado esperado dela, revela, por si só, a capacidade criadora do homem. Fazer existir no plano da imaginação, como fala Marx, aquilo que ainda não se concretizou no plano real é dar existência a algo que não existia, ou seja, é um ato de criação. (PINO, 2006, p. 53-54).

O autor aponta que a atividade criadora, mais do que suscitar imagens mentais, afeta nossos processos de simbolização, significação, assim como nos coloca diante do que é novo no mundo. A atividade criadora estabelece uma nova relação entre a natureza humana e o mundo natural onde atua para criar o *mundo do humano*.

Consideramos importante enfatizar as especificidades da atividade criadora humana, como origem da cultura, ao mesmo tempo em que originária dela, como nos revela Pino (2006):

Ao falar de “campo do imaginário” estou partindo do pressuposto de que entre o *real* – das materialidades constitutivas da *Natureza* de que falam os filósofos – e o *simbólico* – das criações materiais e simbólicas dos homens – existe um campo da subjetividade restrita, o *imaginário*, ao qual só o sujeito tem acesso antes que seus conteúdos se tornem expressões objetivas da subjetividade. Utilizo o termo “campo” ao referir-me ao imaginário por similaridade conceitual com o que chamamos de “campo de forças”, para traduzir sua característica essencial que é “criar”, “dar existência ao inexistente”, “fazer acontecer o novo do velho”, assim como para traduzir também a especificidade dos processos que nele ocorrem e que transformam materiais de origem biológica – como a formação natural de imagens – em objetos culturais. O imaginário é comparável a uma fábrica de produção. (PINO, 2006, p. 54).

Para o autor, o cérebro humano transforma as imagens naturais em imagens simbólicas, detentoras de significação; como o próprio termo revela, existe uma *ação* de atribuir significado e não é um processo fechado, finito. Os mecanismos de emergência continuam sendo naturais, mas a elaboração é cultural, é obra do próprio homem. Esse processo de significação que se sobrepõe às imagens naturais apreendidas por meio dos órgãos dos sentidos é totalmente diverso do que ocorre com os animais e foi organizado ao longo da história social e cultural humana; é justamente esse processo que faz ser possível o que chamamos de atividade criadora.

Ao apresentar a edição brasileira de *Imaginação e Criação na Infância*, Ana Luiza Smolka destaca que “Vigotski propunha que a psicologia fosse estudada em termos de drama” (SMOLKA, 2009, p. 8). No *Manuscrito de 1929*, o autor utiliza o termo “drama” para explicar o psiquismo humano; a psicologia, conforme vista, entendida e proposta por ele, é uma ciência que só pode ser entendida como *drama*, ou seja, a forma humana de atividade mental superior ocorre na tensão, no conflito, no limiar, “O drama realmente está repleto de luta interna impossível nos sistemas orgânicos: a dinâmica da personalidade é o drama” (VIGOTSKI, 2000, p. 35). De acordo com Smolka e Magiolino (2010), o autor significa o termo drama de acordo com a psicologia de Politzer a qual refuta a ideia de uma personalidade fixa e considera que o sujeito opera de modos diferentes nas diferentes esferas da vida social e, por conseguinte, vive o drama de conciliar ou não diferentes papéis.

Ao longo de toda a sua obra, Vigotski analisa o psiquismo como processo, movimento, diálogo, mudança. Para o autor, somos seres constituídos nas relações sociais e nossos processos mentais emergem a partir de significados construídos na história e na cultura. A atividade criadora é responsável pelo surgimento da cultura e, ao mesmo tempo, causa e efeito de profundas transformações no mundo e no próprio homem. Vigotski (2009) tece extenso estudo sobre as relações entre processo criativo e cognição. Para o autor, nosso cérebro não é apenas um órgão que armazena informações para que possamos reproduzir experiências anteriores; para além disso, ele é capaz de combinar e reelaborar essas experiências de forma criadora proporcionando novas situações e novo comportamento. Aquilo que comumente é chamado de fantasia ou imaginação na criança tem importância muito maior do que considera o senso comum. Ao estudar a criatividade, o autor afirma que a imaginação é uma formação exclusivamente humana e está intrinsecamente ligada à atividade criadora e à emergência da dimensão simbólica. Como aponta Smolka:

O desenvolvimento da criança encontra-se, assim, intrinsecamente relacionado à apropriação da cultura. Essa apropriação implica uma participação ativa da criança na cultura, tornando próprios dela mesma os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros. [...] A diversidade e a complexidade dessas relações sociais internalizadas são constitutivas do drama experienciado pelos sujeitos. (SMOLKA, 2009, p. 8).

A autora destaca o esforço de Vigotski, ao longo de toda a sua obra, para explicar de que forma as relações sociais se transformam, paulatinamente, em funções mentais, partindo da ideia de que as formas superiores de pensamento são incontáveis relações sociais internalizadas e organizadas em um sistema simbólico, no qual a linguagem em sua forma verbal é de fundamental importância para a formação da consciência, não apenas no nível individual, mas para toda a espécie humana. Especificamente em *Imaginação e Criação na Infância*, “A preocupação de Vigotski era apontar a fundamental importância do trabalho pedagógico na criação de condições e na abertura de novas formas de participação das crianças na cultura” (SMOLKA, 2009, p. 9). A autora enfatiza que o autor refletiu extensamente sobre as condições e as possibilidades da criação humana:

[...] é na trama social, com base no trabalho e nas ideias dos outros, nomeados ou anônimos, que se pode criar e produzir o novo. [...] O desenvolvimento cultural da criança apresenta-se, assim, em seu caráter

dialético, como um autêntico *drama*. Nesse sentido, o desenvolvimento da criança não é simplesmente um processo espontâneo, linear e natural: é um trabalho de construção do homem sobre o homem. (SMOLKA, 2009, p. 10).

Angel Pino também fala sobre esse modo de existir que é único do homem, cuja marca é a atividade criadora:

[...] a espécie humana, como qualquer outra, caracteriza-se por um determinado tipo de atividade, o qual revela sua forma peculiar de ser e de viver. Fundada nas características gerais da atividade dos seres vivos, esta atividade adquire uma forma nova especificamente *humana*, em que o adjetivo “humana” qualifica a atividade remetendo-nos ao campo da auto-determinação, da liberdade e da consciência. De maneira mais específica, a atividade a que me refiro é a atividade *criadora*, aquela que permite aos seres humanos agir sobre a natureza e transformá-la em função de objetivos próprios e, pelo mesmo ato, transformarem-se a si mesmos. (PINO, 2006, p. 49-50).

O autor chama esse processo de *humanização*, do homem e da natureza visto que ao transformar a natureza, o homem lhe confere nova forma de existência, tanto material como simbólica. Em outras palavras, a ação humana é objetivada no mundo, mas também atua no plano subjetivo das imagens e dos significados, servindo de base para sucessivos avanços.

Em seu livro *Psicologia da Arte*, Vigotski (1999) faz uma análise profunda das teorias psicológicas de sua época sobre a estreita relação entre arte e psiquismo humano; sobre fantasia, imaginação e cognição; sobre o que chama de *reação estética* e suas implicações na constituição psíquica humana. O autor apresenta a ideia de que a reação provocada pela emoção passa do plano exterior do movimento para o plano das representações da fantasia. Utiliza o termo *catarse* para denominar o efeito provocado pela obra de arte:

[...] toda obra de arte – fábula, novela, tragédia - encerra forçosamente uma contradição emocional, suscita séries de sentimentos opostos entre si e provoca seu curto-circuito e destruição. A isto podemos chamar o verdadeiro efeito da obra de arte, e com isto nos aproximamos em cheio do conceito de *catarse*, que Aristóteles tomou como base da explicação da tragédia e mencionou reiteradamente a respeito de outras artes. (VIGOTSKI, 1999, p. 269).

Apesar de tomar emprestado de Aristóteles o termo *catarse*, Vigotski não adentra a questão do significado estrito do termo utilizado por aquele autor, porém enfatiza que

nenhum outro termo utilizado até então na psicologia traduz com tanta clareza a reação estética. Vigotski (1999), então, formula sua ideia geral sobre a reação estética:

Poderíamos dizer que a base da reação estética são as emoções suscitadas pela arte e por nós vivenciadas com toda realidade e força, mas encontram a sua descarga naquela atividade da fantasia que sempre requer de nós a percepção da arte. Graças a esta descarga central, retém-se e recalca-se extraordinariamente o aspecto motor externo da emoção, e começa a nos parecer que experimentamos apenas sentimentos ilusórios. É nessa unidade de sentimento e fantasia que se baseia qualquer arte. Sua peculiaridade imediata consiste em que, ao nos suscitar emoções voltadas para sentidos opostos, só pelo princípio da antítese retém a expressão motora das emoções e, ao pôr em choque impulsos contrários, destrói as emoções do conteúdo, as emoções da forma, acarretando a explosão e a descarga da energia nervosa. É nessa transformação das emoções, nessa sua autocombustão, nessa reação explosiva que acarreta a descarga das emoções imediatamente suscitadas, que consiste a catarse da reação estética. (VIGOTSKI, 1999, p. 272).

Assumindo uma posição em que a arte é colocada como uma descarga indispensável de energia nervosa e um processo de equilíbrio do organismo, o autor propõe que a arte não surge onde existe simplesmente sentimento vivo e intenso, mas onde surge o ato criador de superação desse sentimento, a sua catarse. Esse processo se dá tanto para quem faz arte como para quem a aprecia. A percepção da arte também exige criação, movimento interno do observador para ir além da motivação do artista, ou da estrutura da própria obra; “[...] é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar sua catarse” (VIGOTSKI, 1999, p. 314). Propõe que a arte organiza nosso comportamento visando o futuro. Essa afirmação se pauta no fato de que, logo após a catarse, surge uma necessidade imensa e vaga de agir:

[...] abre caminho e dá livre acesso a forças que mais profundamente subjazem em nós, age como um terremoto, desnudando novas camadas. [...] A arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela. (VIGOTSKI, 1999, p. 320).

No livro *Imaginação e Criação na Infância*, no qual Vigotski aprofunda seus estudos sobre a criatividade, podemos afirmar que Vigotski (2009) estuda nosso cérebro como um órgão que, além da capacidade de conservar informações, de forma a permitir a reprodução de uma experiência, é também capaz de combinar, criar imagens e conceitos que independem da experiência da própria pessoa, mas que se apoiam na experiência

alheia. Esse fato nos desperta especial interesse ao considerar a sala de aula como um local privilegiado de construção coletiva de significados.

Ao considerar a experiência prévia, no nível pessoal, Vigotski enfatiza que ela é forjada na e pela incorporação da experiência social, histórica, coletiva, sendo esta vista como condição fundamental na produção do novo. Minha imaginação é, assim, constituída e orientada pela experiência de outrem. Minha experiência é ampliada na apropriação da experiência alheia. (SMOLKA in VIGOTSKI, 2009, p. 24).

Nesse trabalho incessante, Vigotski (2009) aponta de que forma a experiência pavimenta o caminho para a criação, que por sua vez modifica a experiência.

A atividade combinatória do nosso cérebro não é algo completamente novo em relação à atividade de conservação, porém torna-a mais complexa. A fantasia não se opõe à memória, mas apóia-se nela e dispõe de seus dados em combinações cada vez mais novas. A atividade combinatória do cérebro baseia-se, em última instância, no mesmo processo pelo qual os traços de excitações anteriores são nele conservados. A novidade dessa função encontra-se no fato de que, dispondo dos traços das excitações anteriores, o cérebro combina-os de um modo não encontrado na experiência real. (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

Consideramos importante ressaltar, que para Vigotski (2009), não é possível separar a atividade criadora como um processo estritamente cognitivo, desvinculado da emoção e da ação. Como tudo o mais na teoria histórico-cultural, o processo é dialético e, ao mesmo tempo em que se torna mais complexa e única a atuação do sujeito no mundo, tornam-se mais complexos e refinados os processos no próprio sujeito. No artigo *Movimento de objetivação e subjetivação mediado pela criação artística*, Andréa Zanella, Silvia Zanatta da Ros e Kátia Maheirie³¹⁶ chamam a atenção para o fato de que além do produto visível da arte, não menos importante é o movimento intra-subjetivo para quem produz arte:

[...] as manifestações artísticas não podem ser consideradas somente como meio de expressão das emoções, o que significa considerá-las como modo de objetivação da experiência humana. Essa é uma dimensão da atividade criadora que ganha visibilidade em variadas manifestações artísticas, porém essa mesma forma, em seu processo de vir a ser, subjetiva o seu autor e produz novas emoções que são por ele vividas como reais. Ao mesmo tempo em que os sentimentos movem a imaginação, a atividade imaginativa ressignifica ou produz novos

³¹⁶ Na Universidade Federal de Santa Catarina há um grupo de pesquisadores que desenvolvem várias investigações sobre arte, estética e atividade criadora, dentro da perspectiva histórico-cultural.

sentimentos, em um movimento intenso onde emoção e pensamento se vinculam incessantemente. (ZANELLA et al, 2005, p. 192).

É preciso, no entanto, considerar o que Vigotski (2009) aponta com relação às mudanças no processo criativo ao longo da vida. Para o autor, em diferentes etapas da vida teremos diferentes formas de atividade da imaginação e do processo criativo; isso porque a fantasia se apoia nas vivências, na história de vida de cada indivíduo, para criar novas combinações: “[...] a imaginação criadora funciona de modo peculiar, característico de uma determinada etapa do desenvolvimento em que se encontra a criança” (VIGOTSKI, 2009, p. 43). Além disso, o uso da imaginação não é um adereço ou lazer para o indivíduo, ou para a criança; é da maior importância para o progresso da humanidade.

A imaginação não se reduz ao devaneio ou a uma capacidade fantasiosa de caráter estritamente individual. Seu desenvolvimento é de natureza social. Integrando o sistema de funções psicológicas superiores, ela se articula à atividade voluntária e à elaboração da consciência. Tem, portanto, papel fundamental na orientação das ações e na construção da vontade – social, individual – viabilizando e potencializando a realização de projetos e a produção do novo. (SMOLKA in VIGOTSKI, 2009, p. 59).

Para Vigotski (2009), a imaginação é o campo responsável pela criação do novo, o que nos move em direção ao futuro; é na atividade da fantasia que projetamos, antes de existir, o que ainda não existe, criando novas possibilidades e novo comportamento.

Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente. (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

Com base nesse pensamento, fica evidente que desvalorizar ou banalizar a fantasia infantil é um grande erro; ao contrário, precisamos refletir sobre formas de incentivar e alimentar a criatividade. Essa é uma questão da maior importância quando pensamos na evolução dialética da humanidade que modifica o mundo e é por ele modificado. A forma humana de existência se distancia de uma forma natural justamente em função da capacidade de criar e interferir no ambiente, que não seria possível se o homem não tivesse desenvolvido a capacidade de imaginar o novo; “[...] a atividade imaginária precede toda e qualquer outra forma de atividade humana de natureza *criativa*; o que

permite afirmar que, em última instância, o *imaginário* é o que define a condição *humana* do homem” (PINO, 2006, p. 49).

Todo o progresso da humanidade, toda a ação humana sobre o mundo, toda produção cultural surgiu, primeiro, no campo da imaginação antes de ser objetivado.

Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia. (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

Para Vigotski (1999, 2009, 2010) a arte, a imaginação e a criatividade da criança, assim como a brincadeira, são sérios objetos de estudo; o impulso lúdico está relacionado ao movimento, à emoção, à sensação de bem ou mal-estar e aos processos de significação; ao longo do desenvolvimento, a imaginação e a produção artística sofrem inúmeras modificações; o autor pontua que a forma de brincar, atrelada à capacidade criadora, se altera e adquire enorme importância na fase escolar já que as regras e formas de organização social são incorporadas ao brincar e têm caráter organizador do psiquismo. Tanto no brincar como no fazer arte a criança é capaz de produzir simbolicamente situações desvinculadas de estímulos e situações reais imediatas, são processos que ampliam o campo de significados. “A essência do brincar é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações do pensamento e situações reais” (VIGOTSKI, 2010, p. 124). Da mesma forma, o trabalho artístico amplia as relações entre os campos do significado e da percepção, impulsionando novas formas de pensar. Ao mobilizar as forças da criação, a imaginação e o universo simbólico estamos propiciando oportunidades para novos arranjos e novos processos de significação; impulso criador e impulso lúdico são ambas atividades da fantasia que não apenas reorganizam informações já conhecidas, mas que (re)elaboram a realidade.

Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na

brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade. (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Podemos agora estabelecer uma relação entre o impulso de criar visto como algo em direção ao novo e a própria reação estética provocada pela arte. A criatividade pode ser entendida como um refinamento dos processos mentais que, porém, tem raízes na emoção e nas reações orgânicas antagônicas. O momento criativo pode ser entendido como o momento em que o ser humano *inteiro* está mobilizado e ativo. Aqui é possível perceber o impulso para novas formas de pensamento promovidas pelo uso cotidiano da arte no ensino; o trabalho artístico amplia as relações entre os campos do significado e da percepção, impulsionando novas formas de pensar, agir e sentir.

Para Zanella e suas colaboradoras (2005), a arte é uma forma especial de criação visto que, ao mesmo tempo, constitui o humano e permite sua expressão nas coisas. Entendemos que a arte é um caminho poderoso para uma formação integral, ainda que não tenha por objetivo a formação de artistas profissionais.

O artista se reconhece na obra que produz, condensando toda a humanidade que jorra nele/dele, em algo que pode ser apreendido pelos demais e que se revela como testemunha da capacidade humana de apoiar-se na concretude para transmutá-la, atribuindo-lhe propriedades que, sem o olhar humano, ela não possui. (ZANELLA et al., 2005, p. 198).

Encontramos em Zanella (2007) colocações bastante interessantes sobre a formação do ser humano, dentro da perspectiva vigotskiana, no que concerne à produção de sujeitos capazes de resistir à submissão a modelos impostos e de criar uma nova realidade. Para a autora, é preciso refletir sobre a realidade social, bem como às condições necessárias no contexto educacional. A autora destaca quatro dimensões da formação do ser humano; são elas as dimensões: técnica, política, ética e estética. Mencionaremos aqui essas quatro dimensões: a dimensão técnica se refere à apropriação de conhecimentos socialmente produzidos que irão permitir uma intervenção mediada e deliberada sobre a realidade; a dimensão política permite ao sujeito realizar a leitura crítica da realidade, de forma a poder se posicionar de forma efetiva; a dimensão ética se relaciona à compreensão das implicações das decisões tomadas, tanto individualmente, como coletivamente. Com relação à dimensão estética, que nos desperta particular interesse, a autora diz:

A dimensão estética acaba por ser fundamental porque se refere à formação da sensibilidade necessária para o compromisso com a própria vida, com a riqueza e multiplicidade da existência e da realidade humana, a qual se constrói através da atividade coletiva e singular, em contínua transformação. A sensibilidade mobiliza o sujeito para a importante luta contra qualquer forma de submissão, a resistir contra a humilhação e, ao mesmo tempo, a criar novas formas de vida. (ZANELLA, 2007, p. 488, tradução nossa).

Em consonância com o que pensava Vigotski, a psicologia só pode ser pensada como *drama*, em que sujeitos constroem e se constroem diante das condições concretas de vida, historicamente situadas e que, justamente em função dessas tensões, podem experimentar o impulso para o novo. Ao propor a educação estética do ser humano, Vigotski olhava para as infinitas possibilidades de o homem transformar o mundo. É preciso refletir a respeito da educação que estamos propondo para nossos alunos.

Pessoas concretas, marcadas pelas condições sociais e históricas que as forjaram, podem estabelecer várias formas de se relacionar com a realidade, com os outros e consigo mesmas, formas essas que podem ser prático-utilitárias ou estéticas. Estas últimas se destacam à medida em que possibilitam ao sujeito desprender-se da realidade vivida e emergir em outra, mediada por novos significados que, uma vez apropriados, contribuem para o redimensionamento e ressignificação do próprio viver/existir. (ZANELLA, 2007, p. 489).

Quando defendemos a presença da arte no ensino estamos, de fato, nos opondo a uma educação que privilegia apenas alguns aspectos da atividade humana e deixa de fora componentes essenciais para a nossa constituição como seres humanos. A partir das discussões de Vigotski e demais autores é possível afirmar que a arte sempre produz um impulso psíquico em direção ao novo e pode ser entendida como promotora do refinamento dos processos mentais tipicamente humanos. Quando nos preocupamos em instrumentalizar nossas crianças e jovens para que se adequem à realidade posta e restringimos o acesso à produção cultural ou aos elementos que promovem a atividade criadora corremos o risco de colocar em perigo o que há de mais humano em nós: a possibilidade de humanizar o mundo. Em consonância com a ideia de que o desenvolvimento psíquico não é linear, mas que está em permanente reorganização, tendo como matéria-prima as relações sociais, a cultura e o próprio indivíduo, fica mais clara a influência da arte

O ponto em que estamos

A pesquisa encontra-se em pleno desenvolvimento, já passado o exame de qualificação³¹⁷, com muito trabalho ainda por ser executado. No entanto, alguns apontamentos parciais são cabíveis. Sem deixar de lado o importante papel da arte-educação, pretendemos evidenciar que o trabalho com arte como tema transversal faz parte da educação integral, é necessário para o desenvolvimento psíquico de todo ser humano, potencializa os processos de aprendizagem e a capacidade criadora que, em última instância, é o que nos diferencia como humanos entre os demais seres da natureza. Podemos destacar os seguintes pontos:

A atividade criadora como característica da espécie humana

A atividade criadora é o que nos diferencia dos demais seres da natureza. Emergiu simultânea e dialeticamente com a cultura a partir da organização social e, desde então, permite que o homem se torne “artífice de si mesmo” (PINO, 2000), orientado para um futuro desconhecido e, agora, não mais preso apenas às leis naturais. Sempre que afirmamos a necessidade de uma educação integral, deveríamos subentender a necessidade de fornecer condições para a humanização de nossos alunos, no sentido mais elevado do termo; e isso só pode ser feito se considerarmos incluir condições para um melhor desenvolvimento da capacidade criadora.

Estamos de acordo com os profissionais da arte-educação que não é suficiente apenas transmitir conteúdos e saberes já acumulados, pois, como apontam Vigotski (2009), Smolka (2009) e Pino (2006), esse tipo de formação tende a nos tornar mais reprodutores do passado do que agentes de transformação. Para ampliar as possibilidades de uma atuação verdadeiramente criadora no mundo é necessário promover os processos criativos, o que pode ser alcançado por meio da arte e da educação estética.

Zanella e suas colaboradoras enfatizam que, na atividade criadora verdadeiramente humana, “[...] o ser humano se objetiva e subjetiva, transformando realidades, criando significados para si e para os outros. A arte é criação especial na medida em que tem como função primordial a constituição e expressão do humano nas coisas” (ZANELLA et al., 2005, p. 198). A arte mobiliza, simultaneamente, conhecimento, ação e afetividade.

³¹⁷ Membros da banca de qualificação: Profa. Dra. Maria Christina de Souza Lima Rizzi e Profa. Dra. Andreia Zanella

A reação estética e o processo de simbolização

Vigotski (1999) chama de *reação estética* o momento crucial em que ocorre uma reorganização psíquica que promove saltos nos processos mentais e nos mobiliza em direção ao novo. Podemos pensar na reação estética como uma força motriz catártica que deflagra o salto evolutivo tipicamente humano no qual ocorre um forte processo de (re)significação, uma explosão de imagens da fantasia, a supressão momentânea da atividade motora que ressurgem em um incrível desejo de agir de forma nova e criativa.

Este trabalho nos indica que uma forma de propiciar condições para que ocorra uma reação estética é levar os sujeitos a um estado de tensão no nível simbólico. A contradição entre o que já faz parte de nosso universo simbólico e aquilo que carrega significados imediatamente incompreensíveis ou contraditórios pode promover uma forte reação nos sujeitos. Pino (2006) traz algumas considerações que gostaríamos de relacionar com essa discussão no que se refere ao processo de simbolização. Embora não tenhamos, ainda, nos aprofundado na questão, achamos importante trazer algumas dessas ideias. O autor propõe que nosso psiquismo opera e estabelece diálogos em três planos articulados: o plano do *real*, o plano do *imaginário* e o plano do *simbólico*. O plano do real envolve o mundo das coisas em si, sejam elas naturais ou culturais e é regido por determinantes físicos, pela atuação de nossos órgãos dos sentidos; o plano do imaginário é o mundo das coisas que têm existência em nós por meio das imagens, é regido pela subjetividade e livre das condições materiais ou temporais – é o plano das novas possibilidades; já o plano do simbólico depende, essencialmente, da ação criadora dos homens e é regido pela história do sujeito imerso em determinada cultura/tempo/espaço. O que o autor propõe nos leva a refletir sobre práticas escolares que atuem intensamente nos três planos.

A arte como promotora da catarse

Vigotski (1999) identificou a arte como a atividade que aglutina em si todos os elementos mencionados anteriormente. Em seus estudos foi capaz de identificar os elementos contraditórios, geradores de tensão psíquica, nas mais diversas manifestações artísticas e apontou para a arte como um poderoso elemento que deflagra o processo de catarse. Vigotski (1999) afirma que a arte mobiliza, de forma simultânea, todos os

âmbitos do sujeito: psíquico, afetivo e orgânico, o que leva a uma reorganização completa. O trabalho com arte era considerado essencial para o autor para a constituição do sujeito humano, desencadeador da reação estética que nos liberta e move em direção ao futuro.

A catarse, que põe em movimento o sujeito por inteiro, traz como característica a explosão em imagens da fantasia. Esse desdobramento é da maior importância para aquilo que enfatizamos como o impulso para o futuro porque é no plano imaginário que surge, antes, o que será objetivado depois pelo homem. Pino (2006) afirma que nesse plano surgem entes novos, uma *dimensão irreal do mundo real*, o que torna o imaginário um *plano-chave* da evolução criadora.

A tarefa da educação com arte

Entre as diversas proposições, a educação precisa ser pensada sempre com base em alguns pressupostos: deve promover a atividade criadora; a imaginação se apoia na experiência social dos sujeitos e deve ser tratada como assunto da maior importância e seriedade considerando suas peculiaridades nas diferentes etapas da vida; o processo de significação para os sujeitos depende da construção de significados sociais compartilhados que serão internalizados por cada um de forma singular em diálogo interno com o próprio universo simbólico; a atividade criadora que nos torna humanos deve ser trabalhada pedagogicamente.

Consideramos a transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade indispensável na formação dos sujeitos. Esses conhecimentos são construções culturais e, por si só, carregam a característica de promover processos de ressignificação. No entanto, a atividade no plano simbólico, apenas, não provoca a catarse. A contradição apontada por Vigotski (1999) presente nas artes atua também no plano imaginário mencionado por Pino (2006), a partir do plano real, influenciando reações orgânicas psíquicas. Podemos pensar que o ensino que prioriza o aprendizado intelectual poderia ser enriquecido por elementos artísticos para atuar no sujeito inteiro, potencializar sua atividade criadora e prepará-lo para agir no mundo.

A escola como território privilegiado para o impulso criativo

Quando pensamos na construção cultural de significados e na gênese de nossos processos de simbolização, inevitavelmente passamos, dentro da concepção histórico-

cultural, pelo conceito de significação a partir da vida social. Assim como afirma Pino (2006), a partir de imagens reais apreendidas da natureza, o cérebro humano atribui a essas imagens significados culturalmente construídos, atribuindo-lhes outras características. Os autores anteriormente mencionados enfatizam a importância da experiência dos sujeitos como base para a atividade criadora e enfatizam que essa experiência precisa ser múltipla e variada, carregada não apenas de imagens, mas de práticas simbólicas já estabelecidas como os saberes científicos, tecnológicos, ideológicos, assim como de valores socialmente validados. É nesse sentido que podemos localizar a escola, para além da família, como um lugar onde todos esses elementos estão presentes, mas não necessariamente articulados.

Quando somos capazes de articular os elementos mencionados por meio de uma atividade artística na escola podemos pensar que estamos propiciando, simultaneamente, elementos reais, imagéticos e simbólicos que têm o potencial de afetar os alunos nos âmbitos psíquico, afetivo e orgânico. Essa forma de agir é tão poderosa que podemos pensar na educação até mesmo como promotora (ou não) da saúde de nossas crianças. Se, por meio dessa atividade, conseguirmos provocar a catarse, estaremos mobilizando neles o que têm de mais humano.

Um importante autor da arte-educação, cujo estudo nesta pesquisa ainda está sendo desenvolvido, é Feldman (1970). O autor traz uma proposta de formação integral a partir do currículo do ensino de artes na escola em seu livro “Becoming Human through Art”. Seu foco é apontar de que forma o trabalho com arte promove processos de significação nos sujeitos. Nossa intenção é estabelecer um diálogo entre sua proposta e o olhar histórico-cultural.

Considerações finais

Além do aprofundamento bibliográfico nas questões anteriores, acreditamos que as entrevistas junto a egressos de escolas Waldorf possam levantar questões importantes sobre os significados das vivências artísticas para esses sujeitos, na busca por diálogo sobre a relevância de um ensino com arte.

Referências

BARBOSA, A. M. Arte-educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. **Revista Digital Art&**, n. 0, out. 2003. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

BARBOSA, A. M. **Educação sem arte, educação para a obediência**. Porto Alegre: **Jornal Extra Classe**, Porto Alegre, ano 22, n. 219, nov. 2017. Entrevista concedida a Marcelo Menna Barreto. Sinpro/RS. Disponível em: <<http://www.extraclasse.org.br/edicoes/2017/11/educacao-sem-arte-educacao-para-a-obediencia/>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BARBOSA, A. M. **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008

DEL RIO, P. El arte es a la vida lo que el vino es a la uva: la aproximación sociocultural a la educación artística. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Pablo_Del_Rio2/publication/233548900_El_arte_es_a_la_vida_lo_que_el_vino_es_a_la_uva_La_aproximacion_sociocultural_a_la_educacion_artistica_Art_is_to_life_what_wine_is_to_grapes_A_sociocultural_approach_to_art_education/links/5aa4689c0f7e9badd9a9b207/El-arte-es-a-la-vida-lo-que-el-vino-es-a-la-uva-La-aproximacion-sociocultural-a-la-educacion-artistica-Art-is-to-life-what-wine-is-to-grapes-A-sociocultural-approach-to-art-education.pdf?origin=publication_detail> Acesso em: 10 mar. 2018.

FELDMAN, E. B. **Becoming human through art**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1970.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOROZ, M.; GLANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília, DF: Plano, 2002.

NASCIMENTO, E. A. Formação profissional do “Bom Silvícola” nas artes e ofícios. In: BARBOSA, A. M. **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 27-48.

PINO, A. A produção imaginária e a formação do sentido estético: reflexões úteis para uma educação humana. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2, p. 47-69, mai/ago. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643628>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Lev S Vigotski. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26, dez. 2017.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SMOLKA, A. L. A atividade criadora do homem: a trama e o drama. In: VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009. Apresentação - p. 7-10.

SMOLKA, A. L.; MAGIOLINO, L. L. S. Modos de ensinar, sentir e pensar. **Revista Educação**, São Paulo, n. 2, p. 30-39, 2010. (Série especial. Coleção história da pedagogia).

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília, DF: Plano, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929 [Psicologia concreta do homem]. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>> Acesso em: 26 dez. 2017.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZANELLA, A. V. Educación estética y actividad creativa: herramientas para el desarrollo humano. **Universitas Psychologica**, Bogotá, v. 6, n. 3, p. 483-492, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/647/64760302.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2017.

ZANELLA, A. V. et al. Movimento de objetivação e subjetivação, mediado pela criação artística. **PsicoUSF**, v. 10, n. 2, p. 191-199, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v10n2/v10n2a11.pdf>> Acesso em: 26 out. 2017.

Maria Cristina Bergonsini Ennser é Pedagoga, Bacharel em Matemática e aluna de mestrado em Educação, Linguagem e Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Elizabeth dos Santos Braga.

Caminhos de pesquisa sobre identidade docente e homossexualidade

Mariana Carvalho Teixeira³¹⁸

Resumo:

A proposta central da presente pesquisa é oferecer uma leitura das representações acerca de questões de sexualidade e, principalmente, construções de identidades docentes a partir dos discursos de professores/as homossexuais. Entre o aumento, nos últimos anos, de estudos acadêmicos brasileiros na área de Educação sobre as temáticas de gênero e diversidade sexual, verifica-se um pequeno número de trabalhos dedicados a estudar essa diversidade enquanto componente da identidade do sujeito-professor, porém com pouca atenção para a problemática da construção da identidade docente propriamente dita. A necessidade de compreender as diferentes configurações do ser professor/a no mundo contemporâneo a partir do olhar docente aliada à grande visibilidade atual do tema da diversidade sexual estimulou a proposta de investigar quais representações de identidade profissional docente surgem no discurso de professores/as homossexuais ao se colocar em questão a homossexualidade relacionada à docência. A pesquisa proposta é de cunho qualitativo, cujo método de coleta de dados consiste na realização de entrevistas individuais com docentes que atuem profissionalmente no ensino básico e que se identifiquem como homossexuais. Dado esse perfil dos sujeitos, surge a dificuldade de sua identificação, o que provocou revisões de metodologia aqui discutidas e propiciou novos caminhos de pesquisa.

Palavras-chave:

Identidade docente – Profissão docente – Homossexualidade.

Nota-se, nas últimas décadas, que questões relacionadas a corpos, gêneros e sexualidades têm ocupado uma significativa centralidade em discussões de diversas esferas da vida social. A questão da diversidade sexual, especificamente, a partir da década de 1990 ganhou progressivo destaque nos âmbitos judiciários (COACCI, 2015), legislativos (LUNA, 2017), dos movimentos sociais (FACCHINI, 2005), das ciências médicas e psicológicas (PAOLIELLO, 2013), das políticas públicas educacionais (VIANNA; CAVALEIRO, 2012), entre outros. Deve-se admitir que essa relevância da diversidade sexual nos debates indicados não se dá simplesmente pelo

³¹⁸ Contato: mariana.carvalho.teixeira@usp.br

interesse da sociedade na *variedade* e nas *diferenças* de manifestação dos desejos e das práticas sexuais. A relevância social do tema da diversidade sexual se dá antes por tratar-se de *desigualdades* do que de *diferenças*.

Boaventura Santos, em uma palestra proferida em 1995, declarou: “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 1999, p. 44). Ilustra-se claramente nessa afirmação a distinção que desejamos fazer entre *diversidade* e *desigualdade*: enquanto que a diversidade implica variedade, multiplicidade e pluralidade, a desigualdade pressupõe subordinação e hierarquia. Em outras palavras, a diversidade remete a diferenças, enquanto a desigualdade remete a *relações*.

A diversidade sexual, quando debatida nas mais variadas instâncias aqui consideradas, não pode ser encarada apenas como a multiplicidade de manifestações da sexualidade humana, mas sim como a organização hierárquica dessas categorias de sexualidade. A organização das categorias de sexualidade não se dá de maneira horizontal, e nem de forma fixa. As próprias categorias são contestadas e dissolvidas conforme as práticas sociais mudam, como parte do processo histórico. A maneira como a sexualidade de cada um se manifesta é somente tão importante quanto os significados que serão atribuídos às condutas sexuais e quais consequências eles trarão para a experiência de cada pessoa. Esses significados são construídos socialmente, por exemplo nas esferas citadas anteriormente. Justifica-se, portanto, a relevância social do tema da diversidade sexual e a conseqüente necessidade de atenção sobre ele para uma produção de conhecimento comprometida com um ideal de igualdade social.

No campo da educação a criação do tema transversal Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foi, segundo Helena Altmann (2001), um dos indícios da inserção do assunto da sexualidade no âmbito escolar, porém na perspectiva única da saúde pública:

Ainda que o documento admita manifestações diversificadas da sexualidade, ele não problematiza a categoria sexualidade sob o ponto de vista de sua constituição histórica, da mesma forma que em relação a outras categorias, como homossexualidade e heterossexualidade. (ALTMANN, 2001, p. 581).

Mesmo que se reconheça o ineditismo dos PCNs quanto à oficialização do tema da sexualidade no currículo e nas escolas, foi somente com o lançamento do Plano Plurianual 2004-2007, que definia o Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais, e do programa “Brasil Sem Homofobia” que, enfim, “diferentes demandas apresentadas, principalmente pelos movimentos sociais brasileiros [...], são assumidas na legislação educacional brasileira para

constituição de políticas públicas voltadas à diversidade” (VIANNA; CAVALEIRO, 2012, p. 38). A partir de então, importantes avanços são conquistados, sem, no entanto, evitar movimentos e ações no sentido contrário.

No âmbito acadêmico, Vianna e Unbehaum (2016, p. 59) observam um “crescimento da pesquisa acadêmica sobre a temática de gênero e da diversidade sexual nas políticas públicas de educação, sobretudo a partir de 2008”, relacionado ao aumento da quantidade de grupos de pesquisa sobre esses temas nas universidades brasileiras. A figura docente que incorpora a diversidade sexual como traço identitário, no entanto, ainda não recebeu muita atenção. Uma busca realizada no catálogo de teses e dissertações da CAPES, por exemplo, identificou apenas cinco trabalhos da área da Educação cujo problema de pesquisa envolvia criteriosamente professores e/ou professoras homossexuais ou LGBT (ALMEIDA, 2009; CONCEIÇÃO, 2012; FRANÇA, 2014; MACIEL, 2014; GOMES FILHO, 2015). Outros dois trabalhos que adotaram o mesmo critério pertenciam às áreas da Antropologia (NOVO, 2015) e da Política Social (MEIRELES, 2012).

Pela leitura dos trabalhos da área da Educação identifica-se uma grande preocupação com a questão da sexualidade, muito presente nos objetivos, embasamento teórico, dados apresentados e análise, porém pouca ou nenhuma atenção dedicada à identidade docente dos sujeitos. No entanto, entre os dados apresentados na maioria dos trabalhos, é possível identificar elementos significativos da constituição da identidade docente dos professores homossexuais, embora pouco analisados sob esse olhar. A proposta da presente pesquisa inclui, portanto, explorar esse campo evidenciado porém pouco aproveitado pelos trabalhos citados.

Em relação à questão docente, Xavier (2014) aponta para a abundância de trabalhos produzidos no Brasil e no exterior a respeito do tema como expressão de sua complexidade e do interesse da comunidade universitária em compreendê-lo, mas também “reveladora da inexistência de consenso em relação à questão, ou ainda como indicadora do quanto os professores vêm sendo silenciados pela fala dos governos e dos especialistas” (p. 829). Em sua síntese, a autora constata que nos dias atuais o professor assume, junto com a escola, uma importância cada vez maior e, ao mesmo tempo, tende “a se tornar alvo de críticas que extrapolam os limites de seu preparo profissional e de suas condições de trabalho, sendo, frequente e injustamente, responsabilizados pelos insucessos escolares” (XAVIER, 2014, p. 845).

A crescente importância do tema da diversidade sexual na atual produção do conhecimento, no campo da educação e nas relações sociais ainda enquanto desigualdades, assim como a pertinência da questão docente no debate educacional, tanto acadêmico quanto político, fazem emergir o problema, ainda pouco explorado, da constituição da identidade dos sujeitos que

incorporam ambas as temáticas enquanto seus próprios traços identitários. Considerando que tanto a identidade docente quanto a sexualidade não são fixas nem homogêneas, propõe-se o seguinte problema de pesquisa: na perspectiva do processo de constituição da identidade profissional docente, quais significados de docência e de sexualidade são produzidos, incorporados e contrapostos no discurso de professores/as homossexuais?

Deve-se reconhecer as dificuldades em identificar profissionais homossexuais da área da educação. A identificação dos sujeitos homossexuais depende em grande parte deles/as próprios/as e que pode, eventualmente, não ser de conhecimento das instituições nas quais os/as profissionais atuam. A homofobia no ambiente de trabalho e também no ambiente escolar é tema de inúmeros estudos, além de arraigada no senso comum, e se trata, portanto, de um entrave na identificação dos sujeitos homossexuais tanto de forma geral como especificamente no campo educacional. Assim sendo, preferiu-se privilegiar canais não institucionais ou não ligados aos locais de trabalho dos sujeitos para contatar possíveis participantes.

Tendo isso em mente, a metodologia da pesquisa foi revista, principalmente a técnica de amostragem. Propôs-se inicialmente, para evitar uma possível revelação indesejada da sexualidade das pessoas envolvidas, uma amostragem por meio de indicações pessoais de amigos, familiares e/ou colegas de trabalho aos quais os sujeitos tivessem revelado prévia e voluntariamente a própria orientação sexual. A amostragem fora baseada nas pesquisas já feitas, citadas anteriormente. Também para garantir um distanciamento recomendado à pesquisa, não seriam realizadas entrevistas com sujeitos pertencentes ao círculo social próximo da pesquisadora.

A escolha de amostragem foi contestada e reformulada. Decidiu-se, então, realizar a seleção de um grupo específico de docentes homossexuais, ligados a entidades ou organizações do segmento LGBT, de forma a evitar o envolvimento de instituições empregadoras. A entidade escolhida trata-se do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp).

A escolha da Apeoesp como contexto comum dos sujeitos participantes deu-se por conta da existência no referido sindicato do coletivo LGBT Prof. Fernando Schueller, um entre os mais relevantes coletivos LGBT no âmbito sindical brasileiro, segundo informado por um dos membros de sua diretoria executiva. Parte-se do pressuposto que a existência de uma iniciativa organizada voltada às pautas LGBT no interior da organização contribuirá para uma melhor difusão da pesquisa e uma melhor recepção do convite por parte de seus associados, provavelmente já familiarizados com a militância do coletivo. Além disso, considera-se que o coletivo em questão facilitará o acesso ao campo, aqui entendido como o grupo de professores

homossexuais, diferentemente de vias institucionais, as quais considera-se representar um risco maior para a relação dos profissionais com instâncias superiores do ambiente de trabalho.

O contato com o associado responsável pelo coletivo propiciou também a oportunidade de acompanhar um dia do I Encontro Nacional LGBT da Central Única dos Trabalhadores. A experiência revelou-se muito proveitosa como observação da organização sindical LGBT, ainda incipiente no caso da CUT, de acordo com as falas dos participantes. Os debates realizados revelaram questões e posturas interessantes quanto à pauta LGBT enquanto movimento político e quanto à identidade LGBT enquanto traço pessoal. A questão que percebeu-se mais premente nas discussões foi a dificuldade de afirmar a pauta LGBT no movimento sindicalista e a falta de participação do/a trabalhador/a LGBT nessa pauta específica. Verifica-se a presença de trabalhadores/as LGBT nas demais pautas, mas não em um segmento próprio.

Essa experiência levanta algumas questões, principalmente sobre a dimensão política da sexualidade e a dimensão relacional que evidencia as desigualdades sociais quanto a gênero e sexualidade. Espera-se que a participação do Encontro LGBT da CUT permita um melhor trabalho com a questão da militância sindicalista e não sindicalista durante as entrevistas individuais. Esse contato também revelou a necessidade imprescindível de aprofundamento teórico na questão da organização e ação coletiva docente brasileira, com ênfase para o estado de São Paulo e para a Apeoesp em si, evidenciando que a atividade profissional docente não se restringe apenas àquela dentro da sala de aula.

Referências

ALMEIDA, Neil Franco Pereira. **A diversidade entra na escola**: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2018.

COACCI, Thiago. Do homossexualismo à homoafetividade: discursos judiciais brasileiros sobre homossexualidades, 1989-2012. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 53-84, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64872015000300053&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2018.

CONCEIÇÃO, Thiago Augusto de Oliveira da. **Práticas de gênero e sexualidade**: a produção discursiva sobre o/a professor/a homossexual na docência primária. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

FACCHINI, Regina. **Sopa de letrinhas?** Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FRANÇA, Filipe Gabriel Ribeiro França. **“Eu acho que a minha identidade de professora é homossexual”**: narrativas e experiências de professor@s homossexuais. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

GOMES FILHO, Miguel. **O cuidado de si**: práticas de liberdades nos processos de subjetivações. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

LUNA, Naara. A criminalização da “ideologia de gênero”: uma análise do debate sobre diversidade sexual na Câmara dos Deputados em 2015. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 50, e175018, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332017000200311&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2018.

MACIEL, Patrícia Daniela. **Lésbicas e professoras**: modos de viver o gênero na docência. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

MEIRELES, Ariane Celestino. **Políticas públicas sobre diversidade sexual na educação e vivências pedagógicas de professoras lésbicas na escola**: notas sobre a cidade de Vitória. 2012. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

NOVO, Arthur Leonardo Costa. **O armário na escola**: regimes de visibilidade de professoras lésbicas e gays. 2015. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PAOLIELLO, Gilda. A despatologização da homossexualidade. In: JORGE, Marco Antonio Coutinho; QUINET, Antonio. **As homossexualidades na psicanálise**: na história de sua despatologização. São Paulo: Segmento Farma, 2013. p. 29-46.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A construção multicultural da igualdade e da diferença. **Oficina do CES**, Coimbra, n. 135, jan. 1999.

VIANNA, Cláudia; CAVALEIRO, Maria Cristina. Políticas públicas de educação e diversidade: gênero e (homo)sexualidades. **Revista Gênero**, Niterói, v. 12, n. 2, p. 27-45, 2012. Disponível em: <<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/413/307>>. Acesso em: 11 Nov. 2018.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda. In: CARREIRA, D. et al. (Org.). **Gênero e educação**: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa: FCC, 2016.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 827-849, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000900002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 Nov. 2018.

Mariana Carvalho Teixeira é mestranda pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na área de Psicologia e Educação. Possui graduação em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Reflexões sobre a Língua Portuguesa Oral no Japão: crianças da comunidade brasileira no Japão

Noemia Fumi Sakaguchi³¹⁹

Resumo

O presente trabalho trata de uma reflexão sobre a Língua Portuguesa (LP) oral de crianças da comunidade brasileira no Japão. Contou-se com a participação de 110 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I de 15 escolas homologadas pelo MEC/Brasil que se localizam em áreas de grande concentração de brasileiros em território japonês. Focalizaremos a etapa quantitativa da pesquisa, com a aplicação de um questionário sobre representações, usos e funções da LP. O estudo se justifica pelo alto índice de alunos que apresentam dificuldades com a LP quando buscam dar continuidade aos estudos no Brasil. Os resultados gerados apontam para uma relativa estabilidade dos alunos participantes em instituições brasileiras no Japão, particularmente nas escolas em que se encontravam. Em função do predomínio da LP como língua dominante também em casa, na vasta maioria dos casos, não se observou barreiras linguísticas na interação entre pais e filhos. A base socioafetiva construída nas interações sociais em casa e na escola parece ter favorecido um ambiente propício para práticas discursivas orais significativas em LP dentro e fora de sala de aula. Os dados também sinalizam a importância do reconhecimento da variante do português brasileiro na comunidade brasileira no Japão.

Palavras-chave:

Língua portuguesa no Japão – Escolas brasileiras no Japão – Cultura e identidade.

Neste texto, destacaremos algumas reflexões sobre a Língua Portuguesa oral no Japão, mais especificamente, focalizando a etapa quantitativa (CONOVER, 1999; AGRESTI, 2002; NUNAN, 2006; CRESWELL, 2007) de nossa pesquisa de doutorado³²⁰, que envolveu, entre outros instrumentos, um questionário sobre representações, usos e

³¹⁹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Atua como professora particular de inglês e português em contextos plurilíngues. Contato: sakaguchi.noemia@gmail.com

³²⁰ Tese intitulada *Usos, funções e representações da Língua Portuguesa no Japão: crianças brasileiras do 3º ano do Ensino Fundamental I de escolas brasileiras homologadas pelo MEC-Brasil*, defendida em 28 de setembro de 2018 na Faculdade de Educação (USP), orientada pela Profa. Dra. Idmea Semeghini-Siqueira. Agradecemos à Fundação Japão pela concessão da bolsa de pesquisa de doutorado no Japão (set. 2015-set. 2016) e à Aichi University of Education por nos receber como aluna intercambista.

funções da Língua Portuguesa, respondidos por 110 crianças do 3º ano do Ensino Fundamental I (EFI) de 15 escolas brasileiras homologadas pelo MEC/Brasil localizadas no Japão (doravante EBHJ).

As contingências do sistema de trabalho para os brasileiros no Japão pressupõem um regime rígido para os pais, repleto de horas-extras e trocas de turnos, limitando o tempo que passam com os filhos durante a semana (ver, por exemplo, NAKAGAWA, 2005; YANO, 2013), sendo poucas as crianças que dispõem da companhia de algum adulto durante o dia. Objetivando assistir aos pais e a seus filhos, as EBHJ que visitamos oferecem uma estrutura de acolhimento às crianças que vai além da configuração das escolas “tradicionais”. Algumas oferecem diversos cursos no contraturno das aulas (natação, idiomas, futebol, culinária, jiu-jitsu, entre outros) e muitos professores cumprem jornada dupla na escola: lecionam suas próprias turmas, dão aulas de apoio para acompanhamento de tarefas e esclarecimento de dúvidas, supervisionam os alunos nos intervalos ou conduzem atividades extracurriculares. Em função de uma demanda decorrente de todo um processo histórico, todos os professores são habilitados e muitas escolas expõem os certificados nas paredes. A quantidade de alunos varia de acordo com as escolas: entre as visitadas, há de dois até dezoito alunos por sala no 3º ano do EFI. Destarte, comparada à realidade brasileira, as escolas possuem menos alunos por sala, propiciando, assim, maior atenção das professoras às crianças e, dado o longo período de convivência, aquelas afirmam exercer também papéis de “mães”, “enfermeiras” e “psicólogas”...

Mediante uma taxa, a escola se encarrega de fazer o transporte até a casa dos alunos, que costumam morar relativamente longe entre si. Assim, a possibilidade de visitarem um ao outro não é uma prática viável durante a semana. Ao chegarem em casa, ficam sozinhos ou na companhia dos irmãos, de modo que não foram poucas as ocasiões em que presenciamos crianças que preferiam permanecer na escola a voltar para casa (cf. HAMADA, 2008; ISHIKAWA, 2014). Os canais de imprensa para brasileiros – com destaque às revistas – ratificam, assim, a importância atribuída ao diálogo entre pais e filhos. Se em um contexto em que todos falam a mesma língua, com respaldo da escola, a comunicação em casa ainda é limitada, é possível imaginar a dimensão dos danos quando a língua se torna uma barreira em uma interação já tão escassa. O convívio social das crianças gira basicamente em torno do universo escolar durante a semana: é na escola

que se cria um ambiente naturalístico impulsionador da aquisição da LP e os alunos tecem suas redes socioafetivas. Dentre as pessoas com quem mais falam fora de casa estão os amigos e colegas da escola no Japão (77%), professores (73%), conhecidos³²¹ (57%) e funcionários da escola (52%). Nessa direção, compreendemos que a escola representa um ‘refúgio linguístico-cultural’ (*pedagogical safe house*). O termo *safe house* foi definido por Pratt (1991 *apud* CANAGARAJAH, 2004) e, mais tarde, retomado por Canagarajah (*Ibidem*) e se refere a espaços sociais e intelectuais criados por grupos minoritários, onde podem fazer uso da língua materna, partilham um sentimento de pertença e companheirismo, além de dividirem anseios e preocupações.

Ainda que comparativamente menor, porém não menos significativa é a comunicação com parentes no Brasil (47%). Essa parece constar entre as principais preocupações dos pais (HAMADA, 2008). Segundo os alunos, essa comunicação é feita através do telefone, provavelmente por intermédio de algum aplicativo de bate-papo como *Whatsapp*, *Line*, *FaceTime* etc. Discutir com profundidade as implicações das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) está fora dos limites que nos impusemos para este texto, mas é, sem dúvida, evidente sua importância neste cenário. Para Castells (1999), a sociabilidade virtual favorece a formação de comunidades, não como culturas unificadas e sólidas, mas como ‘comunidades pessoais’. Ao mesmo tempo em que as TICs permitem a criação dessas comunidades mais especializadas, também geram grupos de pertencimento que extrapolam divisões geográficas e políticas, e contribuem para a transmissão de saberes da cultura. Além disso, viabilizam a transferência acelerada das informações e até novas definições de identidade e cultura (HALL, 2000). Tomamos emprestada a metáfora de Castells (1999) sobre a ideia de um sistema de convenções partilhadas por meio do qual as diferentes identidades e tradições culturais vão sendo codificadas de modo a poderem ser consumidas globalmente. Assim parecem funcionar os desenhos animados de ampla distribuição que, não por acaso, mostraram-se muito populares entre as crianças.

Em exceção à ‘Turma da Mônica’ (84%) e ao ‘Show da Luna’ (29%), a maioria indicou algum desenho animado de produção estrangeira – inclusive *animes* (desenhos

³²¹ Vizinhos e atendentes de lojas brasileiras. Embora não tenha sido possível avaliar o grau de interação nesses casos, consideramos sua possível relevância socioafetiva para além do eixo casa-escola.

animados japoneses) – como programas favoritos, todos com dublagem em português brasileiro³²² disponíveis na internet. Grande parte dos nomes citados também eram vistos por crianças da mesma faixa etária no Brasil³²³. Além das opções de programas sugeridos no questionário – para nossa surpresa –, foram registrados outros 46 títulos³²⁴, entre programas infantis, novelas infanto-juvenis, séries, programas de auditório e *vlogs*. As fontes podem ser variadas, são inúmeros os sites de compartilhamento de vídeos. A capacidade das TICs de atender a um público cada vez mais diversificado e amplo é uma tendência e as crianças certamente não estão excluídas.

Um dado interessante que retoma a ideia de velocidade da transmissão de informações ficou evidente na popularidade – entre as meninas – da novela infanto-juvenil ‘Cúmplices de um Resgate’ do canal brasileiro SBT em 2016. Depois de averiguarmos com mais detalhes, descobrimos que cada capítulo da novela era disponibilizado na íntegra no site oficial da emissora e, também, no site de compartilhamento de vídeos *You Tube*, permitindo que acompanhassem a evolução da trama apenas em questão de horas. Outro dado curioso foi a presença de um gênero relativamente novo em comparação aos demais, porém já amplamente popularizado na internet, principalmente através do *You Tube*: o *videolog* ou *vlog*. Ainda não dicionarizado como o termo que o origina – ‘blog’ (de *weblog*) –, possui características similares, porém, no caso do *vlog*, em forma de vídeo. Entre os *vlogs* citados temos: ‘Flávia Calina’, ‘Bel para meninas’, ‘Rezendeevil’ e ‘Edukof’. Há, portanto, programações que oferecem uma “leitura de mundo” mais global e outras mais locais, ou seja, voltados para um público mais específico (de determinada faixa etária, sexo, interesses etc.). Destarte, dentro de um mesmo grupo de alunos há diversos outros que se

³²² Alguns desses programas também são dublados em português de Portugal.

³²³ Consultamos alguns professores da rede pública no Brasil.

³²⁴ Programas – e alguns filmes – citados pelos participantes: Hora de Aventura, Chaves, Bob Esponja, Cúmplices de um Resgate, Dragon Ball, Os Padrinhos Mágicos, O Incrível Mundo de Gumball, Carrossel, Scooby-Doo, Naruto, Castelo Rá-Tim-Bum, Sítio do Pica-pau Amarelo, O Gato da Cartola, Chiquititas, Dora, Ben 10, Miraculous Ladybug, Minecraft, Barbie, Liga da Justiça, Horton e o Mundo dos Quem, Yo-Kai Watch, Pokemon, Batman, Super-Homem, The Flash, Clarêncio, o otimista, Três Espiãs Demais, Hello Kitty, Crayon Shin Chan, “Jogos”, Flávia Calina, Rezendeevil, Edukof, Bel para Meninas, Yu-Gi-Oh!, Snoopy, Sonic, A Fuga do Planeta Terra, Com Amor, Raul Gil, Kamen Rider, Glitter Force, Bleach, Turma do Bairro e Quintal da Cultura.

apropriam de elementos simbólicos e lhes conferem significados, finalidades e valores diversos.

Em vista da porcentagem de alunos que afirmaram falar em LP com os familiares (98%), quando perguntados sobre qual a língua mais utilizada em casa, esperava-se que praticamente todos respondessem apenas ‘português’ (64%). Entretanto, quase um terço das crianças (29%) sentiu a necessidade de expressar algum grau de uso da língua japonesa: a) português e japonês (15%); b) mais português que japonês (12%) e c) mais japonês que português (2%). Somam-se ainda 5 crianças que assinalaram duas opções simultâneas: ‘português’ e ‘mais português que japonês’. Mesmo nesses casos, fica evidente que não se veem como “monolíngues” em LP. Deduzimos que esse resultado estaria diretamente atrelado às experiências em escolas japonesas no passado, porém, os levantamentos subsequentes refutaram nossa hipótese: dentre as respostas válidas, os que afirmaram ter frequentado alguma instituição japonesa (apenas 21% dos alunos), 8% afirmaram utilizar a língua japonesa (LJ) em casa em algum grau enquanto 11% afirmaram só usar o português, 2% não responderam. Dos que tiveram um percurso escolar apenas em escolas brasileiras (74%), pouco menos de um terço dos alunos (22%) afirmou utilizar a LJ em algum grau em casa e 52% disseram falar somente português. Os critérios do que conceberam como “bilinguismo” foram totalmente subjetivos, ainda assim, em vista do percurso escolar e de todas as características do grupo constatadas, o reconhecimento da presença da LJ, seja em qualquer nível por parte dos alunos, sinaliza implicações identitárias valiosas, mesmo que simbólicas. Pode-se pensar em uma ‘identificação interna’ do falante (SKUTNABB-KANGAS, 1981), a atitude do falante perante as línguas, e se refere tanto à filiação linguística como cultural. Skutnabb-Kangas (*Ibidem*) argumenta que essa identificação bilíngue não necessariamente precisa estar vinculada a uma competência bilíngue.

O que parece ocorrer é a consciência de um espaço discursivo particular, sem contornos definidos, constituído por um repertório heterogêneo e diferenciado, distinto do “tipicamente brasileiro”, acessível por meio de livros didáticos, livros infantis, histórias em quadrinhos, desenhos animados e filmes dublados em português brasileiro, programas e vídeos. A essas experiências ainda acrescenta(m)-se a vivência ou temporadas no Brasil. Possivelmente reconhecem a ausência de recursos linguísticos e referências culturais dos quais lançam mão com frequência, um vasto conhecimento que

é tomado como pressuposto por pertencerem à comunidade. Mizumura (2011, p. 99) retrata essa “linguagem única”, “semelhante à falada pelos leitores”, evidente inclusive no jornalismo nipo-brasileiro produzido tanto no Brasil quanto no Japão.

Destaca-se a existência de uma ‘variante do português brasileiro no Japão’³²⁵ (doravante VPBJ) dentro da comunidade. Para ilustrar, destacamos alguns títulos de artigos encontrados em revistas gratuitas voltadas para a comunidade durante nossa permanência no país: ‘A via crúcis do *yonseï* (*yonseï*: descendente de quarta geração)’; ‘*Seikatsu hogo* em Oizumi: mais de 30% são estrangeiros’ (*seikatsu hogo*: auxílio sobrevivência); ‘Fábrica de *bento*, *onigiri*, sanduíche, macarrão, saladas e outros’ (*bento*: marmitta japonesa³²⁶; *onigiri*: bolinho de arroz japonês); ‘Estamos contratando *tantosha* para fábrica (*tantosha*: responsável)’ e ‘*Ijime* tem solução’ (*ijime*: *bullying*). Assim como nos exemplos citados, essa variante ficou mais proeminente sob a forma de empréstimos (*borrowings*) de palavras ou expressões japonesas no dia-a-dia dos membros da comunidade. É importante destacar que, no cotidiano, o uso desses empréstimos não é aleatório, há convenções partilhadas pelos interlocutores dentro de um contexto cultural e/ou situacional que restringe o repertório lexical. Silva (2008) ainda faz menção a interessantes construções híbridas que associam estruturas gramaticais do português com palavras japonesas utilizadas por trabalhadores nas fábricas.

O tema é fascinante e exigiria um estudo mais aprofundado. Apenas para efeito do ponto sobre o qual iremos argumentar, cabe relatar dois casos que ocorreram com a pesquisadora. Durante uma das atividades de LP propostas, uma das alunas se entristeceu por não conseguir realizá-la com a mesma velocidade das demais crianças. Percebendo o que ocorria, sua amiga lhe perguntou: “*Daijoubu*, Marina³²⁷?”. Voltando-se para a pesquisadora, com um tom preocupado, completou: “É que ela é muito sensível...”. A aluna poderia ter simplesmente dito “Tudo bem, Marina?”, mas é sua competência na variante – partilhada por sua amiga – que permite o uso da expressão de forma precisa

³²⁵ Alguns autores têm chamado essa variante de ‘*dekasseguês*’. Preferimos adotar o termo ‘variante do português brasileiro no Japão’ (VPBJ) para desvinculá-la de qualquer conotação negativa que eventualmente ainda possa estar atrelada ao termo *dekassegui* (trabalhador migrante temporário).

³²⁶ Optamos por colocar ‘marmitta japonesa’ porque o conceito de ‘marmitta’ no Brasil não infere uma preocupação com a aparência estética, muito valorizada pelos japoneses.

³²⁷ Nome fictício.

em um contexto apropriado. Entendemos que a aluna é falante da VPBJ porque não se trata de um conhecimento de japonês “rudimentar ou simples”, essa é uma expressão que faz parte do repertório linguístico da comunidade e que basicamente qualquer um que pertença a ela saberá utilizá-la efetivamente. Em outra ocasião, quando entramos em contato com uma das escolas brasileiras para saber se poderíamos efetuar a visita, a secretária que nos atendeu por telefone, após alguns minutos de conversa, perguntou se tínhamos acabado de chegar do Brasil. Indagamos como havia chegado a tal conclusão, ao que prontamente respondeu: “Você só fala português”.

É provável que esse ‘bilinguismo’ detectado pelas crianças reside, mais especificamente, no caráter bidialetal entre o português brasileiro³²⁸ e a VPBJ. Trata-se, portanto, de significações sociais, produzidas e transformadas por sujeitos históricos, em contexto de pseudoimersão³²⁹, resultante do contato com a sociedade receptora. Essa suposta identificação com a “língua – ou cultura – japonesa” parece residir, de forma mais contundente, em uma identificação com a comunidade brasileira no Japão e não com a sociedade japonesa propriamente dita. Ainda é difícil encontrar “brechas” de acesso à comunidade japonesa, visto que a inclusão se dá oficialmente via instituição – escola e trabalho, por excelência (ver OKAMURA, 2002; NAKAGAWA, 2005). Simultaneamente, esses alunos parecem ter a percepção de que sua realidade discursiva tem configurações distintas daquela concebida pelo país ao qual supostamente se identificariam “com mais naturalidade”.

Para muitos, até mesmo a ‘brasilidade’ é, até certo ponto, imaginária e difusa, visto que cresceram no Japão e podem ter conhecido o Brasil em breves temporadas – ou nem mesmo isso. Se a identidade é relacional por excelência (WOODWARD, 2000), para essas crianças, o contínuo adiamento do significado de ‘ser brasileiro no Japão’ é ainda mais marcado, exatamente por estarem em um contexto de diversidade cultural que evidencia constantemente sua condição de ‘híbridos’. Por mais que o conhecimento dessas crianças sejam alguns vocábulos ou expressões em japonês – “*bits of language*”,

³²⁸ Naturalmente caberiam reflexões sobre qual é esse “português brasileiro”: faixa etária, sexo, região geográfica etc. Aqui, referimo-nos ao ‘português brasileiro’ ao qual as crianças têm acesso através dos pais, professores, parentes e recursos midiáticos.

³²⁹ Cf. Suzuki, 1999.

nas palavras de Blommaert (2012) –, esse perfil de alunos, por certo, não pode ser inserido na mesma categoria de um “monolíngue” (ver MAHER, 2007; BLOMMAERT, 2012).

É interessante olhar para essa ‘variante do português’ como parte de uma ‘competência plurilíngue’: “um conjunto articulado de atitudes e motivações, conhecimentos linguísticos, estratégias comunicativas e cognitivas desenvolvidas ao longo da biografia linguística do sujeito-ator social” (FLORES; MELO-PFEIFER, 2014, p. 21). Considera-se como parte desse repertório plurilíngue desde um cumprimento a um vizinho japonês até o conteúdo das aulas de língua inglesa oferecidas pela escola. Para Blommaert (2012) e Flores e Melo-Pfeifer (2014) as competências “parciais” das demais línguas não evocam a ideia de “falta” e, sim, o que pode ser acrescido a esse valioso repertório linguístico pré-existente e de como podem se valer desses recursos em diversas esferas do conhecimento.

Os resultados da pesquisa indicam que a base socioafetiva construída em LP nas interações sociais em casa e nas EBHJ favoreceu sobremaneira ambientes propícios para práticas discursivas orais significativas em LP dentro e fora da sala de aula. Dessas informações decorre que a problemática linguística e cultural resultante de transferências recorrentes não é característica do grupo. Também não foram encontradas evidências de interlíngua. Destaca-se a importância da variante do português brasileiro no Japão (VPBJ) na oralidade, bem como sua relevância identitária para os alunos.

Referências

- AGRESTI, Alan. **Categorical data analysis**. 2. ed. Hoboken: John Wiley & Sons, 2002.
- BLOMMAERT, Jan. **The sociolinguistics of globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- CANAGARAJAH, Suresh A. **Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning: critical pedagogies and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- CASTELLS, Manuel. **Internet e Sociedade em Rede: por uma outra comunicação**. [S. l.: s. n.], 1999.
- CONOVER, William. J. **Practical nonparametric statistics**. 3. ed. Danvers: John Wiley & Sons, 1999.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FLORES, Cristina; MELO-PFEIFER, Sílvia. O conceito 'Língua de Herança' na perspectiva da linguística e da didática de línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. **Domínios de Lingu@gem**, v. 8, n. 3, ago./dez. 2014.

GASS, Susan; SELINKER, Larry. **Second language acquisition: an introductory course**. Hilldale: Lawrence Erlbaum, 1994.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HAMADA, Kunisuke. Burajirujin gakkou no jidou seitou to hogosha no ishiki. **Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers**, v. 25, p. 137-158, mar. 2008. As opiniões dos alunos que frequentam escolas brasileiras e de seus responsáveis.

ISHIKAWA, Eunice Akemi. Transnational migration between Brazil and Japan implication on Brazilian children's education. **Shizuoka University of art and Culture Bulletin**, v. 15, p. 1-8, 2014.

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONIRICARDO, Stella Maris, (Org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras. 2007. p. 67-96.

MITSUNAGA, Norito; TABUCHI, Isoo. How do Brazilian children transform their identities: through an observation of their re-adaptations into Brazilian life. **Culture and Society**. v. 51, n. 1, abr. 2002. Bulletin Nara University of Education.

MIZUMURA, Cristina Miyuki Sato. **Mulheres no jornalismo nipo-brasileiro: discurso, identidade e trajetórias de vida de jornalistas**. 2011. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, 2011.

MIZUNO, Kaoru; TAKAHATA, Sachi. The Brazilian children from viewpoint of Japanese language teachers. **International Relations and Research on Compared Culture**, v. 14, n. 2, mar. 2016.

NAKAGAWA, Kyoko Yanagida. **Crianças e adolescentes brasileiros no Japão: províncias de Aichi e Shizuoka**. 2005. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo 2005.

NUNAN, David. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

OKAMURA, Laura Keiko. **Delinquência juvenil: filhos de trabalhadores brasileiros no Japão**. 2003. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, Andréia F. **Jornalismo brasileiro do outro lado do mundo**. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo 2008.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. **Bilingualism or not: the education of minorities**. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1981.

SUZUKI, Maria Emiko. **O japonês em situação de pseudoimersão**: o uso dos pronomes pessoais. 1990. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

YANO, Luciane Patrícia. **Famílias brasileiras no Japão**: migração transnacional, adaptação e estresse aculturativo. Porto Alegre: Poá Comunicação, 2013.



Internacionalização e Estratégias de Estudantes Estrangeiros na UFSJ³³⁰

Paula Aparecida Diniz Gomides Castro Santos³³¹

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo³³²

Resumo

A proposta visa discutir os resultados preliminares encontrados através da dissertação de Mestrado em Educação em andamento possuindo como foco as estratégias (BOURDIEU, 1989; 1996; 2004) de Letramento Acadêmico (LEA; STREET, 2014; LILIS, 2003; STREET, 2010) desenvolvidas e utilizadas por estudantes estrangeiros, vinculados a Universidade Federal de São João del Rei - UFSJ. Com a internacionalização das universidades, cabe conhecermos as trajetórias e principais dificuldades destes estudantes, para que possamos adequar o ensino e também articular uma formação intercultural, de troca, entre brasileiros e estrangeiros. Para tanto, desenvolvemos um trabalho de entrevistas, abarcando 14 sujeitos de 9 diferentes nacionalidades vinculados à instituição entre os meses de outubro e dezembro de 2017. No decorrer das entrevistas, notamos que a língua tem se tornado a maior dificuldade para esses estudantes, uma vez que todas as disciplinas são ministradas em português. Assim, diferentes estratégias são articuladas, seja por intermédio de ações individuais, dos estudantes, dos professores, ou mesmo da instituição. Pensar em ações que tornem o ensino mais acessível para estrangeiros, fortalecendo as frentes de internacionalização nas universidades brasileiras mostra-se uma necessidade, já que a medida, para além da mobilidade, é capaz de proporcionar altos ganhos para nossa educação.

Palavras-chave:

Ensino Superior – Estratégias - Estudantes Estrangeiros – Internacionalização - Letramento Acadêmico.

³³⁰ Pesquisa financiada pela Fundação de Apoio à Universidade Federal de São João del-Rei – FAUF a qual rendemos agradecimentos.

³³¹ Mestranda em Educação na Universidade Federal de São João del Rei – UFSJ e recém aprovada no curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Contato: contatopaulagomides@gmail.com

³³² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e docente do departamento de educação na Universidade Federal de São João del Rei – UFSJ. Contato: socorronunesmacedoufsj@gmail.com

Introdução

O Letramento Acadêmico é uma perspectiva desenvolvida na década de 1990 por meio das investigações de Lea e Street (1998) que, instigados pelos relatos das dificuldades dos alunos, por parte dos professores, definiram dois modelos pedagógicos básicos em duas universidades do Reino Unido: Modelo de Habilidades de Estudo e Modelo de Socialização Acadêmica. O Modelo de Habilidades de Estudo considera que as habilidades necessárias ao estudo formal são individuais e sua assimilação e/ou compreensão irá depender de cada pessoa. Além disso, as questões que envolvem a leitura e a escrita são consideradas, uma vez aprendidas, passíveis de serem exercidas em qualquer contexto. O segundo modelo, chamado de Modelo de socialização Acadêmica, é diferente do Modelo de Habilidades de Estudo, já que supõe a existência de diferentes gêneros, no âmbito da aprendizagem, bem como, evidencia os diversos discursos que envolvem a educação formal e como eles podem afetar os alunos. Em face dos dois modelos usuais evidenciados, os autores desenvolveram uma alternativa que seria o terceiro modelo: Modelo de Letramentos Acadêmicos.

Este modelo não nega a existência dos modelos anteriores, pelo contrário, considera algumas vertentes difundidas pelos dois modelos, assumindo que, em alguns casos, eles são concomitantes. Porém, o modelo vai além, já que considera os usos da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais, a relação que se dá entre o letramento, a identidade dos sujeitos que o desenvolvem, a produção de sentidos existentes, ou a “busca pelo ponto de vista dos sujeitos” (PASCOTTE-VIEIRA, 2016, p. 171) e também as relações de poder que derivam da interação humana.

Situado no ambiente da academia, o letramento acadêmico evidencia o que é considerado e esperado em termos de escrita acadêmica neste ambiente específico. Em concordância com Marinho (2010), assumimos que, apesar de crescente, as pesquisas que visam a investigação do letramento acadêmico ainda não se equiparam ao número de trabalhos similares desenvolvidos sobre o letramento no contexto da educação básica. Na mesma vertente, tais estudos merecem atenção, visto que “as constantes queixas de professores universitários (e dos próprios alunos) que os alunos têm dificuldade na leitura e na produção de textos acadêmicos nos alertam para a necessidade de transformar essas queixas em propostas de ensino e de pesquisa” (MARINHO, 2010, p. 364).

Neste sentido, nosso objetivo na dissertação de mestrado ainda em andamento seria compreender, a partir da análise pela perspectiva do terceiro modelo evidenciado pelos autores, quais as estratégias de estudo desenvolvidas por estudantes estrangeiros da Universidade Federal de São João del Rei UFSJ. Para tanto, nos empenhamos em conhecer os aspectos da internacionalização no âmbito brasileiro; compreender como os estudantes estrangeiros se inserem em nosso país; identificar quais as principais dificuldades encontradas por esses estudantes no ensino superior em país estrangeiro, bem como, as estratégias criadas para melhor lidarem com essas dificuldades; e, por fim, verificar quais são as ações tomadas pela a universidade para propiciar sua internacionalização. Partimos da hipótese de que, em meio à internacionalização, estratégias são criadas para uma melhor compreensão da língua portuguesa e orientação dos próprios estudos no Brasil. Tais fatores foram comprovados por Macedo e Barroso (2010) em pesquisa com estudantes africanos vinculados a mesma instituição.

Métodos

O presente estudo se caracteriza como sendo de caráter qualitativo e tem como principais instrumentos de coleta as entrevistas semiestruturadas e a aplicação de questionários. Dentre os 28 estudantes estrangeiros vinculados à instituição no período supracitado, 14 concordaram em participar das entrevistas que se deram de forma presencial e também de forma online, já que alguns estudantes se encontravam fora da cidade de São João del Rei, em outros campi. Os cursos aos quais os estudantes se vinculavam foram basicamente: medicina, bioquímica, engenharias, ciências contábeis e psicologia, sendo que foram identificadas 9 diferentes nacionalidades entre eles: Timor Leste, México, França, Chile, Alemanha, São Tomé e Príncipe, Peru, Cabo Verde e Honduras.

Dentre os entrevistados, identificamos três perfis básicos de estudantes estrangeiros que possuíam vínculo com a instituição no período: o primeiro perfil trata daqueles estudantes que se dirigem ao Brasil para realizarem toda a graduação aqui. Geralmente tais estudantes se valem de acordos de cooperação como o PEC-G,³³³sendo

³³³ O PEC-G é hoje o programa que mais envia estudantes ao Brasil, oportunizando a vinda de 7.373 africanos, 2.271 Latino americanos e Caribenhos e 65 asiáticos, no período entre 2000 e 2017 (Divisão de Temas Educacionais, 2018).

provenientes de países africanos, asiáticos ou latino americanos. O segundo perfil abarca o que chamamos de intercambistas que são os estudantes que irão passar um período bem mais curto, entre 6 meses e 1 ano.

Esses estudantes realizam algumas disciplinas aqui e as creditam em suas instituições de origem, não sendo necessariamente alunos da universidade, como o primeiro perfil. Por fim, ainda há um terceiro perfil que são os pesquisadores estrangeiros que não estão vinculados às disciplinas, mas que trabalham nos laboratórios da instituição ou podem também atuar como professores e, conseqüentemente também estabelecerão um contato com os outros agentes da universidade. Em suma essa categorização é importante porque cada perfil de estudantes demandará diferentes estratégias para suas necessidades. As identidades dos sujeitos pesquisados foram preservadas e os demais esclarecimentos acerca de sua participação na pesquisa foram prestados previamente.

Com vistas a compreender como se dão as estratégias de estudo em meio ao letramento acadêmico destes estudantes, centralizamos nossas análises em duas vertentes básicas que são a compreensão das maiores dificuldades destes estudantes em relação ao estudo em país estrangeiro, no caso a língua, e, a verificação de como esses estudantes buscam sanar ou diminuir tais dificuldades, compreendendo essas ações como estratégias. Como em um jogo, as estratégias são atitudes nem sempre conscientes que permitem ao jogador permanecer jogando, o que seria o caso do desenvolvimento de estratégias para o prosseguimento nos estudos superiores. “O bom jogador, que é de algum modo o jogo feito homem, faz a todo instante o que deve ser feito, o que o jogo demanda e exige. Isso supõe uma invenção permanente, indispensável para se adaptar às situações indefinidamente variadas, nunca perfeitamente idênticas”. (BOURDIEU, 2004, p. 81).

Resultados

A análise preliminar dos dados apontam ser a língua portuguesa a maior dificuldade encontrada pelos estudantes estrangeiros na inserção no ensino superior brasileiro. Em todos os relatos, inclusive nos relatos daqueles estudantes provenientes de países lusófonos como Cabo Verde, Guiné Bissau e Timor Leste, em menor ou maior grau essa dificuldade aparece. Tal dado acaba por confirmar uma das principais conclusões demonstradas por Macedo e Barroso que evidenciaram que o fato de serem

provenientes de países lusófonos não garantiria, por si só o sucesso no ensino superior brasileiro a alunos africanos (MACEDO; BARROSO, 2010).

Tal dificuldade pode ser exemplificada nos relatos dos estudantes Nilson, Marisa e Laura, alunos provenientes de Honduras, São Tomé e Príncipe e Alemanha, respectivamente. É notável como os relatos se assemelham mesmo sendo os estudantes advindos de países tão diferentes:

No começo é muito difícil, você vai a outro país e não tem conhecimento, eu não sabia nada de português, não tinha ideia nada de português, aí você não tem como se comunicar, não tem como falar num restaurante, não tem como pedir, não tem tipo assim, difícil demais, então acho assim que os fatores principais seria da família no caso e o idioma. (Nilson – Engenharia Agrônômica – um ano).

Mas claro que foi difícil, ninguém entendia nada que eu falava, se eu falava um pouquinho mais rápido ninguém entendia nada. Algumas palavras eram diferentes, alguns sentidos e entonações também eram muito diferentes, mas eu tive a questão também de ter que me adaptar. (Marisa – Engenharia Agrônômica – um ano e 11 meses).

Uma língua muito difícil, muito diferente, uma língua que eu não falo nada, mais ou menos nada, não falo muito e foi muito difícil [...] nenhuma pessoa em São João fala inglês, não muitas [...] foi muito difícil porque não entendia nada. Eles não falam inglês e foi muito difícil. (Laura – Psicologia – 6 meses).

Assim como Macedo e Barroso (2010) evidenciaram, as principais dificuldades enfrentadas pelo grupo por nós pesquisado situam-se na comunicação, em face do desconhecimento da língua portuguesa. O fato também se verifica com relação à escrita, uma vez que diversas estratégias são elaboradas com vistas a sanar essas dificuldades encontradas no país estrangeiro. A impossibilidade de comunicação leva os estudantes a um estado de isolamento que, não raro, os restringe a relações de amizade apenas com outros estudantes estrangeiros na universidade. Outro aspecto levantado foi, conforme relato acima da Alemã Laura, a pouca proficiência dos colegas e professores brasileiros em outras línguas como o inglês. Algumas ações de internacionalização em outras universidades consideram que as aulas sejam ministradas em outros idiomas. No caso da UFSJ o fato ainda não é uma realidade.

Entre os principais aspectos indicados pelos estudantes estão: dificuldades de entender o que é falado pelos professores e colegas; dificuldades de se fazer entender pelos colegas e professores, devido à pronúncia, à articulação das palavras e ao sotaque; dificuldades de falar em público durante os seminários; dificuldades com a ortografia, com destaque para a acentuação das palavras, o uso de trema, do c mudo e do acento agudo no lugar de circunflexo. (MACEDO; BARROSO, 2010, p. 611).

As estratégias relatadas podem ser agrupadas em três grandes frentes, considerando os agentes que as desenvolvem: as estratégias desenvolvidas pelos próprios estudantes, as estratégias institucionais e as estratégias desenvolvidas pelos professores. As estratégias desenvolvidas pelos estudantes podem ser fruto de aprendizado individual ou de interação com os colegas. As principais são os estudos em grupo que envolvem a socialização de resumos e anotações sobre as disciplinas; a leitura de livros e visualização de filmes e novelas em língua portuguesa; a escrita, desenvolvida também em português; a busca por auxílio dos professores e também as gravações em áudio das aulas para um melhor acompanhamento em casa das disciplinas cursadas.

Diferenciamos estratégias institucionais de estratégias de professores porque as estratégias institucionais estão disponíveis a todos os estudantes que necessitarem, porém, as estratégias de professores levam em consideração o comportamento e as aspirações pessoais dos professores destes estudantes. Dentre as estratégias institucionais estão a disponibilização de monitores falantes de inglês e espanhol para a tradução das aulas para os estudantes, a oferta de cursos de língua portuguesa e cultura brasileira e a organização de passeios culturais em importantes centros históricos brasileiros como as cidades de Tiradentes MG e Ouro Preto MG. Das estratégias desenvolvidas pelos professores podemos destacar a entrega e apresentação de atividades na língua materna do estrangeiro e a disponibilidade para encontros extraclasse para um maior aprofundamento da matéria e esclarecimento de dúvidas.

Apesar da disponibilidade de alguns professores, é o contato com os colegas que parece realmente atuar como um maior auxílio para os estrangeiros, uma vez que 12 dos 14 pesquisados assumiu procurar os colegas para o esclarecimento de questões pertinentes ao curso, enquanto apenas 6 afirmaram tratar suas dúvidas diretamente com seus professores. A relação com os professores pode ser um tanto tensa já que alguns relatos afirmam que há desconto na pontuação quando erros de português são identificados, conforme demonstra a estudante chilena Lívia:

Para algumas provas, tem professor que, até hoje eles me tiram ponto por causa da ortografia e pra mim, porque você vai tirar por causa da ortografia? Eu acho que, eu não questiono porque se ele fez sabendo que ele tá tirando ponto de uma pessoa que é estrangeiro pra que vai questionar? Aí eu fico na minha, eu tento melhorar o português, tento escrever mais. (Lívia – Medicina – um ano e meio).

Conforme o relato de Joaquim, aluno proveniente de Cabo Verde, diversas estratégias podem ser utilizadas de forma concomitante como a gravação das aulas, leitura da matéria trabalhada pelos professores, realização de pesquisas na internet, exercício da escrita através da escrita de gêneros típicos do ambiente acadêmico como artigos científicos por exemplo. Importante ressaltar como a fala de Joaquim, assim como a de vários estudantes está influenciada por gírias ou modos de falar tipicamente brasileiros como: “tipo assim”, “me lasquei” e “esses negócios”. Tal fato demonstra a presença da socialização com os brasileiros em seu modo de se comunicar ao longo dos 4 anos de curso em solo brasileiro.

Eu gravo a aula, aí quando eu chego em casa eu dou uma lida e estudo. Eu gravo, tem aulas que eu gravo, algumas eu ouço, outras não. Mas eu faço o máximo pra escutar. Mas tem matérias também que eu não gravo porque tem matérias que não adianta só quem estuda mesmo. Eu adoro pesquisar na internet, eu procuro melhorar meu português, a internet ela te dá outra visão, outras possibilidades que você pode tentar pra sua escrita e eu adoro escrever e isso ajuda, por um lado ajuda, aprender várias formas também de explicar o que você acabou de falar. Às vezes eu tenho grande dificuldade em decorar as coisas, é uma coisa que tipo assim, eu sofro, eu choro, eu fico desesperado, mas não adianta, eu não consigo, eu tenho que pesquisar, ler muito pra ter uma base pra conseguir escrever pra dar certo senão eu me lasquei, como diz o povo. Eu prefiro escrever coisas pra faculdade, eu adoro escrever artigo científico, trabalhos, esses negócios. (Joaquim – Engenharia Agrônômica – 4 anos).

Considerações finais

Em suma, podemos perceber que a inserção do estudante estrangeiro no contexto brasileiro está envolta por desafios que se somam aos comumente enfrentados por estudantes brasileiros ao adentrarem no ensino superior. As questões mais comuns aos

brasileiros tratam da pouca intimidade com os gêneros típicos da academia e que passam a ser demandados por professores que, em sua maioria, não compreendem uma possível não proficiência entre os estudantes e os gêneros. Para os estrangeiros, além desta demanda específica, soma-se o fato de se encontrarem em outro país, com língua e cultura diferentes, sendo necessário, compreender inicialmente a língua, para que se passe a compreender os gêneros demandados posteriormente.

Importante salientar que as ações dos professores que visam tornar esse contato mais facilitado parecem se destinar mais a estudantes intercambistas que àqueles que realizam toda a sua graduação aqui. A entrega de atividades em sua língua materna, por exemplo, se torna uma medida paliativa em meio a curta estadia do intercambista, não se exigindo em demasiado. Não podemos afirmar que os intercambistas teriam então que se utilizarem de menos estratégias ou terem uma preocupação menor com os estudos em nosso país, mas é inegável que a eles a preocupação com a proficiência na língua portuguesa não é tão grande para o outro grupo de estudantes que deverão permanecer em nosso país por pelo menos 4 anos. Desta forma, tais ações nos levam a questionar quais os verdadeiros intentos da internacionalização praticada pelas universidades de nosso país.

Alguns autores como Miranda e Stallivieri (2017) lembram da importância de serem estabelecidos objetivos estratégicos em cada país para que a internacionalização ocorra de forma a beneficiar todos os agentes envolvidos considerando que “a abertura das universidades brasileiras para o mundo precisa ser de mão dupla, no sentido de levá-las à modernização e à inovação, a partir da cooperação internacional entre diferentes países e, conseqüentemente, buscar a promoção do desenvolvimento nacional” (MIRANDA; STALLIVIERI, 2017, p. 591). Neste sentido, questionamos se as ações empreendidas não apenas pela universidade pesquisada, mas por outras instituições internacionalizadas estão realmente impactando seu ensino de forma positiva, proporcionando trocas interculturais ou se estão apenas estimulando a mobilidade sem, contudo, assistirem seus participantes.

A adoção de estratégias, principalmente em relação ao entendimento da língua portuguesa vem, na maioria das vezes, acompanhada de preocupações em meio às demandas nos cursos. Há, no entanto, uma disparidade entre a forma como a internacionalização se dá já que, em algumas instituições tais alunos podem receber um ensino em seus idiomas de origem e, em outras, essa possibilidade não está presente.

Logicamente, aprender um idioma não é uma ação simples, mas se focarmos apenas na oferta de disciplinas no idioma do estrangeiro, qual internacionalização estaremos realizando? Apesar dos questionamentos em aberto, devemos não apenas nos preocupar com a educação fornecida aos estrangeiros, como também compreender os programas de cooperação como verdadeiras políticas públicas de educação e solidariedade. As ações de internacionalização podem ser benéficas para brasileiros e estrangeiros atuando de forma positiva para uma educação satisfatória para ambos os agentes.

Referências

- BOURDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU, P. (Coord.) **A miséria do mundo**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 693-732.
- BOURDIEU, P. Da regra às estratégias. In: BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.
- FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. **Revista da Abralin**, v. 10, n. 04, p. 357-369, 2011. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/32436/20585>>. Acesso em: 03 nov. 2017.
- FIAD, Raquel Salek. Uma prática de letramento sob análise. In: FIAD, Raquel Salek. **Letramentos acadêmicos**: contextos, práticas e percepções. 1. ed. São Carlos: Pedro e João. 2016. p. 201-222.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407/95916>>. Acesso em: 12 nov. 2017.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. 1998. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 6, p. 157-172, 1998.
- MACEDO, M. S. A. N.; BARROSO, N. P. Práticas de letramento acadêmico de estudantes-convênio de graduação: uma análise das relações entre língua e identidade. **Revista Brasileira de Pedagogia**, Brasília, DF, v. 91, n. 229, p. 604-621, 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/632/612>>. Acesso em: 07 set. 2017.
- MARINHO, M. A Escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982010000200005>. Acesso em: 28 out. 2017.

MIRANDA, José Alberto Antunes de; STALLIVIERI, Luciane. Para uma política de internacionalização para o ensino superior no Brasil. **Avaliação**, Campinas, v. 22, n. 03, p. 589-613, nov. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772017000300589&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 maio 2018.

PASQUOTTE-VIEIRA, Eliane A.; FIAD, Raquel Salek. Letramentos acadêmicos: entre práticas letradas acadêmicas e não acadêmicas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 18, n. 1, p. 125-150, 2015. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/1306>>. Acesso em: 29 out. 2017.

STREET, Brian V. Dimensões “Escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Tradução de Armando Silvério e Colaborações de Adriana Fischer. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2010v28n2p541/18448>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

Estilo na escrita de crianças do ensino fundamental: humores

Renata de Oliveira Costa
Orientadora: Prof.^a Claudia Riolfi

Resumo:

Este trabalho, que é um recorte da pesquisa de doutorado em andamento, estuda o estilo na escrita de crianças do ensino fundamental. Partiu-se da hipótese de que, através da análise longitudinal de textos produzidos por um mesmo sujeito de pesquisa, pode-se depreender marcas – linguísticas e discursivas – que configuram, ao menos potencialmente, seu estilo. Temos assim, por objetivo geral: analisar como se dá a constituição do estilo na escrita de crianças do ensino fundamental. Neste recorte, objetiva-se, especificamente analisar a recorrência do humor como traço de estilo nos textos de um dos participantes da pesquisa. Para tanto, construímos um *corpus* composto por 1011 manuscritos, produzidos por 180 sujeitos de pesquisa. Os dados foram coletados através de 10 proposta de produção textual, realizadas durante o período em que os alunos estavam cursando do 3º ao 6º ano. Foram excluídos os manuscritos dos informantes que não participaram de todos os anos da pesquisa ou realizaram menos de 5 tarefas, assim, contamos com 436 textos, de 51 crianças. Para a análise dos dados, foi necessário construir um arcabouço teórico operacional para fundamentar o estilo na escrita infantil. Trabalhamos, para tanto, com os conceitos de Estilo e Índícios de autoria. A análise dos dados evidenciou que as marcas de estilo que caracterizam a escrita de um mesmo sujeito são da ordem do interdiscurso, sobretudo, no modo como as crianças se apropriam das referências da cultura da qual fazem parte e as transpõem para seus textos.

Palavras-chave:

Estilo – Escrita – Psicanálise – Humor.

E AQUI estou, cantando.

Um poeta é sempre irmão do vento e da água:
deixa seu ritmo por onde passa.
(MEIRELES, 1939, p. 16).

Introdução e síntese da fundamentação teórica

Como minha mãe era professora das séries iniciais do ensino fundamental, costumava receber livros com textos literários para análise. Eles se tornaram minhas primeiras leituras, os poemas de Cecília Meireles, meus preferidos. Eu lia os poemas duas ou três vezes. Depois disso, passava tardes recitando poemas de memória. Logo, Cecília Meireles tornou-se, para aquela criança, a autora que escrevia poemas fáceis de memorizar e divertidos de declamar. Era uma primeira elaboração a respeito do que constitui o estilo.

Sem se dar conta, aquela menina pôde estabelecer traços que separavam os poemas de Cecília de outros poemas com os quais tivera contato. Esses textos foram eleitos seus preferidos já que causavam uma sensação prazerosa durante a leitura.

Segundo Zilberman (2005), nos poemas infantis de Cecília Meireles a

[...] incorporação de inúmeros recursos sonoros, propícios à expressão que provoca a graça, o riso ou a piada, além de se aproximarem da oralidade e se mostrarem adequados à memorização e à repetição, imprimindo-se nas lembranças agradáveis do leitor. (p. 136-137).

O trabalho analítico amador realizado pela menina, quando feito de maneira minuciosa, faz parte de um campo fértil de estudos da crítica literária, a saber, a descrição do estilo de escritores. Um dos percussores dessa área é Leo Spitzer ([1945] 1962), cujo principal objetivo era descrever a gênese do conjunto das obras de escritores renomados.

Diferente de Spitzer ([1945] 1962), nesta pesquisa, partiu-se da hipótese de que é possível depreender marcas linguísticas e discursivas em textos produzidos por crianças do ensino fundamental, as quais poderiam, ainda que potencialmente, marcar seu estilo.

Essa hipótese foi construída em um trabalho anterior (COSTA, 2014), um estudo longitudinal, no qual foram analisados textos redigidos pelas mesmas crianças ao longo de 3 anos, no período em que cursavam do 1º ao 4º do ensino básico. Não obstante as naturais alterações em relação a conhecimentos ortográficos, semânticos e sintáticos, advindas do aprendizado e contato com a língua materna em sua modalidade escrita, era

comum que durante as reuniões com a orientadora, se dissessem frases do tipo: “Esse texto só poderia ser de fulano (a).”. Mesmo que o texto não estivesse assinado, a maneira como estava escrito identificava sua autoria.

Esse aspecto não foi tratado naquela pesquisa, pois fugia do seu escopo. Seus desdobramentos levaram-nos a propor a tese de doutoramento, cujo objetivo mais amplo é analisar como se dá a constituição do estilo na escrita de crianças do ensino fundamental. Para isso, cada um dos participantes da pesquisa realizou 10 tarefas de produção textual, as quais estão sendo cotejadas longitudinalmente para verificar quais recorrências permitiriam reconhecer uma individualidade. Logo, a noção de estilo adotada aqui é a de “estilo como idiossincrasia” (MURRY, 1956).

Pode-se supor que a falta de uma obra (FOUCAULT, 1970) produzida pelos participantes da pesquisa pudesse ser um empecilho para a empreitada aqui proposta. Contudo, consideras as devidas proporções, será seguida a recomendação de Freud ([1937] 1990), para quem o ofício o analista, tal qual o arqueólogo, constrói suas elaborações a partir do material descontínuo e obscuro que tem em mãos.

O trabalho ora apresentado é um recorte da tese de doutorado em andamento. Tem-se por objetivo, aqui, analisar a recorrência do humor como traço de estilo nos textos de um dos participantes da pesquisa. Para tanto, cabe, apresentar uma breve discussão sobre a relação que o sujeito estabelece com a linguagem para que seja possível a emergência do estilo.

O estilo na psicanálise de orientação lacaniana

Jacques Lacan ([1957] 1998) partiu do célebre enunciado “O estilo é o próprio homem” (BUFFON, [1753] 2011) para propor uma reflexão a respeito da emergência do estilo. Contudo, inserindo uma ressalva: “O estilo é o homem; vamos aderir a essa fórmula, somente ao estendê-la: o homem a quem nos endereçamos?” (LACAN, [1957] 1998, p. 9). O acréscimo proposto pelo autor propõe um olhar para a alteridade construída a partir da instância do Outro (LACAN, [1954-1955] 1985). Isso porque, em todo diálogo, ao menos potencialmente, há uma esfera simbólica que organiza a díade locutor-interlocutor.

Sendo assim, para fundar um estilo, um escritor, por exemplo, precisa necessariamente conjecturar quem serão seus leitores. Tomemos a escritora mencionada na introdução deste artigo, Cecília Meireles. A poetisa e professora primária, em seus

escritos infantis, dirigia-se à criança que brinca com a linguagem que ela julgava existir em cada leitor.

Essa interlocução relaciona-se ao estilo na medida em que a dimensão do desejo (LACAN, [1964] 2005) é mobilizada. Essa dimensão, ao mesmo tempo em que confere ao sujeito lugar na cadeia das gerações, o singulariza. Assim, possivelmente, para calcular a criança que gosta de brincar com as palavras, seria preciso ter em si mesmo algo dessa criança.

Ademais, a fundação de um estilo pressupõe algum tipo de recorrência, ou seja, uma marca que sempre esteja lá e que torne a autoria de uma obra reconhecível: a insistência do desejo (LACAN, [1964] 2008). Trata-se de uma repetição que é da ordem do real, compreendido aqui como “[...] o que retorna sempre ao mesmo lugar – a esse lugar onde o sujeito, na medida em que ele cogita, onde a *res cogitans*, não o encontra.” (LACAN, [1964] 2008, p. 55).

Os humores e o estilo

No item anterior, destacou-se a relevância da dimensão da alteridade na constituição do estilo. No caso do humor, essa importância é ainda maior, já que o chiste, para Freud ([1905] 2017), “a mais social de todas as funções psíquicas que visam o ganho do prazer” (p. 255). É uma atividade social porque, segundo ele, ninguém se contenta em fazer um chiste para si mesmo. Em suas palavras:

No chiste, em contrapartida, somos forçados a comunicá-lo; o processo psíquico da formação do chiste não parece encerrado quando ele ocorre a alguém; resta algo, que completará o desconhecido processo de formação do chiste com sua comunicação a alguém. (p. 204).

O aspecto lúdico da linguagem é também recorrente no estudo dos enunciados infantis. Freud ([1900] 1980) já em suas primeiras elaborações relacionou esses “truques linguísticos feitos pelas crianças que inventam novas línguas e novas formas sintáticas artificiais” (p. 323) com as formações linguísticas absurdas que aparecem nos sonhos.

Ao estudar enunciados infantis, Riolfi (2004) mostrou exemplos que atestam como “as crianças pequenas mantêm uma relação bastante diferenciada com os signos, pois, geralmente os desmontam para criar outros significantes”.

Essa relação lúdica com as palavras, de acordo com Freud ([1906-1909] 2015), é partilhada pelas crianças e pelos escritores. Para ele, o escritor faz o mesmo que uma

criança que brinca, “constrói um mundo de fantasia que leva bastante a sério, ou seja, dota de grandes montanhas de afeto, ao mesmo tempo que o separa claramente da realidade” (p. 227). É um devaneio, segundo o autor, cujo caráter egoísta é atenuado através do ganho estético oferecido ao interlocutor.

Uma vez que, para tocar o interlocutor e preciso abrir mão do caráter egoísta dos próprios devaneios, o conceito de *indícios de autoria* (POSSENTI, 2002) será caro neste trabalho. Para Possenti (2002), a autoria “um efeito simultâneo de um jogo estilístico e de uma posição enunciativa” (p. 105). ele propõe que os indícios de autoria em um texto são: a) dar voz aos outros enunciadores e; b) manter distância em relação ao próprio texto (p. 113).

Nos dados que serão apresentados neste trabalho, a recorrência do lúdico chama a atenção. Essa recorrência foi considerada um traço de estilo uma vez que não foi a mera repetição de uma piada, mas a criação de situações inesperadas e/ ou subversivas (POSSENTI, 1998).

Materiais e métodos

Os dados desta pesquisa foram coletados na EMEF Dama Entre Rios Verdes, localizada na Zona Leste da cidade de São Paulo, entre os anos de 2013 e 2016. À data da primeira coleta, os sujeitos da pesquisa cursavam o 3º ano do ensino fundamental.

Durante o período de coleta de dados, foram solicitadas 10 propostas de escrita, três a cada ano, com exceção do primeiro ano, no qual apenas uma tarefa foi solicitada. Para não comprometer as atividades escolares planejadas institucionalmente, a temática das propostas foi definida a partir dos planejamentos anuais fornecidos pelo corpo docente. Assim, seria possível obter o material de análise que refletisse “o dinamismo próprio da vida escolar” (ANDRÉ, 1995, p. 42), a partir do que André (1995) denomina *dimensão organizacional*.

Nossa pesquisa contou com 180 sujeitos, que produziram 1011 manuscritos. Para obter uma amostra significativa dos dados, realizamos um recorte a partir de dois critérios: a) ter produzido ao menos um texto a cada ano da pesquisa; b) ter escrito, no mínimo, seis manuscritos. Assim, trabalhamos com 436 manuscritos, produzidos por 51 informantes. A direção escolar autorizou o uso dos manuscritos através da assinatura de um termo, desde que a identidade dos participantes permanecesse em sigilo.

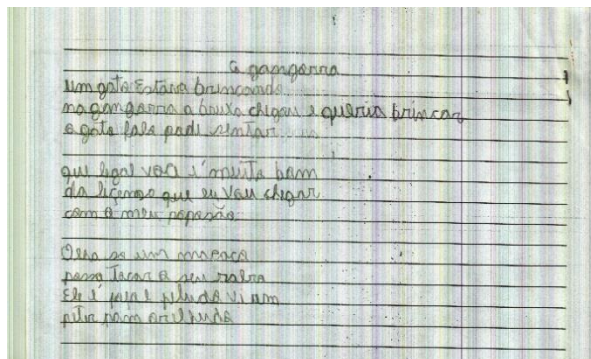
Com os dados em mãos, inicialmente, procedemos tal como propôs Spitzer ([1945] 1962): fizemos a leitura dos textos produzidos por cada criança, destacando os detalhes salientes em relação à produção do grupo. A seguir, verificamos se haveriam recorrências e a natureza das mesmas. Na análise desses recursos, buscamos levar em consideração as contribuições de Bakhtin/ Voloshinov ([1895-1975] 1976; 1997), para quem é preciso considerar os efeitos das forças sociais sobre a obra literária.

Neste trabalho, serão analisados dois manuscritos produzidos pelo informante que chamaremos aqui de R.M.B. O menino participou de todos os anos da pesquisa, tendo produzido 6, das 10 atividades propostas.

Análise dos dados

O primeiro manuscrito, reproduzido no Quadro 1, foi a quarta tarefa realizada pelos sujeitos dessa pesquisa. Trata-se de um poema narrativo, o qual foi escrito a partir de uma das histórias do livro *A bruxinha atrapalhada* (FURNARI, 2003).

Quadro 1: Manuscrito produzido por R.M.B. em novembro de 2014 (xx anos, 4º ano do ensino fundamental)



1. A gangorra
2. um gato Estava brincando
3. na gangorra a bruxa chegou e queria brincar
4. o gato fala pode sentar
5. que legal você é muito bom
6. da licença que eu vou chegar
7. com o meu poposão
8. Olha so um macaco
9. posso tocar o seu rabo
10. Ele é fofo e peludo vi um

11. peter pan orelhudo

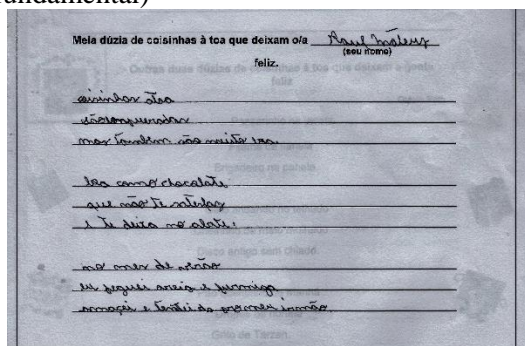
R.M.B. produziu um poema, intitulado “A gangorra”, com três estrofes compostas por quatro versos cada, com exceção da segunda estrofe que conta com três versos. Há uma preocupação formal relacionada ao estabelecimento de rimas, conforme verifica-se em brincar/ sentar/ chegar; bom/ poposão; macaco/ rabo; peludo/ orelhudo. Ressalta-se, ademais, a construção polifônica da narrativa. No início do texto, linhas 2 e 3, a história é contada por um narrador em terceira pessoa. A partir da linha 4, pode-se supor que são falas das personagens da história.

Destaca-se, para os propósitos deste trabalho, a elaboração da segunda estrofe. Os personagens estariam envolvidos em uma brincadeira na gangorra. Um deles, dirigindo-se ao gato, informa-o que está prestes a sentar no brinquedo. Contudo, o diz de uma maneira descontraída: “da licença que eu vou chegar/ com o meu poposão”.

Uma vez que o manuscrito foi produzido em resposta a uma demanda escolar, pode-se inferir que R.M.B assumiu um risco ao enunciar “chegar com o meu poposão” para descrever a ação de sentar-se. “Poposão” é um termo informal, frequente em letras de músicas populares, mas não utilizado em ambientes mais acadêmicos. Como destoa do registro linguístico utilizado na quase totalidade do poema, acaba tendo um efeito jocoso.

Um ano depois, na produção de um outro poema, R.M.B inseriu, novamente, um elemento humorístico em seu texto, conforme verifica-se no Quadro 2.

Quadro 2: Manuscrito produzido por R.M.B. em novembro de 2015 (xx anos, 4º ano do ensino fundamental)



1. coisinhas atoa
2. são inesperadas
3. mas também são muito boa
4. boa como chocolate
5. que não te satisfaz
6. e te deixa no abate.

7. no mes de verão
8. eu peguei areia e formiga
9. amaçei e tentei da pro meu irmão.

A tarefa que deu origem ao texto aqui reproduzido, consta de uma proposta de paródia do poema de Otávio Roth (1994) *Dois dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz*. Após uma discussão a respeito do que seriam “coisinhas à toa”, os alunos foram solicitados a escrever uma versão do poema na qual explicitassem as “coisinhas a toa” que os deixavam felizes.

O poema produzido por R.M.B contém três estrofes, todas com três versos. Essa distribuição foi motivada, possivelmente, pela disposição das linhas destinadas para a escrita do texto. Cabe mencionar que, em todas as estrofes, as últimas palavras dos primeiros e terceiros versos rimam.

A primeira estrofe (linhas 1 a 3) apresenta uma breve reflexão a respeito do que são “coisas à toa” que, segundo R.M.B. são inesperadas e boas. Na segunda estrofe, o menino utilizou uma comparação para exemplificar o caráter “bom”, mencionado na estrofe anterior.

A terceira estrofe apresenta uma quebra temática, uma vez que o assunto desenvolvido na mesma não foi relacionado aos temas anteriores. Trata-se da descrição de uma travessura realizada pelo eu-lírico: tentar dar areia e formigas para o irmão. A mudança de tom, em relação às estrofes anteriores, confere um efeito cômico à inserção.

Discussão e considerações finais

A análise aqui empreendida demonstrou a presença de dois elementos que constituem o humor (POSSENTI, 1998): a quebra de expectativa e a subversão.

A presença do humor por si só não seria um elemento inesperado, uma vez que, conforme discutiu-se o lúdico é parte da linguagem infantil e da literatura (FREUD, [1906-1909] 2015). No entanto, sua recorrência é um elemento chamou a atenção. Observe-se que, nos dados analisados, não se tratou de uma repetição empírica, mas de uma repetição no âmbito do real lacaniano ([1964] 2008). Considera-se essa possibilidade

uma vez que o humor foi articulado às produções textuais, sem e a repetição de lugares comuns.

Uma vez demonstrada a possibilidade da emergência do estilo já nos escritos produzidos no ensino fundamental, espera-se, com este trabalho, pode contribuir com os currículos de Língua Portuguesa, de modo a pensar em propostas que promovam a autoria desde o início da escolarização.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. [1895-1975]. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BUFFON, George-Louis L. de. [1753]. **Discurso sobre o estilo**. Tradução de Artur Morão. Covilhã: LusoSofia, 2011.
- COSTA, Renata. **Pequenos publicitários: a persuasão na escrita de crianças**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- FOUCAULT, M. [1970]. **Ditos e escritos: estética – literatura e pintura, música e cinema**. v. III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298.
- FREUD, Sigmund [1937]. Construções em análise. In: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. 33. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- FREUD, Sigmund [1905]. **O chiste e sua relação com o inconsciente: Obras Completas - Volume 7**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- FREUD, Sigmund [1906-1909]. **O delírio e os sonhos na Gradiva e outros textos: obras completas**. v. 8. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- FREUD, Sigmund [1900]. **O trabalho da condensação**. Tradução sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. 4, p. 297-324.
- FURNARI, Eva. **A bruxinha atrapalhada**. São Paulo: Global, 2003.
- LACAN, Jacques [1957]. Abertura desta coletânea. In: LACAN, Jacques. **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 9-11.
- LACAN, Jacques [1954-1955]. **O Seminário: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**. Livro 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LACAN, Jacques [1964]. **O Seminário: a angústia**. Livro 10. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

LACAN, Jacques [1964]. **O Seminário: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Livro 11. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

MEIRELES, Cecília. **Viagem**. Lisboa: Império, 1939.

MURRY, John M. **O problema do estilo**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1968.

POSSENTI, Sírio. “Indícios de autoria”. **Perspectiva**, v. 20, n. 01, p. 105-124, jan./jun. 2002.

POSSENTI, Sírio. **Os humores da língua**. Campinas: Mercados das Letras, 1998.

RIOLFI, C. “Criando o novo com as mesmas velhas palavras”. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 5., 2004, São Paulo. **Colóquio...** São Paulo: Feusp, 2004. Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032004000100001&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 12 nov. 2018.

ROTH, Otávio. *Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz*. São Paulo: Ática, 1994.

SPITZER, Leo [1945]. **Linguistics and literary history**. New York: Russel & Russel, 1962.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. “**O discurso na vida e o discurso na arte**”. Tradução para uso didático feita por C. Tezza e C. A. Faraco. [S. l.: s. n.], 1976.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

Renata de Oliveira Costa é mestre e doutoranda pela Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo. Sua pesquisa está inserida na área de concentração: Psicologia, Linguagem e Educação.

Bullying escolar: desenvolvendo uma proposta de projeto de prevenção em turmas de ensino médio integrado

Ricardo Alexandre Pereira³³⁴

Adriano Willian da Silva¹

Resumo

Bullying descreve situações de intimidação e violência intencionais recorrentes que sucedem sem motivação aparente, praticadas por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidação. A escola é seu lugar de maior prevalência, manifestando-se no espaço próximo por violência física, mas também por formas não diretas, como ameaças, acusações, difamações, que podem ocorrer também no mundo virtual, potencializando o poder da plateia. A vivência do bullying interfere na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo e emocional da vítima e também dos outros envolvidos, que participam direta ou indiretamente da situação. Este estudo, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), tem como objetivo geral desenvolver uma proposta metodológica de projeto de enfrentamento ao bullying escolar voltado ao público do ensino médio integrado. Para a primeira etapa trabalhou-se com questionário geral sobre percepção do bullying entre estudantes. Já na segunda etapa, utiliza-se como metodologia a Pesquisa-Ação, com formação de grupo de discussão entre pares e Oficina Pedagógica. Ao final, espera-se ter identificado formas e tipos de prevalência de bullying, assim como desenvolvido estratégias eficazes de sua minoração dentro do contexto escolar específico.

Palavras-chave:

Bullying - Oficinas Pedagógicas - Práticas de ensino - Produto Educacional.

Introdução

A escola tem sido palco de diversas violências. Adolescentes e jovens são populações vulneráveis, expostos às desigualdades sociais estruturais de nossa sociedade, como o desemprego, a criminalidade, as questões de saúde pública e as inúmeras e

³³⁴ Contatos: ricardo.pereira@ifpr.edu.br; adriano.silva@ifpr.edu.br

repetidas violações de direitos. Diante disso tudo, a escola carrega o papel de ser um catalisador da realidade social e um agente mobilizador da transformação.

Nas últimas décadas, o termo bullying ficou cada vez mais comum nos discursos de profissionais e pesquisadores das áreas de psicologia e educação, assim como também se difundiu entre a população em geral. Bullying vem do termo inglês *bully* que expressa, enquanto substantivo, *valentão, tirano* e como verbo, *brutalizar, tiranizar, amedrontar*. Com o termo busca-se referir a situações de intimidação e violência intencionais recorrentes que sucedem sem motivação aparente, praticadas por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidação, causando sofrimento à vítima. A prática, antes sem nome, era identificada como *brincadeira, piadinha, tiração de sarro, zoeira*, mas quase nunca era vista como violência ou intimidação.

Essas práticas comumente atribuídas a brincadeiras próprias da infância e adolescência, sem maiores efeitos. No entanto, sua (re)produção pode acarretar em sérias consequências para o desenvolvimento psíquico de crianças e adolescentes envolvidos na situação.

O bullying é muito mais que desentendimentos escolares entre estudantes ou brincadeiras inocentes, é uma subcategoria de violência, que ocorre em uma situação de desigualdade de poder, tendo a escola como seu lugar de maior prevalência, por ser um local onde há grande interação de jovens. A especificidade do Brasil é que os atos de bullying não acontecem nos espaços sociais da escola, como pátio e refeitório, mas principalmente dentro de sala de aula, diante da presença do professor. (FANTE; PEDRA, 2008).

Algumas ações no âmbito da legislação nacional foram tomadas para orientar os estabelecimentos e profissionais de ensino com relação as prática do bullying. Em 2015, foi aprovada a Lei 13.185, de 06 de novembro, que institui, em âmbito nacional, o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). A lei é considerada um importante marco para a visibilização da temática, já que teve o mérito de definir o significado de bullying no contexto legal brasileiro. Segundo esta lei, o bullying é uma intimidação sistemática caracterizada como:

[...] todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo,

contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. (BRASIL, 2015).

Dentre outras ações, o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) estabelece, em seu artigo 5º, que é dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática, bullying. Dessa forma, todas as escolas devem ter ações de combate a essas práticas, de forma sistêmica.

Outro marco legal no reconhecimento do Bullying como um tema relevante foi a instituição do dia 07 de abril como Dia Nacional de Combate ao Bullying e a Violência na Escola, através da Lei 13.277/2016. Neste dia, em 2011, aconteceu o que ficou conhecido como Massacre de Realengo, no Rio de Janeiro, em que 12 crianças, de 13 a 16 anos, foram mortas a tiros por um ex-estudante que, ao ser alvejado pela polícia, cometeu suicídio. Apesar da motivação do crime não ter sido esclarecida, foi identificada que uma das motivações teria sido a violência que o jovem sofreu na escola, em sua época de estudante, relatada por alguns de seus ex-colegas de classe.

Conforme Wend, Campos e Lisboa (2010, p. 43), vários são os envolvidos no processo de bullying e estes podem ser classificados em quatro grupos: *agressores* que são aqueles que vitimizam os mais fracos; *vítimas* que são escolhidas e sofrem os maus tratos e a exclusão do grupo de pares; *espectadores passivos* que compõem a maior parte e que, ao mesmo tempo, são de certa forma, vítimas e testemunhas silenciosas dos fatos, e *vítimas-agressoras*, que são aqueles que foram vitimizadas pelo bullying e passaram a ser agressores de outros, ou que oscilam entre estes dois papéis sociais de forma dinâmica e constante.

O bullying traz vários prejuízos interferindo no clima escolar e no desenvolvimento cognitivo das vítimas, agressores e dos que dele participam como plateia. Para Fante e Pedra (2008, p. 10), “o baixo nível de aproveitamento, a dificuldade de integração social, o desenvolvimento ou agravamento das síndromes de aprendizagem, os altos índices de reprovação e evasão escolar têm no bullying uma de suas causas”. Os autores afirmam que muitos daqueles que são vítimas de bullying por um período prolongado de tempo manifestam tendências suicidas. Outros tantos reproduzem a

vitimização contra terceiros. A experiência de bullying pode ser traumática mobilizando “ansiedade, tensão, medo, raiva reprimida, angústia, tristeza, desgosto, sensação de impotência e rejeição, mágoa, desejo de vingança e pensamento suicida, dentre outros.” (ibidem, p. 84).

Inspirado pela necessidade de desenvolvimento de ações que coibissem o bullying e o assédio e buscando um alinhamento com a proposta do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, de produção de conhecimentos e desenvolvimento de produtos educacionais na área de ensino, essa pesquisa busca identificar as formas de práticas de bullying desenvolvidas entre estudantes dos cursos técnicos integrados do Campus Curitiba do IFPR e também desenvolver proposta metodológica de projeto de enfrentamento ao bullying escolar voltado ao público do ensino médio integrado, como produto educacional.

Como objetivos específicos propõe-se identificar as formas recorrentes de práticas de violência escolar do tipo bullying entre estudantes do Campus Curitiba do IFPR, durante sua trajetória escolar; formar grupo de discussão entre pares sobre o bullying com estudantes do ensino médio integrado; desenvolver ações de enfrentamento ao bullying escolar para o público do ensino médio, em conjunto com estudantes; Aferir a incidência de violência tipo bullying entre os estudantes do ensino médio integrado do Campus Curitiba após a aplicação de projeto de enfrentamento ao bullying na instituição.

Metodologia

Para a primeira etapa, foi feito levantamento de dados utilizando questionário semiestruturado e para a validação do material educativo será realizada uma avaliação descritiva. O material educativo, produto educacional do mestrado profissional, terá o formato digital de texto verbo-visual com hiperlinks, em formato PDF. Esta pesquisa tem a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal do Paraná, por meio do Parecer nº 2.702.406, de 08 de junho de 2018, e está sendo realizada em um campus do Instituto Federal do Paraná, instituição que oferta educação pública nos diversos níveis e modalidades de ensino.

O estudo já está em andamento e foi realizada uma aplicação piloto no segundo semestre de 2017, no início do mestrado. Após apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) foram feitas algumas adequações e o projeto reestruturado.

Em 2018, a primeira etapa do estudo foi aplicada. Nesta etapa buscou-se realizar junto aos estudantes do campus Curitiba um diagnóstico geral identificando as formas mais recorrentes de violência escolar tipo bullying, que os estudantes do campus Curitiba tiveram contato durante toda a sua trajetória escolar. Todos os estudantes matriculados na instituição foram convidados a participar de uma pesquisa anônima, através do preenchimento de questionário online, com perguntas fechadas, disponibilizado através dos contatos de e-mail dos estudantes. A escolha da utilização do questionário online como instrumento de pesquisa se deu em razão da possibilidade de aumento na participação na pesquisa e a disponibilidade de tempo dos pesquisadores para a coleta de dados.

Para a segunda etapa, propõe-se como metodologia, a Pesquisa-Ação. Essa metodologia é uma

[...] forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. A abordagem é de uma pesquisa-ação apenas quando ela é colaborativa. (KEMMIS; MCTAGGART, 1988, apud ELIA; SAMPAIO, 2001, p. 248).

Nesta fase serão selecionados até 15 estudantes matriculados em cursos técnicos integrados ao ensino médio da instituição, que comporão Grupo de Discussão sobre o Bullying (GDB). Os participantes passarão por formação inicial sobre a temática e serão corresponsáveis pelo desenvolvimento e aplicação de oficinas pedagógicas sobre a dinâmica do bullying com as turmas de primeiro e segundos anos do ensino médio integrado do campus, enfatizando os atores envolvidos nessa dinâmica: vítimas, agressores, vitimas-agressoras e principalmente, o papel da plateia na sua manutenção.

A oficina é uma metodologia de trabalho que prevê integração entre pressupostos teóricos e práticos, e busca a formação coletiva. Neste modelo a figura do educador não

é enaltecida. A característica principal é a troca de saberes na horizontalidade, entre pares. Os estudantes, em seus tempos, poderão refletir sobre suas vivências e suas práticas, de forma democrática e reflexiva.

As oficinas pedagógicas possibilitam um processo educativo composto de sensibilização, compreensão, reflexão, análise, ação, avaliação. Apesar de o agente mobilizador ser o estudante, esta metodologia não exclui os profissionais da escola, que devem atuar na identificação, mobilização, capacitação e apoio da execução das ações do projeto, assim como na sistematização dos resultados das oficinas junto com os estudantes mobilizadores. Por isso, a avaliação ao final de cada oficina é fundamental. Ao final do ano, após a aplicação de todas as oficinas pedagógicas, será aplicado um novo questionário online, com os estudantes participantes das oficinas para avaliar a efetividade das oficinas aplicadas.

Resultados parciais

Durante o segundo semestre de 2017, foi realizado um projeto piloto com dez estudantes compondo o grupo de discussão sobre o bullying e aplicação de seis oficinas, em seis turmas diferentes, totalizando 150 estudantes participantes das oficinas. Dos dez estudantes aptos, somente quatro participaram da aplicação das oficinas. Quanto à avaliação geral das Oficinas, 68% dos estudantes participantes avaliaram a oficina como uma ação positiva e 31% avaliaram como neutra ou não sabiam avaliar. Somente 1% avaliou como negativa. Sobre a pergunta se há respeito entre colegas, 39% dos estudantes responderam positivamente a esta questão e 26% responderam negativamente. Os estudantes que não sabiam ou acreditavam que havia situações dúbias de respeito chegou a 35%. Com relação à eficiência da oficina para minimização do bullying, 58% acreditavam que a oficina contribuía com esse cenário e 15% acreditavam que não. Havia uma desconfiança por parte de 24% dos estudantes.

Considerações finais

Esses resultados mostram que a oficina foi eficiente em seu papel de fomentar a discussão sobre o bullying, mas que ela sozinha não é suficiente para que os estudantes

sintam que o ambiente da instituição será mais harmônico. Ressalta-se que não foi aplicada nenhuma pesquisa controle ou pesquisa de impacto que pudesse verificar a eficácia e efetividade das oficinas, no concerne à mudança de comportamento e a consecução de um ambiente escolar sem violência.

Referências

BRASIL. **Lei 13.185, de 06 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF: Casa Civil, 2015. Disponível em: <[http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm)>. Acesso em: 06 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13277, de 29 de abril de 2016**. Institui o dia 7 de abril como o dia nacional de combate ao bullying e à violência na escola. Brasília, DF: Casa Civil, 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov. br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13277.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13277.htm)>. Acesso em: 04 set. 2018.

ELIA, Marcos da Fonseca; SAMPAIO, Fabio Ferrantini. Plataforma interativa para internet: uma proposta de pesquisa-ação a distância para professores. In: SIMPOSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 12., 2001, Vitória. **Anais...** Vitória: [s. n.], 2001. p. 247-252. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/130/116>>. Acesso em: 01 out. 2018.

FANTE, Cleo; PEDRA, José Augusto. **Bullying escolar: perguntas e respostas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

WENDT, Guilherme Welter; CAMPOS, Debora Martins de; LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo. Agressão entre pares e vitimização no contexto escolar: bullying, cyberbullying e os desafios para a educação contemporânea. **Cadernos de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 8, n. 14, p. 41-52, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492010000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 ago. 2018.

Ricardo Alexandre Pereira - Sociólogo. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) - Instituição Associada: Instituto Federal do Paraná. Contato: ricardo.pereira@ifpr.edu.br

Adriano Willian da Silva - Doutor em Física. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) - Instituição Associada: Instituto Federal do Paraná. Contato: adriano.silva@ifpr.edu.br

Características das atividades do Núcleo Educativo do Museu da Língua Portuguesa até 2015

Rita de Cássia Almeida Braga³³⁵

Resumo:

Esta pesquisa qualitativa de caráter exploratório pretende descrever o processo de consolidação da metodologia do Núcleo Educativo do Museu da Língua Portuguesa (NE-MLP) com base na análise de atividades linguísticas e epilinguísticas realizadas naquele espaço que difere tanto da escola quanto de outros museus. Como um incêndio destruiu o prédio e interrompeu as atividades em dezembro de 2015, foram analisados documentos institucionais e entrevistas de funcionários que testemunharam a consolidação dessas práticas (visitas, dinâmicas dentro e fora do museu, publicações, oficinas e cursos). A questão central da pesquisa é: *quais as características das atividades o Núcleo Educativo do Museu da Língua Portuguesa, em diferentes fases, até a data do incêndio?* Para respondê-la, foram considerados os saberes construídos coletivamente na singularidade daquele espaço público. Neste momento em que a museologia enfrenta tantas perdas, espera-se contribuir com uma possibilidade de organização da memória dos primeiros 10 anos. Entre os resultados parciais, confirmou-se uma transformação gradativa das atividades, pois elas começaram com uma ancoragem explícita em itens do acervo e deles se foram afastando. Percebeu-se ainda a extrapolação dos muros do museu e, pouco antes do incêndio, o redirecionamento de foco: do acervo para os discursos das pessoas.

Palavras-chave:

Educação Não Escolar – Língua Portuguesa – Museu.

Introdução

Todo museu tem seu grau de singularidade, porém o pioneirismo do Museu da Língua Portuguesa (MLP) – situado no prédio histórico da Estação da Luz, em São Paulo – reflete a complexidade do patrimônio intangível que se configura como seu objeto: a língua portuguesa desdobrada em variações, referências, experiências e uma infinidade de relações sociais e culturais.

Desde sua inauguração, em 21 de março de 2006, até 21 de dezembro de 2015 (data do incêndio que o destruiu), o MLP ofereceu ao público um acervo composto por: recursos audiovisuais (com filmes que apresentavam majoritariamente o português

³³⁵ Contato: rita.braga@usp.br

brasileiro em uso, sob várias perspectivas e temáticas); computadores nos quais o visitante encontrava a origem de algumas palavras selecionadas e uma coleção de objetos (a maioria sem valor museal) que serviam de estímulo à reflexão sobre diversas influências culturais recebidas em diferentes épocas e por caminhos também distintos.

Especialmente na revisão bibliográfica para esta pesquisa de Mestrado³³⁶, foram encontradas inúmeras críticas ao MLP (entre elas, SILVA SOBRINHO, 2011; CERVO, 2012), bem como posições mais construtivas, como nas análises de Ziliotto (2009); Mafra (2011) e Silva (2017). Cada uma delas perpassa uma posição do pesquisador acerca de *o que é uma língua*, de *o que é a língua portuguesa* e de qual era *posição institucional* implícita no discurso do acervo.

Mesmo reconhecendo a relevância de tais olhares sobre o acervo, esta pesquisa não se enveredou por esses caminhos. A intenção foi examinar *atividades linguísticas e epilinguísticas realizadas pelos educadores do museu* e observar o processo de consolidação de suas práticas. Nesse sentido, ao observar os materiais e atividades em diferentes épocas, viu-se, sim, a necessidade de posicionamento, inclusive porque, em documentos e entrevistas, houve situações nas quais os educadores também criticavam (ou pelo menos problematizavam) o discurso do acervo.

Nesse caso, esclarece-se que a noção de língua e noção de língua portuguesa, a partir das quais se analisam as práticas dos educadores, dialogam com vários autores, sendo possível afirmar que as palavras de Marcuschi (2001, p. 43) servem de referência e síntese da posição sobre a qual esta pesquisa se apoia:

[...] toda vez que emprego a palavra língua não me refiro a um sistema de regras determinado, abstrato, regular e homogêneo, nem a relações linguísticas imanentes. Ao contrário, minha concepção de língua pressupõe um fenômeno **heterogêneo** (com múltiplas formas de manifestação), **variável** (dinâmico, suscetível a mudanças), **histórico e social** (fruto de práticas sociais e históricas), **indeterminado** sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas, como **texto e discurso**. Portanto, **heterogeneidade e indeterminação** acham-se na base da concepção de língua aqui pressuposta. [...]. (MARCUSCHI, 2001, p. 43, grifos do autor).

³³⁶ Esta pesquisa vem sendo realizada graças ao apoio do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, sob orientação da Profa. Dra. Idméa Semeghini-Siqueira (FE-USP). A ambos, nosso agradecimento.

Assim, o que aqui será chamado de *atividades linguísticas* são situações em que os sujeitos produzem ou se relacionam com textos verbais e não verbais, sempre ancorados no entendimento de que a língua é um fenômeno heterogêneo, variável, histórico, social e indeterminado. Já a noção de *atividade epilinguística* é pautada pela seguinte definição:

Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. (FRANCHI, 1988, p. 36, 2006, p. 97-98).

Entre 2006 e 2015, mais de 70 educadores (de diferentes áreas de formação) participaram da equipe multidisciplinar do Núcleo Educativo (NE-MLP). Cada um deles delineou (ou, pelo menos, esboçou) conexões entre a experiência vivenciada naquele ambiente, seus próprios conhecimentos linguísticos e a proposta curatorial da instituição.

Cabe explicitar também que cada educador ingressante recebia como primeira referência para o trabalho a noção de que, naquele espaço, a língua seria tratada “como *objeto cultural*”, metodologia da Educação Patrimonial que, segundo Horta, no texto – *O objeto – uma descoberta* (HORTA, 1999, p. 12-15), consiste em um “processo de análise direta” e uma aprendizagem que para ser desenvolvida “o conhecimento especializado não é essencial”.

Colocadas essas referências, a busca epistemológica deste trabalho fica circunscrita à seguinte pergunta: *quais as características das atividades do Núcleo Educativo do Museu da Língua Portuguesa, em diferentes fases, até a data do incêndio?*

Métodos

O primeiro desafio foi a construção de objeto de pesquisa, pois como a interrupção das atividades do museu impossibilitou o registro direto de ações recentes, restou à pesquisadora optar pelo método qualitativo de análise documental, debruçando-se sobre 544 documentos (relatórios, planilhas, roteiros) no formato de arquivos digitais que os educadores produziam no cotidiano.

Esses dados compõem o arquivo institucional do Núcleo Educativo do MLP e foram preservados graças às cópias de segurança dos computadores da coordenação.

Depois, agregaram-se a tal material 15 publicações institucionais, além da aplicação de 23 questionários e 24 entrevistas, totalizando 606 documentos³³⁷.

Na classificação de documentos representativos (CELLARD, 2008, p. 296), o objetivo foi o estabelecimento de categorias que favorecessem a identificação dos tipos de atividade, a fim de que o levantamento sobre as visitas comentadas e outras atividades fosse periodizado.

Para refinar a pesquisa, optou-se pela concentração em depoimentos de funcionários que permaneceram no museu por mais tempo (de 3 a 10 anos), procurando *miudezas* do paradigma indiciário (GINSBURG, 1989) que possibilitassem inferências sobre a relação com o acervo e com diferentes tipos de público (entre outros tópicos).

Resultados

Apesar de haver uma ancoragem sequencial nas datas de documentos, não houve a pretensão de organizar uma cronologia precisa. Tomou-se a noção de fases com relativa cautela, pois as entrevistas indicavam a construção de metodologias de trabalho dos educadores (e a própria construção do Núcleo Educativo do MLP) como uma rede de fatores flutuantes. Há fatores que em alguns momentos assumem maior ou menor relevância no andamento das práticas. Entre esses fatores, estão questões administrativas, configurações circunstanciais da equipe, embates internos e demandas burocráticas.

Ressalte-se, na noção de *flutuação*, o reconhecimento de vários períodos de transição nos quais práticas muito diferentes conviviam. Além disso, a cada entrada de um novo membro na equipe, posturas e estratégias identificadas como uma suposta *primeira fase* eram reativadas (ainda que individualmente). Isso também permitiu a inferência de que os educadores que permaneceram um maior período e os que entraram no museu após 2011 vivenciaram praticamente todas as etapas, mesmo que do ponto de vista cronológico tenham permanecido um tempo menor no museu.

Retomando a pergunta de pesquisa – *que atividades caracterizavam o Núcleo Educativo do Museu da Língua Portuguesa, em diferentes fases, até a data do incêndio?*

³³⁷ Todos os procedimentos éticos para a construção do objeto de pesquisa (entrevistas e depoimentos) seguiram as diretrizes da Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016, a Lei n.º 8142/1990 e o Decreto 5839/2006.

–, pode-se dizer que, em resultados parciais, confirmou-se a hipótese de uma transformação gradativa das atividades.

Entre os anos de 2006 e 2009, por exemplo, identificou-se uma fase de *adaptação*, na qual o objetivo do educador era (ele mesmo) conhecer o museu e mostrá-lo para o visitante. Havia a predominância de atividades mais rápidas e dialogadas (cerca de 5 minutos), com apelo afetivo ou sensorial. Cada ação nesse momento era um pretexto para introduzir ou sintetizar de modo mais superficial algum item do acervo dentro de um roteiro. Uma brincadeira popular, como o *telefone sem fio*, servia para introduzir a noção de que as palavras mudam foneticamente – algo que o visitante constataria no acervo em sua experiência nos computadores que traziam a origem de algumas palavras. Outro exemplo dessas primeiras estratégias é a apresentação do retrato de *Marieta Baderna* como mote para uma conversa sobre a origem das palavras – pois o visitante encontraria (também em um dos computadores) a informação de que o substantivo comum *baderna* originou-se na associação ao nome dessa dançarina italiana que no século XIX, ao visitar o Brasil, causava tumulto por onde passava.

Inicialmente no Núcleo Educativo havia uma dificuldade de organização geral, inclusive no que se refere ao tempo para estudo, cabendo a cada educador utilizar os poucos minutos de descanso para preparação de atividades. As reuniões com educadores dos dois turnos ocorriam em horário externo à rotina de trabalho e isso muitas vezes dificultava a circulação das informações. Nos primeiros anos, houve também muitos encontros nos quais alguns dos educadores (espontaneamente) elaboraram e desenvolveram o projeto Dengo, uma intervenção educativa em hospitais que foi acolhida pelo museu e era realizada sempre às segundas-feiras (dia em que o museu estava fechado ao público).

Em entrevista, a própria coordenação do Núcleo reconheceu que por volta de 2010 e 2011 já se podia falar de uma *estabilização da equipe*. O objetivo de potencializar a experiência do visitante no museu começou a tomar corpo. As atividades passaram a exigir mais tempo na visita. Nessa época, os diálogos extrapolavam cada vez mais o conteúdo explícito no acervo. Um exemplo dessa fase é o *uso de cartões* com figuras correlatas aos *objetos das vitrines*. Por meio deles, os visitantes recebiam um estímulo para procurar conexões com o acervo. Se um cartão tinha o desenho de uma colher, o visitante poderia comentar uma conexão com a “pá de mandioca” ou com o par de *hashi* exposto nas vitrines de línguas indígenas e línguas de imigrantes, respectivamente. O

educador estimulava o diálogo sobre as semelhanças e diferenças das culturas implícitas nessa conexão. Outro exemplo, dessa época também, é o *jogo de mímica*, no qual cada visitante recebia um cartão com uma palavra do acervo e, além de procurá-la para comunicar sua origem, deveria apresentá-la ao grupo sem o uso da linguagem verbal.

Essa mudança começou a gerar novas percepções sobre a língua e sobre o papel do museu. Os registros, embora fossem relativamente poucos, eram compartilhados com mais frequência entre os educadores e essas partilhas abriram novos caminhos de interação com o público.

Apesar de dificuldades marcantes desencadeadas pela troca de gestão, em 2012 e 2013, o tempo para Grupo de Estudos foi assegurado institucionalmente. Com isso, as reflexões se aprofundaram e as ações começaram a ser direcionadas no sentido de uma *extropolação*. O alcance das experiências ampliou-se, indo além do espaço físico do museu³³⁸. Com a diversificação de propostas e temas paralelos ao acervo para o público espontâneo, os educadores fortalecem as experiências com novos públicos na área externa da Estação da Luz. Em 2012, por exemplo, alguns educadores criaram um jogo chamado *bate-bola*, no qual, a partir de peças dispostas em um tabuleiro de futebol de botão, os passantes eram convidados a conversar sobre a história do bairro (onde ocorreu a primeira partida no país), bem como as influências culturais e linguísticas decorrentes da chegada do futebol ao Brasil.

Entre 2014 e 2015 era evidente a consolidação das práticas. Na autonomia de suas visitas, os educadores começaram a aumentar a absorção das experiências extramuros e deram maior espaço para as diversas vozes do público também no espaço do museu. As propostas de atividade passaram a amplificar a voz desses participantes, mesmo sem alusões diretas ao acervo, ainda que institucionalmente isso fosse cobrado na hora do projeto. Em vez de introdução ao museu, em várias ações, na prática, o que se buscava era, antes, incorporar à dinâmica do acervo os saberes e experiências linguísticas que os participantes compartilharam durante as atividades. São dessa fase, as diversas intervenções com painéis coletivos formados pelo público que passava na Estação da Luz (por exemplo, o painel *Bolacha ou biscoito?* formado por regionalismos compartilhados e comentados pelo público); houve também o evento *Museu autor*, no qual, após a reflexão sobre a língua portuguesa, os visitantes passavam por uma experiência de curadoria de uma exposição de objetos em miniatura. Outro exemplo é a inserção do totem *palavrachim*³³⁹, no qual os visitantes criavam seus próprios neologismos. Além desses casos, houve inserções de audiovisuais na exposição de longa duração (entre eles, vídeos com o comentário, a voz e a imagem de pessoas que circulavam no entorno do museu).

³³⁸ Desde 2008, por iniciativa dos educadores, o projeto Dengo levava experiência do Museu da Língua Portuguesa a hospitais. Porém as ações extramuros aqui referidas contemplam o público do entorno (usuários da estação de trem, transeuntes e moradores do bairro).

³³⁹ O nome *palavrachim* era uma referência a Guimarães Rosa, que no conto *Fatalidade* usa o neologismo *enxadachim* (GUIMARÃES ROSA, 1977: 51).

Considerações finais

Até o momento, esta pesquisa (em fase de finalização) aponta para o reconhecimento de que no começo das atividades do Núcleo Educativo MLP havia uma ancoragem explícita em itens do acervo e, depois, os educadores foram se afastando deles ou, pelo menos, diminuindo as referências explícitas. Percebemos ainda a extrapolação dos muros do museu e, pouco antes do incêndio, o que fortaleceu o redirecionamento de foco para os discursos das pessoas (e não necessariamente para o acervo).

Espera-se que o registro e a reflexão sobre essas atividades possam estimular a criatividade de educadores que ensinam língua portuguesa (tanto na Educação Não Escolar, quanto na Educação Escolar) em diversas partes do mundo.

Especificamente para a Educação Não Escolar (e particularmente para a Educação em Museus), entende-se que, ao registrar essa memória do trabalho realizado pelos educadores, a principal contribuição dessa pesquisa seja a constatação de que as boas práticas são resultado de investimento contínuo em uma equipe fixa e a institucionalização do tempo de estudo, com os todos os desafios inerentes a tal escolha – ainda que se trate de um espaço de ações de curtíssima duração que não exigem continuidade.

Sabe-se que, quando há mudança de gestão em órgãos públicos ou empresas, nem sempre é possível a interlocução imediata entre setores e os saberes construídos por antigos funcionários no decorrer da experiência cotidiana correm o risco de serem ignorados – seja por ausência de registros ou de uma documentação consistente. No caso do Museu de Língua Portuguesa, espera-se que essas reflexões, resultantes de investigação acadêmica, colaborem com o planejamento do futuro Núcleo Educativo do MLP, para que a reativação não parta do zero.

Referências

CELLARD, André. **A análise documental. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

CERVO, Larissa Montagner. **Língua patrimônio nosso.** 2012. Tese (Doutorado em Letras Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. In: SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP.** São Paulo: CENP, 1988.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola, 2006.

GINSBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GUIMARÃES ROSA, João. **Primeiras estórias.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira. **O objeto:** uma descoberta. Brasília, DF: Iphan/Museu Imperial, 1999. Guia básico de educação patrimonial.

MAFRA, Priscila Zanganatto. Museu da língua portuguesa: fruição e aprendizagem na relação interativa. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Odair Marques da. **Museu da Língua Portuguesa:** uma etnografia da interatividade em seu modelo de difusão cultural. 2017. Tese (Doutorado em Ciências da Cultura) – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Trás-os-Montes, 2017.

SILVA SOBRINHO, José Simão. **“A língua é o que nos une”:** língua, sujeito e Estado no Museu da Língua Portuguesa. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2011.

ZILIOOTTO, Elizabeth M. **A leitura do Museu da Língua Portuguesa à luz de uma concepção de texto.** 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

Rita de Cássia Almeida Braga tem Graduação em Letras pela FFLCH-USP, Especialização em Sociopsicologia pela FESP-SP e Pós-Graduação na área de Educação, Linguagem e Psicologia, pelo Programa de Pós-Graduação da FE-USP. (Mestrado em andamento).

Por uma aprendizagem da escrita literária: a prática da escrita literária no ensino médio

Sarah Vervloet Soares³⁴⁰

Resumo:

Este trabalho apresenta parte da tese em andamento intitulada “Por uma aprendizagem da escrita literária: a prática da escrita literária no ensino médio” (FEUSP – Educação, Linguagem e Psicologia – Grupo de Pesquisa “Linguagens na Educação”). Com o objetivo de compreender as condições de realização das práticas de escrita no âmbito do ensino médio e contribuir para uma abertura no campo de observação das escritas escolares, este estudo volta-se à escrita literária também com o intuito de analisar o aprendizado que ela pode evocar e revelar. Para tanto, a pesquisa, de caráter etnográfico, está sendo realizada em uma escola pública. O foco a esse viés de escrita sugere estarmos lidando com uma educação que destaca o aprendizado da presença de si mesmo com relação ao mundo, a sensibilidade das coisas e da língua, com a qual se fala e se pensa, e com a qual se explora. Ou seja, investe na ideia de que a escrita literária pode ancorar aprendizagens com potencial (trans)formador das subjetividades, dialogando com Catherine Tauveron, Lucy Calkins, Vygotsky, Roland Barthes, Christine Barré-De Miniac, João Wanderley Geraldi, entre outros. Pretende-se, assim, colaborar para os estudos sobre a escrita literária no contexto escolar.

Palavras-chave:

Escrita Literária – Ensino Médio – Produção de Texto.

I

O título que identifica este trabalho, naturalmente, sugere algumas pistas do que se promete às linhas seguintes: a defesa de um ensino que priorize a prática da escrita literária em sala, de forma que seja possível, ao aluno de ensino médio, aprender a escrever literatura. Partindo do texto como eixo do trabalho escolar e fazendo-o funcionar como objeto de leitura e produção, nossos estudos culminam na ideia da escrita literária como um procedimento estético. Muitas vezes, as ideias de “criar”, “inventar” e “produzir” estão comumente carregadas de concepções de inatismo, associadas ao dom e demonstradas com alto conceito, como uma atividade privilegiada que trabalha um limite de potencial e até mesmo beira o espiritual ou uma predeterminação. Nossa perspectiva,

³⁴⁰ Doutoranda em Educação, da FEUSP (área: Educação, Linguagem e Psicologia). Atua como professora de ensino médio no Instituto Federal Fluminense, no *campus* Bom Jesus (RJ). Contato: sarah.soares@iff.edu.br

no entanto, relaciona-se com o que subjaz à expressão “escrita literária” no que diz respeito a uma escrita dos possíveis.

A nossa escolha por *escrita literária* em detrimento da *escrita criativa* ou *produção literária* entra em coerência com as nossas reflexões, uma vez que à primeira expressão deste binômio liga-se uma prática muito comum, no Brasil, de oficinas de escrita criativa e cursos voltados para o público aspirante a escritor. Já a segunda expressão pode compreender a ideia de produto, em que o texto final é a etapa mais importante dessa produção. Ambas as concepções não são operativas no nosso trabalho, já que pretendemos pensar o texto estético em seu processo, do ponto de vista singular e humanizador, no ambiente da sala de aula. Logo, uma abordagem que ilumina o processo e não seus resultados, assim como as experiências e as relações do sujeito com a linguagem, pode revelar outra compreensão do fenômeno que é a escrita literária. Com efeito, trata-se de uma mudança de paradigma, em que o sujeito deixa de ser enxergado, ainda, pelo que lhe falta, avaliado pelo negativo (não sabe pontuar, fazer concordâncias etc.).

Ao discutir o estatuto da arte na literatura, Vincent Jouve (2012) considera que a identidade artística não se relaciona com o mérito estético. Assim, o objeto que se produz a partir da escrita literária é um artefato com função estética que carrega uma intenção, mas não necessariamente é visto como arte ou literatura. Dialogando com Schaeffer (1996) e Genette (1994), Jouve (2012) vai dizer que não existe objeto estético, mas objetos apreendidos por meio de uma conduta estética: “A dimensão estética não é uma propriedade interna, mas ‘relacional’: ela se deve à maneira como alguém apreende um objeto, não ao objeto em si” (p. 18). Para além do objeto artístico, porém, a escrita literária depende singularidades principalmente por sua matéria, a palavra, cujos significantes constituem um sistema. Assim, Jouve (2012) vai dizer que “em uma ficção, os enunciados não devem ser lidos em comparação com a realidade, mas como elementos do sistema que eles constituem” (p. 33). Dessa forma, o texto literário é composto por signos que se relacionam com elementos do mundo, e seu interesse “é de nos apresentar o mundo através de uma sensibilidade particular – a do seu criador” (p. 57). Essa maneira de apresentação do mundo por meio das palavras não significa passar informações mais ou menos claras sobre um acontecimento vivido ou imaginado, nem buscar traduzir todas as

sensações possíveis de ir para o papel – daí que a criação artística não possui exata finalidade.

Escrever literatura tem a ver com liberdade, tem a ver com o que é permitido ao homem: “Soltar a vida. / Fuzilar a Bomba. / Reinventar a ode”, como disse Murilo Mendes, em suas *Explosões*³⁴¹. E o que não é permitido: “a literatura é de oposição”, como afirma Compagnon em *Literatura para quê?* (2009), “ela tem o poder de contestar a submissão ao poder. Contrapoder, revela toda a extensão de seu poder quando é perseguida” (p. 34). Em paralelo a isso e ao que discorre Jouve (2012), o ensino da escrita literária necessita relacionar-se ao reconhecimento de que, para que essa escrita se faça possível em sua relação com a liberdade, é preciso compreender como se dão suas propriedades representacionais, pois são elas que distinguem os objetos artísticos dos objetos físicos. Em outros termos, é necessário saber produzir sentido e ensiná-lo – um sentido que não se encontra no acabamento, mas no seu desenrolar-se (JOUVE, 2012).

Ainda na esteira de Jouve (2012), temos que as modalidades de criação artística explicam três das principais características do sentido literário: ele é diverso; ele não é inteiramente conceitualizado; ele ilumina dimensões do humano (p. 84). Em diálogo com Hegel, o autor defende que a obra de arte significa mais do que aquilo que se pensa que ela significa. “O interesse de um texto está justamente na multiplicidade de conteúdos que ele veicula, aqueles que ele transmite intencionalmente e aqueles que ele exprime ‘por acidente’” (p. 86). Desse modo, estamos falando de um exercício por meio do qual as relações artísticas se sobressaem, e não de um objeto isolado; assim como a leitura literária, a escrita literária deve fazer parte de uma trajetória planejada, cujo tempo e espaço precisam, muitas vezes, ser reinventados nos limites da escola.

Sendo assim, nossa pesquisa parte de uma abordagem pedagógica e social, com base na experiência de alunos do ensino médio com a prática da escrita literária em sala de aula. A partir de observações efetivadas em sala, pretendemos, principalmente, refletir sobre as ocorrências dessa prática, suas condições de realização e de aprendizagem e, por último, que relações podem se estabelecer entre o aluno e essa escrita.

II

³⁴¹ MENDES, Murilo. *Explosões*. In: MENDES, Murilo. **Convergência**. São Paulo: Cosac Naify, 2014. p. 140.

Em “Le texte de l’enfant et l’écrit littéraire” (1996), Bernadette Gromer – que, juntamente com Catherine Tauveron, trabalha o tema da escrita literária em narrativas – esclarece que a definição de escrita literária no âmbito escolar tem relação com o que isso pode nos representar: a criação de sentidos (invenção), originalidade (particularidades), elaboração (trabalho do escritor) etc. E, daí, questiona: “isso se aprende? Esse é o papel da escola? Que tipo de ensino essa aprendizagem revelaria, a partir do momento que admitimos que os saberes são, talvez, de outra natureza?”³⁴². Compreende, assim, a necessidade de desenvolver outras relações com o texto literário, afirmando não saber quando essa educação deve, de fato, começar. Mas enfatiza que estamos lidando com uma educação que destaca o aprendizado da presença de si mesmo com relação ao mundo, a sensibilidade das coisas e da língua, com a qual se fala e se pensa, e com a qual se explora.

Porque defendemos o ensino e a aprendizagem da escrita literária em sala, insistimos na investigação proposta por Gromer, que é compreender que tipo de ensino essa aprendizagem revela. Se, como defende Compagnon (2009), a literatura “desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque ela faz apelo às emoções e à empatia”, o que faz com que ela percorra “regiões da experiência que os outros discursos negligenciam, mas que a ficção reconhece em seus detalhes” (p. 50), aprender sobre seu funcionamento e entrar em contato com a própria criação requer um ensino que reelabora certas ordens relacionadas ao tempo escolar, ao ritmo dos alunos, às avaliações já conhecidas, entre outros. Reconhecendo, portanto, que a literatura é um “exercício de pensamento”, como destaca Compagnon (2009), ela deve ser parte do ensino, cujas habilidades de leitura e escrita são o seu eixo norteador.

Desse modo, nossas principais questões de investigação são: a) O que se aprende quando se aprende a escrita literária? b) Aprender sobre a escrita literária e praticá-la se faz possível no âmbito do ensino médio? c) O que a prática da escrita literária na sala de aula nos revela sobre o sujeito-escriptor? Se falamos, então, de uma reflexão sobre as práticas de escrita literária no ensino médio, pretendemos compreender as condições de realização dessas práticas e contribuir para uma abertura no campo de observação das escritas escolares – mais precisamente aquelas que se distanciam dos objetivos mais reais

³⁴² Tradução nossa (GROMER, 1996, p. 148).

das provas de vestibulares –, a fim de que novas práticas possam se desenvolver nesse espaço.

Além das questões norteadoras do trabalho, outras poderão nos auxiliar ao longo da pesquisa, como é o caso do questionamento que dá início ao livro de Lucy Calkins (1989): “o que é essencial no ensino da escrita?”. A autora vai tecendo reflexões sobre esse ensino, com base em experiências e estudos daquele contexto. Explica, por exemplo, que tanto as crianças quanto os adultos escrevem (e querem escrever) sobre aquilo que sabem e conhecem. É por isso que qualquer pessoa se sente entediada diante de uma proposta de redação escolar cujo tema é “minhas férias”. Calkins acredita, com base em seus estudos, que a preparação para a escrita pode vir de um ensaio, realizado pelo coletivo de alunos, durante o qual se discutam sobre tópicos que os alunos querem desenvolver na escrita e sobre os aspectos da história (p. 86). Além disso, outras etapas são propostas, como é o caso da edição.

Nesse contexto, entende-se que a mudança do paradigma de ensino da escrita e de suas representações está relacionada com as práticas de produção desses textos, mas, principalmente, com a visão que se tem do texto e da própria escrita. A pesquisadora em Didática da Escrita, Christine Barré-De Miniac (2015), propõe que seja desenvolvida em sala a própria noção sobre escrita, que a autora dá o nome de *rapport à l'écriture* – uma “relação com a escrita” que sugere a ideia de uma orientação ou disposição da pessoa com relação a um objeto, no caso um objeto social e historicamente construído no que se refere à escrita, e com relação à implementação prática desse objeto na vida pessoal, cultural, social e profissional. Assim, a autora contrasta a ausência dessa problematização sobre a própria escrita com a dificuldade quase crônica para redigir textos já na fase adulta devido ao medo do não-conhecido, que é o ato mesmo de escrever. Ou seja, tratar de questões estruturais (gramática, léxico etc.) em detrimento da discussão sobre a prática da escrita e suas implicações não garante um desempenho satisfatório e, pelo contrário, pode contribuir para o silenciamento dos estudantes.

III

Vigotski³⁴³ (1998b) vai buscar na gênese do pensamento e da linguagem³⁴⁴ a ideia de que o processo da escrita ocorre pela necessidade de resolução dos problemas que surgem ao longo do caminho de formação do sujeito, o qual nunca termina, vale dizer, apenas se torna mais complexo. É no meio de um prisma cultural, profissional e/ou social, segundo Vigotski, que sobressaem os problemas da produção da linguagem até que se forme o pensamento conceitual. Pode-se dizer que, de fato, o plano interno do indivíduo é relevante no que se refere ao conteúdo e aos métodos de raciocínio, mas as “tarefas externas”, como diz o autor, considerando o meio e os estímulos ao intelecto, elaboram novas exigências necessárias ao processo. Assim, a formação de conceitos é considerada essencial para o crescimento social e cultural global, inclusive na fase adolescente.

Quando Vigotski assimila a arte como produto da atividade humana, inclui a literatura como um artefato cultural que funciona como um suporte para certas ações psicológicas. Esta pode ser um instrumento que possibilita a ampliação da capacidade humana para a transformação de ideias, por exemplo. É uma ferramenta capaz de estender a potencialidade do ser humano para fora do seu corpo, pois ela pode funcionar como registro, memória, experimentação, ficcionalização, entre outros. Por isso, o seu exercício no cenário escolar amplia os canais do autoconhecimento, do contato com a palavra, da volta ao passado e da constituição daquilo que é o humano.

Em *Psicologia da Arte* (1998a), Vigotski faz uma apreciação da abordagem psicanalítica da arte, apontando limites dessa perspectiva. Ele chama atenção para o fato de que a obra de arte possui um papel social e não deve restringir seu efeito às questões da infância, da sexualidade e do inconsciente, por exemplo. Quando adentra para a discussão sobre o papel social da arte, Vigotski explica que se trata da elaboração, superação, solução e transformação de sentimentos, é como um método social do sentimento.

Nesse processo que lida com os sentimentos e as emoções, dada a sua intensidade, diz-se que ambos são transformados e, portanto, afirma Vigotski (2001): “as emoções da

³⁴³ Utilizamos a grafia do nome do autor de acordo com a tradução à qual fazemos referência.

³⁴⁴ Vigotski (1998b) refere-se à linguagem sempre fazendo crer que está falando de uma “língua” e não de uma linguagem em geral, ou seja, está falando de uma linguagem verbal. Essa linguagem (já traduzida como “palavra”) relaciona-se com os processos cognitivos, no processo de interiorização, nas relações entre linguagem externa e linguagem interna e na relação entre sentido e o significado.

arte são emoções inteligentes” (p. 260). Um exemplo utilizado por ele é o dos efeitos sentidos pelo ator no momento de criar seu personagem, a cena, a emoção pessoal, sempre embebidos por elementos sociais, históricos, culturais, do próprio autor, do coletivo que constrói o conteúdo dramático, das histórias relacionadas a essas instâncias. O ator, com isso, consegue criar – no contato com o outro, com narrativas e memórias outras, com sentimentos também outros, além do que já lhe pertence.

Por meio de uma experienciação, no suporte da palavra – seja para sua elaboração interna e, depois externa, no momento da apresentação teatral –, essa ferramenta que é a palavra vai organizar as sensações, ressignificando-as no corpo, na mente, funcionando como um instrumento de transformação, que pode ser interpretada como do sujeito, do seu grupo, da sua plateia. Esse contato com o texto literário e com o que se torna possível nos meandros de sua criação é um direito próprio do indivíduo.

A aprendizagem da escrita literária, na perspectiva de uma educação literária, concilia o direito de humanização, de socialização e subjetivação. Para Compagnon (2009), a literatura é aquilo que atribui valor a algo. O texto literário não está desvinculado da vida, mas, pelo contrário, está imerso nela. Se a literatura trata de tudo, coletando dados na realidade, tornando possíveis apreensões do contexto histórico e social, estamos diante de conhecimentos: sobre o mundo, sobre a existência e sobre o outro.

Por esse viés, intentamos seguir com a nossa pesquisa. Silvia Rocha (2006), em diálogo com Nietzsche, explica que “todo conhecimento remete a uma perspectiva, necessariamente singular e contingente”, de modo que o que temos não é a formação a partir desse conhecimento, mas a transformação: ela “remete a uma mudança de lugar, ao deslocamento dos pontos de vista” (p. 274). É esse aspecto transformador que carregamos em nosso percurso – “antes deixar de ser quem se é” (p. 277).

Referências

ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BARRÉ-DE MINIAC, Christine. Du rapport à l’écriture de l’élève à celui de l’enseignant. **Éduquer**, n. 2, 2002. Disponível em: <<http://rechercheseducations.revues.org/283>>. Acesso em: 27 dez. 2016.

BARRÉ-DE MINIAC, Christine. **Le rapport à l'écriture**: aspects théoriques et didactiques. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2015.

BOSI, Alfredo. Narrativa e Resistência. **Itinerários**, Araraquara, n. 10, p. 11-27, 1996.

CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever**. Tradução de Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 12. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CANDIDO, Antonio. **Na sala de aula**: cadernos de análise literária. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2017.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. Tradução de Gilson Cesar Cardoso de Souza. 26. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

GEERTZ, Clifford. Estar lá: a antropologia e o cenário da escrita. In: GEERTZ, Clifford. **Obras e vidas**: o antropólogo como autor. Tradução de Vera Ribeiro. 3 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. p. 11-39.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Tradução de Vera Joscelyne. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. p. 127-135.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GROMER, Bernadette. Le texte de l'enfant et l'écrit littéraire. **Repères, Recherches en Didactique du Français Langue Maternelle**: Lecture et Ecriture Littéraires à L'école, n. 13, p. 147-163, 1996.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social**: desvios e rumos. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PICARD, Georges. **Todo mundo devia escrever**: a escrita como disciplina de pensamento. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112.

REZENDE, Neide Luzia de. O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leituras contemporâneas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA (SILEL)., 2009, Uberlândia. **Anais...** v. 1. Uberlândia: Edufu, 2009. p. 1-8.

TAUVERON, Catherine. A escrita “literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 85-101, abr./jun. 2014.

TAUVERON, Catherine. Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant. **Repères: Recherches en Didactique du Français Langue Maternelle**, Lyon, n. 19, p. 9-38, 1999.

TAUVERON, Catherine. Des “pratiques d'évaluation” aux “pratiques de révision”: quelle place pour l'écriture littéraire? **Repères: Recherches en Didactique du Français Langue Maternelle**, Lyon, n. 13, p. 191-210, 1996.

TAUVERON, Catherine; SÈVE, P. **Vers une écriture littéraire**. Paris: Hatier, 2005.

VIGOTSKI, L. S. A educação estética. In: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 323-363.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

Sarah Vervloet Soares é doutoranda em Educação, da FEUSP (área: Educação, Linguagem e Psicologia). Atua como professora de ensino médio no Instituto Federal Fluminense, no *campus* Bom Jesus (RJ). Contato: sarah.soares@iff.edu.br

A função do teatro em uma educação emancipadora

Sérgio Luis Audi³⁴⁵

Resumo:

Argumentação em favor da arte teatral como componente fundamental de uma prática educacional emancipadora, a partir dos conceitos desenvolvidos pelas teorias da Arte/Educação e das reflexões de artistas/pedagogos do teatro. Trabalha as noções de liberdade e de emancipação, a partir das reflexões de Karl Marx sobre a autoconstituição do ser humano através de sua atividade sensível, agregando a prática teatral do pesquisador, que utiliza como um de seus recursos artísticos o Teatro do Oprimido desenvolvido por Augusto Boal, apontando a possibilidade de ressignificação simbólica do indivíduo através da experiência artística na atividade educacional.

Palavras-chave:

Arte/educação - educação emancipadora - Teatro na educação.

Existem algumas perguntas que são difíceis de responder. Mais do que respostas, elas geram outras perguntas ainda mais complexas. É o caso das perguntas : o que é arte? O que é educação? A função social da arte e da educação nunca foi clara no ideário ocidental, apesar das aparências em contrário.

Esta função está intimamente ligada com questões fundamentais do pensamento e da existência humana no mundo, como as noções de conhecimento, sabedoria, consciência do mundo, realização pessoal e coletiva, perfectibilidade, evolução, trabalho.

No pensamento do filósofo alemão Karl Marx, encontramos o conceito de auto-conformação do ser humano pela sua atividade prática. Para Marx, a atividade vital humana é o que caracteriza o gênero. Ora, ela toma diferentes formas no decorrer da história, e por isso o gênero humano não é sempre igual a si mesmo, mas é uma coisa ou outra dependendo da diversidade desses modos. (COTRIM, 2015, p. 80).

Ou seja, para Marx o ser humano se faz e se constitui no embate da sua existência, na produção e reprodução de sua vida, gerando novas necessidades à medida que avança no preenchimento do vazio ocasionado pelas suas carências.

³⁴⁵ Contato: sergioaudi@usp.br

[...] em Marx as relações mais singulares e imediatas com os objetos adquirem um caráter universal e genérico, porque constituem modos de desejar e consumir que se produziram ao longo da história pelo conjunto dos homens. A fome não é a fome animal – o modo como uma pessoa singular se relaciona com o seu alimento conta já com todo o desenvolvimento histórico pregresso, e possui um sentido diretamente genérico, social, e, assim, possui universalidade. (COTRIM, 2015, p. 39).

A necessidade é sempre a necessidade de algo que *falta*. No ser humano, a satisfação destas carências gera novas carências, pois sua atividade prática é histórica.

Se é possível falar em uma natureza humana, esta se encontra na sua sociabilidade, na dinâmica com que a pessoa se relaciona com o mundo a partir de suas necessidades e desejos. O ser humano *padece*, e, ao agir para mitigar este padecimento, novas necessidades – e novos padecimentos - são geradas a partir da complexificação da atividade prática.

A consciência também é fruto desta atividade prática e, como ela, também é histórica e se faz na dinâmica da relação com o mundo.

As atividades de reprodução da vida confirmam a atividade humana como *consciente*. A nova objetividade criada, como finalidade humana, é a objetivação da vontade e da consciência humanas. Toda a produção prática é expressão objetiva do mundo humano interior, a consciência, o saber. (COTRIM, 2015, p. 75).

Trata-se de uma ruptura com toda a filosofia anterior, que, mesmo admitindo a possibilidade de transformação do ser durante sua existência (Hegel) ou a possibilidade do movimento em direção de uma suposta perfectibilidade (Rousseau), ainda consideravam uma “natureza humana” ideal.

Em Marx, o gênero humano é *o conjunto das relações sociais*. É, por conseguinte, prática e historicamente engendrado.

[...] ele se afasta de toda consideração antropológica do ser humano, entendida como busca por uma essência humana imutável, diversa da natureza, mas com o mesmo sentido fixo que se observa nas espécies animais. (COTRIM, 2015).

Podemos enxergar na epistemologia genética de Jean Piaget pontos coincidentes com esta concepção. Nela, as fases da evolução do processo cognitivo são determinadas

pela qualidade da interação da criança com as atividades que são vividas durante seu processo de desenvolvimento. (PIAGET, 1975).

Nesta perspectiva, consideramos que, no processo de sociabilidade do indivíduo, a estrutura social da educação é parte determinante deste processo de autoconstituição.

Assim como a família e concomitantemente com esta, o sistema educacional, e a instituição escolar em particular, cumprem a função de inscrever o legado da civilização na personalidade do ser humano em formação. Sua função normativa enquadra o indivíduo na convivência comunitária, através da internalização das regras e limites do mundo social, desenhando o horizonte de ação possível que conformará os desejos e aspirações futuras do futuro cidadão.

É também no ambiente educacional, que o indivíduo se vê confrontado de maneira intensiva e contundente com a necessidade de integração a um grupo, com seus ritos e feridas de aceitação, identidade, individualidade e exclusão. Onde se confronta a contradição da dinâmica repressiva do grupo e a necessidade emocional de acolhimento gregário. Onde se efetua a delegação inconsciente da liderança. Onde acontece o *debut* nas dinâmicas de pressão social e suas consequências psíquicas no confronto com um número maior de indivíduos.

Elliot Eisner, teórico da arte-educação, afirma que a formação da mente, dos processos cognitivos e o alcance das suas concepções, são fruto de nossa prática cultural:

As mentes, ao contrário dos cérebros, não são inatas; as mentes são também uma forma de realização cultural. Os tipos de mentes que nós desenvolvemos são profundamente influenciados pelas oportunidades de aprender que a escola fornece. (EISNER, 2008).

O complexo social da educação reflete a relação do ser humano com a maneira de apreender o mundo e significá-lo, representá-lo simbolicamente e organizar o conhecimento com objetivos mais ou menos imediatos: a relação epistemológica com o mundo. Sua história é a história da teoria do conhecimento humano.

Na modernidade, o longo percurso que esta história descreveu, do Renascimento ao Iluminismo, foi o percurso da afirmação da razão como ferramenta privilegiada para apreensão dos processos do mundo, da possibilidade de domínio destes processos, da expansão do horizonte espacial, mental e material da humanidade, da afirmação da capacidade da ação humana como transformadora de seu próprio destino individual e genérico. Foi a possibilidade de conceber algo como a realização individual, porque a

noção moderna de indivíduo como algo distinto da comunidade, como ainda a vivemos hoje, começou com a ruptura com o mundo medieval.

O mundo medieval era um mundo fechado e cíclico, espacial e temporalmente. A vida era limitada ao conhecimento do espaço agrário em que se vivia e morria. O mundo era circunscrito à reprodução de uma vida que parecia não se modificar muito diante das gerações, no tempo cíclico da natureza, do plantio e da colheita, do nascimento e da morte, do destino estamental de cada segmento social, imutável, perene. O mundo era carregado de certezas religiosas e mistérios insolúveis. O saber, privilégio de poucos que se dedicavam à religião, e vinculado a esta mesma religião. [...] a experiência [religiosa] era, para o pensador medieval, o fato científico culminante. (BURTT, 1983 apud WOORTMANN, 1997, p. 28).

Mas alguns eventos centrais iriam modificar esta concepção finalista e teleológica do conhecimento do medievo: a descoberta de novos mundos, com as grandes navegações e a cosmologia de Galileu e Copérnico, deslocando a Europa, o planeta Terra e o ser humano do centro do Universo; a invenção da prensa por Gutemberg, inaugurando a era da cultura escrita e do letramento, onde até os livros sagrados puderam ser dessacralizados pelo acesso de um número maior de pessoas aos textos. Também pela sua tradução para as línguas nacionais, movimento iniciado por Martinho Lutero com sua versão para o alemão do Novo Testamento.

A própria ideia de indivíduo e coletividade ganha outra dimensão:

O indivíduo passa a ter a sua própria história de desenvolvimento pessoal, tal como a sociedade adquire também a sua história de desenvolvimento. A identidade contraditória do indivíduo e da sociedade surge em todas as categorias fundamentais. (HELLER, 1982, p. 9).

Como aurora do capitalismo, nas relações de produção da vida entre os homens na Renascença, foram destruídos os elos tidos como naturais entre os homens, os objetos e produtos de seu trabalho, bem como com os meios para produzi-lo. A relação entre o homem e sua comunidade deixou de ser algo dado *a priori*.

Surge um conceito dinâmico do homem, que só foi possível porque este dinamismo se mostrou possível na própria sociedade.

A capacidade humana de criar novos tempos, novos mundos, concepções e avançar em direção ao desconhecido, a novas descobertas - e as ferramentas a ser criadas para concretizar estas ações - colocaram-se gradativamente em primeiro plano na pauta de habilidades desejadas do e pelo aprendiz no complexo social da educação.

Para o filósofo húngaro Georg Lukács:

Diante de uma realidade histórica particular, com os limites que ela impõe à capacidade de objetivação humana, as alternativas das reações subjetivas (a exteriorização da interioridade) podem ser muito amplas. [...] a projeção, o momento da ideação que precede todo ato de trabalho é definido como o fenômeno originário da vida social. (TASSIGNY, 2004, p. 82).

As intensas mudanças no modo de produção da vida advindas do lento processo de consolidação do capitalismo e do mundo moderno como o conhecemos, proporcionaram novas maneiras de projetar o futuro, novas necessidades e novos horizontes foram forjados na fricção da vida cotidiana.

Após o enaltecimento da atividade racional e científica pelos enciclopedistas no Iluminismo no século XVIII, a partir de meados do século XIX a expressão artística e simbólica foi tomando importância como atividade humana privilegiada para o autoconhecimento, emancipação e expansão dos horizontes existenciais.

A percepção de Sigmund Freud que os sintomas dos neuróticos e psicóticos, os sonhos e as manifestações inconscientes na ação cotidiana (atos falhos), tinham um sentido que poderia ser um caminho para a decifração das dinâmicas mentais fundamentais que orientavam as ações e desejos fundamentais de uma vida, e também eram a chave para o entendimento do sofrimento psíquico, era apenas uma faceta da concepção de ser humano que estava se descortinando.

Neste período, através de trabalhos pioneiros como o de Franz Cisek e Rudolf Töpffer, começou-se a dar atenção à arte produzida pelas crianças, seu sentido e sua função cognitiva própria (IAVELBERG, 2017), e cresce a importância da expressão artística como objeto e ferramenta de aprendizagem privilegiada para o crescimento intelectual, da sensibilidade e para a expansão dos horizontes emancipatórios da existência humana.

Na virada do século XX e em suas primeiras décadas, o modernismo seria o movimento artístico, estético e filosófico que celebraria a liberdade e a expressão individual como o principal caminho para o auto conhecimento e emancipação. A

necessidade de ruptura com a repressão infligida pela civilização ocidental, de expansão do alcance da consciência e de ampliação dos horizontes humanos colocaram a busca da liberdade como principal objetivo humano.

Esta busca se concretizou na expressão de artistas de diferentes vertentes e linguagens como Isadora Duncan, Vsevolod Meierhold, Antonin Artaud, Sergei Eisenstein, Oswald de Andrade, Heitor Villa-Lobos, Arnold Schönberg, Hanns Eisler, Bertolt Brecht, André Breton, entre muitos outros que buscaram a explosão das amarras impostas pelas estruturas da linguagem, dos costumes, da exploração do trabalho, da religião, da repressão corporal, do pensamento científico positivista, e até mesmo da razão.

Na prática educacional, o movimento nomeado como Escola Nova ou Escola Renovada valorizou a expressão individual como caminho central para o desenvolvimento do processo cognitivo, baseado nas pesquisas de Jean Piaget e outros educadores que pesquisaram na prática o desenvolvimento da aprendizagem nos primeiros anos da infância.

Neste sentido, o teatro se configurou como linguagem fundamental e privilegiada para a emancipação dos sentidos, da linguagem e da consciência. Por seu componente coletivo, cerimonial e ritualístico que tem a presença humana e a ação como elementos centrais, a arte teatral apontou caminhos para a provocação de novas relações interpessoais ao mesmo tempo em que questionava as relações então em prática na estrutura da sociedade.

Favorecendo a postura crítica, o encontro interpessoal e a libertação do corpo, a linguagem do teatro ofereceu caminhos sedutores para serem trilhados pelas perspectivas que se abriam com as necessidades de emancipação humana postas pelas primeiras décadas do século XX. A liberdade era o desafio a partir da concreta perspectiva de emancipação do trabalho humano e da produção e reprodução da vida colocadas por uma possibilidade cooperativa de convivência humana, colocadas no horizonte da utopia comunista.

O protagonismo desta linguagem artística na elaboração do pensamento e na materialização da expressão de ideias em eventos centrais do século como a Revolução Russa (com os grupos de agit-prop do exército vermelho e o teatro construtivista) e o movimento *hippie* (com o Living Theatre de Judith Malina e Julian Beck), afirma a sua efetividade como prática em busca da ampliação de horizontes relacionais.

O encenador russo Vsevolod Meyerhold foi um dos visionários na exploração da ampliação de possibilidades relacionais da arte teatral, que, em última instância, ressignifica o próprio papel do artista na sociedade. Para Meyerhold, a capacidade do ator envolver o público completamente no jogo teatral é um pressuposto. Foi um dos pioneiros a questionar e ampliar a gama de relações possíveis entre o artista e a audiência (SANTOS, 2009).

O mestre russo, ponta-de-lança do teatro da Revolução Soviética, morto pela perseguição stalinista em 1940, nos traz o jogo como um dos elementos fundamentais do teatro, e não abre mão de todos os artifícios conquistados pela herança cultivada em séculos de tradição e prática dos artistas cênicos (histriões, jograis, bufões, bobos, palhaços, dançarinos, declamadores, trovadores, circenses), incluindo o jogo da máscara, a pantomima, o circo, a dança, os esportes, o teatro de bonecos, a farsa.

Meyerhold foi o primeiro a pensar o fenômeno cênico como algo autônomo, considerando o espetáculo teatral em suas consequências estéticas, sociais e filosóficas como fenômeno humano total, tornando-se o pai do conceito que, mais tarde, foi denominado *teatralidade*. Em busca das especificidades do teatro, propôs um ator total, que domina a criação literária, musical, coreográfica, plástica e dramática, avançando na estética de seu tempo com uma grande potência artística, alimentada por todas as tradições cênicas que estivessem ao seu alcance. Em Meyerhold, o ator propõe um enigma que não deve ser assimilado imediatamente, mas resolvido pela ação do espectador. Bertolt Brecht, Erwin Piscator e todo o movimento de teatro político na Alemanha também se alimentaram profundamente destas proposições, desde a ideia do espectador-criador até o conceito do efeito de distanciamento crítico da plateia em relação à obra.

Brecht, mais conhecido pelo conjunto de suas peças enquadradas na vertente do Teatro Épico, tem um destaque especial na sua avançada formulação de Peça Didática, enunciada na década de 1920, quando teve condições de experimentar estas proposições junto ao movimento de teatro operário alemão, antes da perseguição nazista o forçar ao exílio. Nesta proposta, a obra de arte é um evento em construção, cujo objetivo é o aprendizado de todos, atores e espectadores, rompendo a barreira diferencial entre estas duas categorias de participação na obra artística. (KOUDELA, 2007).

A partir de meados do século XX, a prática educacional também descobriu o jogo teatral como importante ferramenta e objeto de desenvolvimento pessoal, com destaque para o trabalho da educadora estadunidense Viola Spolin, sintetizado na publicação

“Improvisação para o Teatro”, hoje considerada leitura obrigatória para quem queira lidar com teatro na sala de aula.

No Brasil, Augusto Boal concretizou na prática as proposições brechtianas e meyerholdianas de um teatro que avançasse na clivagem entre a arte e a ação emancipatória do ser humano no mundo, através do seu Teatro do Oprimido. Os jogos, exercícios, espetáculos e proposições cênicas de sua metodologia ganharam o mundo contemporâneo em mais de 70 países onde são praticados, com o objetivo de fortalecer o indivíduo em sua trajetória de emancipação através do aprendizado sobre suas relações, emulando-as cenicamente.

Para Boal, o aprendizado do mundo se dá na reflexão prática proporcionada pelo estudo das ações com as quais nos relacionamos com nossa vida, nossos desejos, e os obstáculos colocados pela vida social e pelos poderes estabelecidos para a concretização destes desejos, na autêntica aceção do pensamento de Marx. Com ele, o teatro ganha uma dimensão de ação social e questionamento psicológico da vida em cada tempo histórico.

Augusto Boal propõe o espectador fora de sua condição passiva, colocando em prática suas proposições em cena, num ensaio de ações que podem fortalecer as lutas do dia-a-dia, confrontando as questões com ações concretas e a real possibilidade de executá-las.

No momento em que a ideia torna-se ação, em que o pensamento torna-se palavra, em que a proposição torna-se debate, o espectador (ou expect-ator, no dizer de Boal) interfere na realidade à sua volta e aprende sobre sua maneira de lidar com o mundo, sobre a estrutura de suas relações e abre uma possibilidade de ressignificá-las.

O teatro torna-se uma arena onde se pode constatar nossa natureza social, como multiplicidade de individualidades que se confronta e se reconhece em sua multiplicidade, que pode projetar soluções a partir de várias cabeças que pensam, de pontos de vista distintos, os mesmos problemas e dúvidas.

É preciso criar relações estruturantes que nos dêem consciência e consistência de quem somos e onde estamos e que nos permitam as escolhas:

ISTO OU AQUILO
ISTO E AQUILO
SIM OU NÃO
SIM E NÃO

[...] Como poderiam dois pontos de vista ter a mesma vista sobre o mesmo ponto? (BOAL, 2008).

Trata-se da constatação real de que a cooperação e a comunhão são possíveis, mantendo as diferenças e a multiplicidade. Aliás, é possível justamente pelas diferenças, que possibilitam com que várias cabeças cheguem a alternativas melhores, mais eficientes e mais complexas e completas para questões também complexas. Questões que atingem a todos.

A título de consideração final, citamos o diretor teatral Jerzy Grotowski, um dos principais artífices do teatro do século XX, ao enunciar a questão da emancipação como um dos principais desafios humanos de nosso tempo:

Não é para fazer discursos que trabalho, mas para alargar a ilha de liberdade que tenho; minha obrigação não é fazer declarações políticas, mas fazer buracos no muro. As coisas que foram proibidas devem ser permitidas depois de mim; as portas que foram duplamente fechadas devem ser abertas; tenho que resolver o problema da liberdade e da tirania através de medidas práticas; quer dizer que minha atividade deve deixar rastros, exemplos de liberdade. (GROTOWSKI, 1992, p. 69, tradução nossa).

Referências

BOAL, Augusto. **O pensamento sensível e o pensamento simbólico na criação artística**. Rio de Janeiro: CTO-Rio, 2008. Texto distribuído por ocasião de um laboratório interno.

COTRIM, Ana. **Contribuições de Karl Marx ao problema da mimese artística**. 2015. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

EISNER, Elliot. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 5-17, jul./dez. 2008.

HELLER, Agnes. **O homem do renascimento**. Lisboa: Presença, 1982.

IABELBERG, Rosa. **Arte/educação modernista e pós-modernista: fluxos na sala de aula**. Porto Alegre: Penso, 2017.

KOUDELA, Ingrid D. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PIAGET, Jean. Inconsciente afectivo e inconsciente cognoscitivo. In: PIAGET, Jean. **Problemas de psicologia genética**. Barcelona: Ariel. 1975.

SANTOS, Maria Thays Lima. Na cena do Dr. Dapertutto: poética e pedagogia em V. E. Meierhold. São Paulo: Perspectiva, 2009.

TASSIGNY, *Mônica Mota*. Ética e ontologia em *Lukács* e o complexo social da educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 82-91, 2004.

WOORTMANN, Klaas. **Religião e ciência no renascimento**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1997.

Cuidado e censura: encruzilhadas textuais do *politicamente correto* na literatura infantil

Vita Ichilevici³⁴⁶

Resumo

O presente texto apresenta alguns dos resultados de pesquisa de mestrado conduzida na FEUSP entre 2016 e 2018, que buscou analisar as implicações do fenômeno *politicamente correto* na produção de livros infantis no Brasil a partir dos anos 1980, tendo como eixo orientador a interação entre literatura e educação. Entendendo a leitura como prática social que contribui para a constituição da subjetividade da criança, e o uso da literatura infantil como ferramenta pedagógica de transmissão de valores e normas sociais, a pesquisa discute: (i) conceito social de infância e seus aspectos particulares na contemporaneidade, formação moral e educação para valores, (ii) literatura infantil e suas transformações a partir dos anos 1970; (iii) usos ideológicos da linguagem, funcionamento do campo literário e cultura de massas; (iv) percurso histórico e manifestações do fenômeno *politicamente correto*. A análise de livros infantis publicados no Brasil em anos recentes, com foco em questões de gênero e representação da mulher em contos de fadas, dá-se a partir da distinção entre livros *politicamente corretos* e *politicamente comprometidos* (que tratam de temas sociais sem abrir mão da qualidade literária), enfatizando a importância da mediação e da necessidade de conjugar ética e estética na literatura infantil contemporânea.

Palavras-chave: Literatura Infantil – Politicamente correto – Mediação de leitura.

Infância, literatura e literatura infantil

Não é difícil compreender por que infância e literatura para crianças são parte de um mesmo binômio: o campo da literatura infantil é definido em função dos leitores a quem se destina. Em outras palavras, seu uso varia de acordo com o(s) público(s) a quem se destina, que, por sua vez, muda(m) em função de tempo histórico e lugar.

Ao tratar do conceito de infância, da forma como a entendemos hoje, é quase desnecessário lembrar a importância da publicação, em 1960, de *História Social da Criança e da Família*, de Philippe Ariès. É a partir desta obra que se constrói a ideia de que apenas no século XVI o conceito de família deixa de ser encarado como realidade moral e social, passando a se concentrar na criança e nas relações entre pais e filhos. É central, ainda, a noção da infância como fase de vida com características particulares e da criança como ser em formação, que deve ser preparado para a vida adulta por meio da educação. Ainda que outras linhas teóricas, como a *Psicohistória* (de MAUSE) e a

³⁴⁶ Contato: vita.ichilevici@usp.br

Sociologia da Infância (QVORTRUP; JAMES&PROUT, entre outros) discordem de alguns dos achados de Ariès, sua concepção de infância como construção sociocultural segue influenciando de maneira profunda o modo de pensar o *status* de crianças e adultos na sociedade e as relações intergeracionais. A psicanálise, por sua vez, traz o entendimento da criança enquanto sujeito portador de desejos e contradições.

As particularidades da infância na contemporaneidade tornam indispensável levar em conta a influência de aspectos tais como: (i) *globalização da infância* (SARMENTO, 2004), moldada por produções culturais hegemônicas e ideológicas; (ii) *kinderculture* (STEINBERG, 2014), corporificada pela interferência de grandes corporações do mercado internacional e, a partir dos anos 1980, (iii) o impacto das mídias eletrônicas sobre a sociedade, responsável, em grande medida, pelo apagamento de fronteiras entre infância e idade adulta. (POSTMAN, 2006). Talvez a melhor síntese desses e outros aspectos seja a poderosa imagem de *curral da infância*, cunhada por Graciela Montes (2001): "um período de vida, privado e público, ao mesmo tempo [...], que tende a ser definido por aqueles que detêm o poder e autoridade. [...] [em que a criança é] presa, a pretexto de ser protegida, mas, ao mesmo tempo, privada de liberdade." (p. 8, tradução nossa).

Na acepção de *necessidade universal de fantasia e direito humano* de Candido (1999, 2011), a literatura infantil e juvenil (LIJ), ainda que seja, muitas vezes, considerada como algo apartado, diferente, para não dizer, menor, é, antes de ser infantil, literatura. Assim como se dá com a concepção de infância, também o que se entende por literatura varia ao longo da história. Na modernidade de tempos cada vez mais fraturados e relações cada vez mais líquidas (BAUMAN, 2001; HOBBSAWM, 2013), não é possível tratar de qualquer manifestação artística, sem considerar a cultura de massa, na forma como a entende Arendt – "objetos e coisas seculares, produzidos pelo presente ou pelo passado, tratados como [...] se aí estivessem somente para satisfazer a alguma necessidade" (2016, p. 15) – que impacta fortemente a produção cultural, e, claro, livros para crianças.

Autores e estudiosos que se dedicam à LIJ entendem ser tudo, nas palavras de Cecília Meireles (1984), *uma literatura só*, ou seja, a distinção entre ficção para crianças e adultos atenderia unicamente a interesses comerciais do mercado editorial. Ana Maria Machado aponta com precisão que, quando se trata de LIJ, o adjetivo "aumenta o campo semântico coberto pelo substantivo *literatura*, que normalmente não inclui a noção de que abarca obras ao alcance de leitores mais jovens" (1999, p. 13). Ainda assim, a

literatura infantil apresenta, sim, determinadas características próprias – como, por exemplo, vocabulário, estrutura do texto, importância da ilustração e projeto gráfico. De forma sucinta podemos dizer que "há livros que foram claramente escritos para crianças [...] e outros, não dirigidos especificamente a elas, têm qualidades que as atraem" (CHAMBERS, 1978, p. 1, tradução nossa).

Há, ainda, que se destacar a amplitude e interdisciplinaridade da LIJ enquanto campo de pesquisa, impactado por e impactando, entre outros, educação, psicologia, história, linguística e estudos da infância, tornando, assim, indispensável eleger e esclarecer as premissas adotadas. Uma dificuldade adicional advém do fato de que textos (considerados) clássicos da LIJ da cultura ocidental – com especial destaque para os contos de fadas – são encarados uma espécie de *patrimônio da humanidade*, sobre os quais todos (e não apenas os especialistas, como no caso da literatura adulta) julgam-se competentes para opinar.

Educação para valores

De acordo com Freud, como se sabe, são três as tarefas da ordem do impossível: educar, governar e psicanalisar. A educação, tarefa árdua e incerta, "ao longo de sua história, [...] está estreitamente vinculada ao conceito de formação [...], [que] repousa sobre o pressuposto metafísico de um sujeito que deve ser educado em vista de um fim" (ROCHA, 2006, p. 268).

A partir dos anos 1960, os reflexos da luta por direitos e lugares dignos na sociedade tomam força, causando profundo impacto tanto na educação quanto na produção literária para crianças, que, de resto, andam, desde sempre, *pari passu*. Na década de 1990, ganha relevância a educação para valores – um novo nome para a velha ideia de educação moral – com destaque para acordos internacionais³⁴⁷, dos quais o Brasil é signatário. Aqui pode ser tomada como exemplo a recém aprovada BNCC³⁴⁸, que determina, seguindo o já previsto na LDB (1996) e PCN (1997), que "a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica" (2017, p. 16, grifo nosso).

³⁴⁷ Como as Declarações de Jomtien (1990) e Nova Delhi (1993), disponíveis, respectivamente, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> e em <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-nova-delhi-sobre-educacao-para-todos.html>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

³⁴⁸ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

Propósitos materializados, entre outros, na exigência, cada vez maior, de obras *politicamente corretas* em termos de linguagem, enredo e interpretações da realidade. Aqui é preciso, no entanto, destacar a diferença fundamental a que se referem tanto Piaget (1994) quanto Vigotsky (2010): no comportamento moral heterônomo uma regra é correta porque deve ser obedecida, já quando autônomo, obedece-se a uma regra porque ela é moralmente boa. Apesar da discordância entre os métodos da educação moral preconizados pelos autores, ambos concordam quanto à importância – e possibilidade – da educação moral e da posição central da escola nesse processo.

A LIJ, desde sempre identificada com a educação (ou, melhor dizendo, pedagogia), foi, desde sempre, considerada veículo privilegiado para a transmissão de valores, aqueles que a *sociedade*³⁴⁹ considera adequados em determinado momento histórico. Sendo no Brasil a escola, muito frequentemente, o único espaço que oferece à criança a possibilidade de acesso ao livro e à leitura, é indispensável considerar nesse processo a mediação, entendida como "ato de produção de sentidos que se realiza no campo amplo e dinâmico da cultura" (PERROTTI; PIERUCCINI, 2014, p. 10).

A relação ambígua entre PC e liJ

Politicamente correto (PC), termo que, por si só, exigiria uma longa análise histórica, cultural, semântica e política, vem sendo utilizado, no senso comum, como adequação linguística. Vista por alguns como cuidado necessários, por outros como censura que previne o uso de termos estereotipados ou ofensivos, tem como principais pontos de conflito questões relacionadas a raça, gênero e orientação sexual. Além destes, xenofobia, colonialismo, necessidades especiais e, mais recentemente, características como aparência e idade, são temas em disputa no uso da linguagem. Já temas como sustentabilidade e direitos dos animais não costumam provocar embates linguísticos, mas, usados, não raro, para mostrar, de forma pejorativa, os *excessos do PC*, como, por exemplo, a adaptação da conhecidíssima cantiga *Atirei o pau no gato* para uma nova versão que ensina *Não atire o pau no gato*.

No caso da LIJ dois aspectos particulares da influência do PC devem ser considerados: (i) a invariável participação do mediador adulto na leitura e, logo, na

³⁴⁹ Lembrando que "o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é." (ARENDDT, 2016, p. 141).

recepção do texto; (ii) reivindicações de reescrita de obras que, não raro, tem como resultado a total desfiguração da narrativa, ou ainda a remoção de livros de listas de leitura e bibliotecas escolares. É bastante comum a confusão entre demandas da esfera do PC (como as já mencionadas questões de raça e gênero) e aquelas ocasionadas por motivos outros (como sexualidade ou morte), relacionadas a temas que podemos classificar como *conservadoramente corretos*. Como exemplos recentes podem ser citados, na primeira categoria, *Peppa* (SILVANA RANDO; BRINQUE BOOK, 2009) e, na segunda, *O menino que espiava para dentro* (Ana Maria Machado, Globo, 1983). Notícias sobre polêmicas provocadas por estes e outros livros infantis podem ser facilmente localizadas em jornais de grande circulação e na internet.

Especificamente na questão de gênero, vem crescendo, há alguns anos, um movimento que pode ser genericamente classificado como *antiprincesas*. Adotando como bandeira a (suposta) representação estereotipada de personagens femininas em contos de fadas, e na esteira de movimentos como a quarta onda do feminismo, as editoras despejam no mercado livros para o empoderamento (termo, hoje, quase icônico) de meninas e adolescentes. Trata-se de uma nova manifestação da SUPERLIJ (GARRALÓN, 2017) – uma espécie de autoajuda para *crianças*, que protege o *adulto* de suas próprias inseguranças para abordar temas que vão da dificuldade para deixar a chupeta até a doença de um parente ou a morte de um bichinho de estimação.

Os dois grupos mais robustos dessa categoria de *antiprincesas* são (i) versões (supostamente PC) de contos de fadas como Cinderela, Rapunzel ou Bela Adormecida, e (ii) livros que trazem pequenas biografias, quase verbetes, de *heroínas da vida real*, cuja principal representante é a pintora mexicana Frida Kahlo (1907-1954). Mais uma vez, exemplos de tais livros – e note-se que não nos referimos a LIJ, mas a livros para crianças – podem ser encontrados sem qualquer dificuldade na internet. Há aí alguns aspectos a considerar.

O primeiro diz respeito ao que o imaginário coletivo e o senso comum identificam como *contos de fadas*. Podemos afirmar, sem receio, que trata-se de versões tornadas conhecidas pelos desenhos animados (e demais produtos da franquia) Disney, e não das versões originais recolhidas, por Charles Perrault (1628-1703) na França, pelos Irmãos Grimm (JACOB, 1785-1863; WILHELM, 1786-1859) na Alemanha, ou escritas por Hans Christian Andersen (1805-1875) na Dinamarca, para ficar apenas nos mais conhecidos. Ainda que seja irreal pretender alterar o que, há décadas, é entendido como

sendo os contos de fadas, ou empreender aqui uma adequada discussão do fenômeno da *disneyficação* (GIROUX, 1994), que domina os produtos culturais voltados à infância, é preciso registrar que a representação das tão vilipendiadas princesas em versões originais dos contos de fadas pouco tem a ver com a versão Disney com *cobertura extra de açúcar*, em tradução livre de Yolen (1977).

O exemplo mais representativo dos livros de não-ficção sobre *mulheres poderosas* da vida real, é *Histórias de Ninar para Garotas Rebeldes* (FAVILLI; CAVALLO, 2017), uma conjunção extremamente bem-sucedida (do ponto de vista comercial) de temas PC e oportunismo editorial. Traduzido em mais de vinte e cinco línguas, com vendas superiores a um milhão de cópias apenas no ano de seu lançamento, um segundo volume foi publicado menos de um ano depois, chegando ao Brasil em fevereiro de 2018. Apesar de se apresentar como a iniciativa de contar histórias "sobre a vida de 100 mulheres extraordinárias do passado e do presente. [...] [dando] a sensação de um conto de fadas moderno, para embalar o sono das pequenas antes de dormir"³⁵⁰, a ficha catalográfica classifica o livro como *Contos – literatura infanto-juvenil; Mulheres – biografia*. A revista especializada inglesa *Bookseller*, em edição de março de 2018, informa que *Garotas Rebeldes* *impulsionam a não-ficção na Feira do Livro Infantil de Bolonha*³⁵¹ (grifo nosso), o que apenas corrobora a nítida – a quem quiser enxergar, é claro – incoerência do livro em relação aos contos de fadas, usados como arquétipo na apresentação, mas desqualificados³⁵² no material de divulgação.

Tal desconexão merece atenção, uma vez que a leitura de livros informativos, essenciais na tarefa de ajudar a criança a se situar em um mundo de múltiplas informações, tem características inteiramente distintas da leitura literária, e é preciso que isso esteja claro para o adulto que irá mediar um ou outro tipo de leitura. Como nos lembra Geraldi (2013, p. 32), o trabalho pragmático com a linguagem cheia de "definições, [...] conceitos elaborados, fórmulas e símbolos" da não-ficção nada tem a ver com o trabalho estético de "desbastar as palavras, limpá-las de seus sentidos para abrir espaços para novos sentidos" da ficção, que se situa na ordem de algo que não pode "ser captado por

³⁵⁰ Texto de apresentação no *site* da editora brasileira, disponível em: <<http://vreditoras.com.br/catalogo/historias-de-ninar-para-garotas-rebeldes/>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

³⁵¹ Principal feira literária mundial de LIJ.

³⁵² Ver vídeos disponíveis em: <<https://www.youtube.com/watch?v=p4OyCNctKXg>> e <<https://www.youtube.com/watch?v=3JnhQX4lsYQ>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

uma rede de palavras; pois uma de suas qualidades é ser indescritível, porém não imperceptível". (TOLKIEN, 2013, p. 13;44).

É preciso, ainda, recordar que a escrita ficcional não deveria ser utilizada como uma variante de propaganda ideológica, não importa de que natureza, que impõe à criança uma leitura que desconsidera o *equilíbrio instável* entre os direitos do texto e os direitos do leitor (TAUVERON, 2012), atropelados pela versão *correta* imposta pelo adulto. Para superar uma mediação equivocada, ainda que bem-intencionada, é necessário que o pequeno leitor possa ser enxergado como "um ser ativo que, em face de um texto escrito, negocia constantemente – com o autor e consigo mesmo – os sentidos que vai atribuir ao que está lendo" (LAJOLO, 2011). De nada adianta impor uma visão *politicamente correta* de uma história considerada em desacordo com os valores que se deseja transmitir, já que a moral resultante da pressão do adulto sobre a criança permanece essencialmente heterônoma, não levando a uma real transformação. Há, ainda, que se considerar que aspectos que podem incomodar ao adulto, muitas vezes não são percebidos pelas crianças; enquanto outros, que escapam ao mediador, não são bem aceitos por elas.

É preciso reconhecer que, justamente pela simbiose entre literatura e educação que os livros para crianças carregam em si, autores de LIJ são mais expostos à influência de pressões e constrangimentos do que qualquer outro artista. O que exige atenção redobrada para buscar, para além do cuidado ou das algemas do *politicamente correto*, livros *politicamente comprometidos* que buscam profundidade e indeterminação na narrativa no tratamento de temas sociais contemporâneos. Livros através dos quais o adulto compromete-se com a criança e, ao mesmo tempo, busca comprometer a criança com o mundo. Livros que posicionam sua ação transformadora no futuro da criança, com potencial de desencadear transformações, seja de forma direta ou imperceptível, na sociedade e na cultura. Livros cuja escolha é, por si só, um ato político que transforma entretenimento em recriação do mundo. Livros que estão para além da caricatura do

- Era uma vez uma menina pobre, muito linda e boazinha, que morava com a madrasta malvada numa casa na floresta. [...]

- Pode parar. Acho que a gente podia cortar esse 'linda', você não acha? A mulheres hoje em dia já tem que seguir tantos modelos físicos que intimidam, com todos esses anúncios cheios de peitos e bundas. Para que aumentar a pressão? Será que você não podia fazer essa menina mais ... digamos, de acordo com a media? [...] Mais uma coisa. Boazinha e malvada. Não acha que dava para abandonar esse maniqueísmo, cheio de epítetos moralistas e puritanos? [...]. (ATWOOD³⁵³, 1992 *apud* MACHADO, 1999, p. 56).

³⁵³ ATWOOD, Margaret. *Good Bones*. Toronto: Coach House Press, 1992.

Referências

- ARENDDT, Hannah. A crise na cultura: sua importância social e política. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016. p. 147-166.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, Campinas, p. 81-90, 1999. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/view/3560/3007>>. Acesso: 10 nov. 2018.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos: direito à literatura**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- CHAMBERS, Aidan. The reader in the book: notes from work in progress. **Children's Literature Association Quarterly**, n. 1, p. 19, 1978.
- GARRALÓN, Ana. **Llega la literatura que nos salva de todo**. [S. l.: s. n.], 2017. Disponível em: <<http://anatarambana.blogspot.com/2017/08/superlij-llega-la-literatura-infantil.html?m=>>>. Acesso: 10 nov.2018.
- GERALDI, João Wanderley. Leitura e mediação. In: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (Org.). **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 25-48.
- GIROUX, Henry A. Politics and innocence in the wonderful world of Disney. In: GIROUX, Henry A. **Disturbing pleasures: learning popular culture**. London: Routledge, 1994. p. 25-46.
- HOBBSAWM, Eric. **Tempos fraturados: cultura e sociedade no século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- LAJOLO, Marisa. Preconceito e intolerância em Caçadas de Pedrinho. **Emília**, 2011. Disponível em: <<http://revistaemilia.com.br/preconceito-e-intolerancia-em-cacadas-de-pedrinho/>>. Acesso em: 10 nov. 2018.
- MACHADO, Ana Maria. **Contracorrente: conversas sobre leitura e política**. São Paulo: Ática, 1999.
- MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- MONTES, Graciela. **El corral de la infancia**. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. A mediação cultural como categoria autônoma. **Informação & Informação**, Londrina, v. 19, n. 8, p. 1-22, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/19992/17341>>. Acesso em: 5 jun. 2018.
- PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.
- POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2006.
- ROCHA, Silvia Pimenta Velloso. Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. In: PINHEIRO, Paulo; BARRENECHEA, Miguel Angel de; FEITOSA, Charles (Org.). **Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 267-278.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2004. p. 1-22.

- STEINBERG, Shirley R. Contextualizing corporate kids: kinderculture as cultural pedagogy. *C & S C: Communication & Social Change*, Barcelona, v. 2, n. 1, p.31-57, out. 2014. Disponível em: <https://www.academia.edu/9224033/Contextualizing_Corporate_Kids_Kinderculture_as_Cultural_Pedagogy>. Acesso em: 10 nov. 2018.
- TAUVERON, Catherine. Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 117-131.
- TOLKIEN, J. R. R. **Árvore e folha**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- VIGOTSKY, Lev S. A natureza da moral do ponto de vista psicológico. In: VIGOTSKY, Lev S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 295-322.
- YOLEN, Jane. America's Cinderella. **Children's Literature In Education**, Basileia, v. 8, n. 1, p. 21-29, mar. 1977. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007%2FBF01143277>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

Vita Ichilevici é Mestre na área de *Educação, Linguagem e Psicologia* (FEUSP, 2016 - 2018), sob orientação da Prof. Dra. Neide Luzia de Rezende. Bolsista CNPQ. Desenvolve pesquisa sobre LIJ, com foco no uso da literatura para a educação para valores, políticas públicas de leitura e mercado editorial de livros infantis no Brasil.

Leitura e produção escrita de história em quadrinhos: caminhos pela interdiscursividade

Viviane Mendes Leite³⁵⁴

Resumo

Este artigo apresenta um recorte da pesquisa do Mestrado Profissional em Letras, cujo objetivo é traçar um caminho para desenvolver as habilidades de leitura e escrita de alunos do 6º ano da escola pública municipal. A partir da leitura do livro *A Ilha do Tesouro*, de R.L Stevenson, adaptação em quadrinhos, os alunos reescreveram a obra sob seu ponto de vista. O texto verbo-visual proporciona a articulação entre as linguagens, fazendo com que o aluno estabeleça associações e infira sentidos ao texto, além disso, apresenta caráter lúdico e artístico, contribuindo para despertar o interesse, sobretudo dos jovens. As etapas percorridas foram: leitura do livro, discussões e comentários sobre a leitura, levantamento dos elementos composicionais da HQ, identificação dos elementos da narrativa, releitura e rescrita, revisão e partilha. A análise está fundamentada no conceito bakhtiniano de “texto” concebido como unidade real da comunicação discursiva. O resultado da pesquisa mostra que a leitura dos alunos estabelece uma relação entre materialidade visual, verbal e de sentido. Nessa abordagem dialógica da leitura, o aluno é chamado para se colocar como alguém que reflete sobre o texto e assume um posicionamento crítico frente à leitura das histórias em quadrinhos recriadas do texto ficcional.

Palavras-chave:

História em quadrinhos - *A Ilha do Tesouro* - Sexto ano.

Introdução

Promover a proficiência dos alunos na leitura e escrita é um desafio para o professor de língua portuguesa e, conseqüentemente, motivo para reflexões teórico-metodológicas. Apesar das recorrentes discussões, nota-se que os resultados das provas externas apresentados pelo Ministério da Educação não são satisfatórios. Dados recentes (agosto de 2018) do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) mostram que sete de dez alunos que concluem o Ensino Médio têm defasagem no ensino de Língua Portuguesa, tais como localizar informações explícitas em textos.

Sabe-se que a Educação Básica é fundamental para aquisição de conhecimento das diversas áreas e é nessa etapa que os estudantes têm a oportunidade de

³⁵⁴ Contato: mendesviviane82@usp.br

desenvolver as habilidades de leitura e escrita. Nesse sentido, ao professor da Educação Básica é delegada a necessidade de implantar projetos que visem ao desenvolvimento de leitura e escrita dos alunos, a fim de reverter o quadro crítico vigente.

Nessa direção, o sexto ano é um dos ciclos em que ocorrem mais mudanças, visto que os alunos transitam para o Fundamental II com dificuldades em se adaptar às disciplinas e à quantidade de professores e, por isso, necessitam de um olhar atento e cuidadoso do professor. Em relação à leitura e escrita, nas produções textuais feitas no início do ano letivo, percebe-se a grande dificuldade dos alunos em elaborar um texto. Outro fator é que a noção de texto para eles restringe-se aos narrativos, pois é com eles que os alunos têm mais contato no Fundamental I, deixando os demais em segundo plano, ou até mesmo apagados, como se houvesse uma hierarquia entre os gêneros textuais. Dessa forma, faz-se necessário um projeto interventivo que vise ao fomento da leitura e escrita, com articulação entre as linguagens e variedade de textos.

Contrariando a tradição escolar que, muitas vezes, supervaloriza o texto verbal, esta proposta tem como base o texto verbo-visual para desenvolver as habilidades de leitura e escrita dos estudantes. Dessa forma, indaga-se: como estudante do sexto ano lê um texto verbo-visual? De que maneira a articulação entre as linguagens amplia a leitura e escrita dos alunos? A partir dessas questões, procura-se refletir sobre a articulação entre as linguagens, no texto quadrinizado. Para tanto, esta pesquisa tem como base a leitura como pavimentação para o desenvolvimento da escrita.

Com intuito de ampliar o repertório dos alunos de sexto ano e refinar sua leitura para além da mera decodificação, entrelaçando as várias leituras possíveis para o texto verbo-visual, propõe-se a leitura e reconstrução de romance de aventura *A ilha do tesouro*, de Robert Louis Stevenson, adaptado em quadrinhos, por Andrew Harrar, Farol Literário, 2010.

Diante das possibilidades de leitura do texto verbo-visual e do caráter lúdico das HQs, o projeto de reconstrução da obra torna-se um importante aliado para estreitar laços entre os alunos do sexto ano e a leitura, incorporando situações práticas e significativas ao contexto escolar. Para tanto, elaborou-se uma sequência de atividades que visam às características do gênero HQ e aos elementos constitutivos da narrativa. As atividades subsidiaram a produção que consistiu na reescrita do texto lido sob o ponto de vista dos alunos.

Antes da análise, abordamos o gênero HQ no ensino, fazendo uma breve contextualização histórica. Em seguida, refletimos sobre o texto verbo-visual, a partir do conceito de “todo indissolúvel” postulado por BRAIT (2015). A produção utilizada como corpus foi realizada por um grupo de alunos.

O uso da HQ no ensino

Por algum tempo, as histórias em quadrinhos foram subjulgadas como sublitteratura, leitura menor, ou ainda, como uma distração para a leitura de outros

textos, pois muitos acreditavam que os jovens se desviariam dela em detrimento das imagens. Luyten atribui a aversão da sociedade aos quadrinhos pela desinformação:

Podem-se apontar muitas razões para isso. A mais proeminente, contudo, é que a maioria dos professores desconhecia a finalidade dos quadrinhos para investigação ou não estavam familiarizados o suficiente com o meio para orientar os alunos. Esse juízo pré-concebido gerou uma atitude discriminatória que transformou os quadrinhos em exclusão e negação. (LUYTEN, 2013, p. 49).

A autora enfatiza, ainda, o fato de que os estudos sobre quadrinhos foram negligenciados, pois se acreditava que eles faziam parte somente do universo infantil. Relata que havia uma dicotomia cultural entre “leituras de elite” e os quadrinhos classificados como “leitura popular” e nomeados de “lixo cultural”. Diante disso, percebem-se inúmeros fatores que contribuíram para que houvesse aversão aos quadrinhos, como eram rechaçados pela sociedade em geral e marginalizados, configurando uma ameaça para os jovens e um desserviço à leitura.

Esse panorama mudou graças aos estudos acadêmicos sobre o gênero que datam de 1970. Com a ampliação dos estudos acadêmicos, a inserção da HQ nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e seu reconhecimento pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o gênero ressurgiu como uma rica possibilidade para o trabalho com a linguagem, dado seu caráter híbrido. A partir da aceitação na academia, o aprofundamento nos estudos, envolvendo os quadrinhos e sua inserção nos documentos oficiais, os professores começaram a introduzir os quadrinhos no ensino, conforme enfatiza Santos:

[...] são várias as possibilidades encontradas nos quadrinhos que podem ser aplicadas na educação, com o intuito de transmitir conhecimentos, despertar o interesse e criar o hábito da leitura sistemática, conscientizar, fomentar atitudes críticas, desenvolver a aptidão artística e a criatividade, seja em estudantes ou em movimentos populares. (SANTOS, 2001, p. 51).

Nesse contexto, parte-se das linguagens presentes na arte sequencial³⁵⁵ como condutora no processo de letramento. Uma vez que se reconhece a contribuição dos quadrinhos para o ensino da língua e como fio condutor para a aproximação entre alunos e a leitura. Além disso, oportunizar um texto multimodal a eles ativa uma série de sentidos de que os alunos precisam para ler ou produzir uma HQ, dessa forma, procura-se desenvolver a capacidade de ler e relacionar diferentes linguagens.

[...] a interligação do texto com a imagem, existente nas histórias em quadrinhos, amplia a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos, isoladamente, teria dificuldades para atingir.

³⁵⁵ Nomenclatura utilizada por Will Eisner, 2010.

Na medida em que essa interligação texto/imagem ocorre nos quadrinhos com uma dinâmica própria e complementar, representa muito mais do que o simples acréscimo de uma linguagem a outra – como acontece, por exemplo, nos livros ilustrados –, mas a criação de um novo nível de comunicação, que amplia a possibilidade de compreensão do conteúdo pragmático por parte dos alunos. (RAMA; VERGUEIRO, 2016, p. 22).

A articulação entre linguagem verbal e visual colabora para a percepção dos alunos em relação ao mundo. Cada vez mais, o icônico faz parte da vida e das práticas sociais deles. A circulação do texto híbrido, com o advento das novas tecnologias, passou a fazer parte do cotidiano dos alunos, a iconicidade está presente nos celulares, nos cartazes, na mídia em geral, com isso, não se pode negligenciar o ensino, afastando-o dessas linguagens e das esferas nas quais circulam. Sob essa perspectiva, promove-se a formação de alunos críticos e reflexivos numa sociedade cuja linguagem está expandida para além do escrito. Conhecer, ler e interpretar as diversas linguagens ampliam as possibilidades de comunicação e de reconhecimento da própria identidade.

A importância do texto verbo-visual no 6º ano

A linguagem verbo-visual está presente nas variadas formas de comunicação, por isso, oferecer aos alunos textos cuja linguagem seja a verbo-visual, representa inseri-lo de forma atuante no mundo letrado. (BRAIT, 2015) destaca a participação da linguagem verbo-visual na sociedade e na constituição de sujeitos e identidades.

A base do entendimento para textos verbos-visuais está na complementaridade entre a linguagem verbal e visual, ou seja, não há relação hierárquica entre elas.

São textos em que a verbo-visualidade se apresenta como constitutiva, impossibilitando o tratamento excludente do verbal ou do visual e, especialmente, das formas de articulação assumidas por essas dimensões para produzir sentido, efeitos de sentido, construir imagens de enunciadores e enunciatários, circunscrever destinatários etc.

Assim sendo, a linguagem verbo-visual será aqui considerada uma enunciação, um enunciado concreto articulado por um projeto discursivo do qual participam, com a mesma força e importância, a linguagem verbal e a linguagem visual. (BRAIT, 2015, p. 194).

A partir dessa relação complementar entre linguagem verbal e visual, tem-se um enunciado concreto, caracterizado por um todo de sentido. Por meio dele, há também uma ideologia materializada pelo enunciado verbo-visual, que assume diferentes perspectivas,

dependendo de sua esfera de circulação, produção e interlocutores. Dessa forma, além de proporcionar ao aluno o contato com a leitura do texto verbo-visual, insurge a necessidade de fazê-lo refletir sobre o contexto de produção, função e intencionalidade em que se insere o texto. O professor, portanto, ao apresentar esse texto não pode se afastar dessas premissas que o circundam.

Assim concebido, o texto deve ser analisado, interpretado, reconhecido a partir dos mecanismos que o constituem, dos embates e das tensões que lhe são inerentes, das particularidades da natureza de seus planos de expressão, das esferas em que circula e do fato de que ostenta, necessariamente, a assinatura de um sujeito, individual ou coletivo, constituído por discursos históricos, sociais e culturais, mesmo nos casos extremos de ausência, indefinição ou simulação d autoria em textos ou conjuntos de textos, veiculados, por exemplo, pela internet. (BRAIT, 2015, p. 195).

Esta proposta, portanto, não objetiva apenas a leitura e compreensão do texto verbo-visual, implica, também, na reflexão do sujeito frente a essas linguagens. A partir dessa dimensão, o aluno passa de leitor passivo a ativo, ou seja, aquele que dialoga com o texto, por meio da leitura crítica e estabelece vínculos que colaboram com a construção de sentido do texto.

Ao refletir sobre a importância da linguagem verbo-visual, não se pode afastar da necessidade de mostrar ao aluno que, para que seja alcançado o sentido pleno do enunciado, é necessário entender que as linguagens verbais e visuais estão imbricadas e essa percepção garantirá o entendimento textual global.

A concepção de texto aqui assumida, que pode ser designada semiótico-ideológica, ultrapassa a dimensão exclusivamente verbal (oral e escrita) e reconhece visual, verbo-visual, projeto gráfico e/ou projeto cênico como participantes da constituição de um *enunciado concreto*, de sua arquitetura, de sua inerente propriedade discursiva de oferecer-se como resposta que engendra sempre novas perguntas. (BRAIT, 2015, p. 195).

Com a linguagem verbo-visual, presente na HQ, há uma forma de contato entre alunos e letramento, pela familiaridade que possuem com a linguagem, pelas associações que fazem entre a HQ e o conteúdo e pela abrangência de leitura, envolvendo as duas modalidades: verbal e visual que se apresentam em constante interação. No mundo cada vez mais icônico, urge a necessidade em se desenvolver a capacidade leitora dos alunos nas duas modalidades de linguagem, não numa relação hierárquica, mas imbricadas, numa relação em que o pleno entendimento se dá pela complementação entre elas.

Análise

A execução das atividades resultou na ampliação da competência leitora dos alunos que contemplou a leitura de diferentes linguagens. À medida que os alunos realizavam as propostas, observou-se a associação que faziam entre linguagem verbal e visual, ou seja, realizavam a leitura verbal, a visual e, conseqüentemente, conseguiram perceber que estas linguagens são complementares e, por meio da construção desse conhecimento, alcançaram a leitura plena, a que está além da mera decodificação.

Fig. 1 - Reescrita A ilha do tesouro



Capa

Apresentação das personagens



Fonte: Produção dos alunos.

A capa, contracapa e apresentação das personagens ocupam as três primeiras páginas, mas não foram numeradas pelos alunos. A página que antecede a história apresenta o desenho e o nome de todas as personagens. O grupo optou por essa apresentação, tendo como referência o texto-fonte. Com a representação para cada personagem e o respectivo nome, funcionando como legenda, os alunos colaboram para a interação entre o texto e leitor que, por meio dessa referência, é capaz de identificar as personagens ao longo da produção e tem a informação prévia dos nomes.

A história inicia-se na página quatro, com a representação do cenário, a figura humana de costas, carregando um saco na mão e um baú no ombro. O texto escrito aparece no balão, com a canção e, na parte inferior, uma legenda com a voz do narrador, que situa o leitor com as informações: para onde o homem vai e que ele é um estrangeiro. A

composição visual da página apresenta profundidade por meio de dois recursos: sobreposição das formas (com o desenho da casa na frente das montanhas) e variação do tamanho das imagens (as árvores em frente a casa foram representadas em tamanho reduzido). A diferença de tamanho também sugere distância entre as figuras, no caso as árvores menores sugerem que a figura humana está distante.

A figura humana transmite ao leitor a ilusão de movimento, realçada pelo caminho que termina na porta da casa. Infere-se que se trata do pirata Billy Bones, pois as cores da roupa e o baú que carrega são mantidos, conforme a apresentação anterior. A divisão vertical na folha divide o ambiente, representando uma encosta e o mar. Há predominância de cores primárias e frias. O colorido e a riqueza de detalhes dos desenhos são atrativos visuais para o leitor.

Na quinta página o ambiente representado é o interior da estalagem, informação dada pelo narrador “Depois que chegou na estalagem [...]” (primeiro quadro). Há presença de balões para fala das personagens e legenda, contendo a voz do narrador. A padronização da cor do fundo sugere que as cenas se passam no mesmo ambiente.

Em relação à linguagem, os desenhos o discurso direto (fala das personagens) e o discurso indireto (fala do narrador) operam numa relação complementar, garantindo o sentido do texto. O discurso direto confere maior dinamismo às cenas e entre as personagens, apresentando frases curtas e diretas (predomina período simples), como “Me chame de capitão” (quadro 2, p.5) e “Eu me chamo Jim” (quadro 4, p.5). O discurso indireto é mais descritivo e sua elaboração ocorre com frases mais longas (predomina período composto), “logo depois o cego entrou no quarto do capitão e lhe entregou uma marca negra que significa a marca da morte” (quadro 4, p. 7).

As etapas principais da história foram recuperadas na reescrita. Dessa forma, mesmo sem conhecer a história do texto-fonte, é possível entender o enredo.

Com a apropriação da voz do narrador, os alunos contam a história, colocando seu ponto de vista e recuperando as etapas que eles entendem como sendo mais pertinentes. Apresentam criatividade para construir a narrativa visual, valorizando o próprio desenho.

Em relação à língua, há preocupação em adequá-la à norma-padrão, pois utilizaram pontuação e acentuaram as palavras. Há concordância entre sujeito e verbo, dessa forma, a etapa de revisão do texto foi bem aproveitada pelo grupo. A partir da produção, o grupo demonstrou habilidade em produzir um texto verbo-visual, pois sua

composição articula as linguagens verbal e visual constituindo, segundo Brait, um “todo indissolúvel”, promovendo a construção de sentido.

Considerações finais

A execução das atividades resultou na ampliação da competência leitora dos alunos que contemplou a leitura de diferentes linguagens. À medida que os alunos realizavam as propostas, observamos a associação que faziam entre linguagem verbal e visual, ou seja, realizavam a leitura verbal, a visual e, conseqüentemente, conseguiram perceber que estas linguagens são complementares e, por meio da construção desse conhecimento, alcançaram a leitura plena, a que está além da mera decodificação.

No tange ao gênero, os alunos apropriaram-se das características observadas na história em quadrinhos, de modo que, conseguiram entender que se trata de um gênero cuja linguagem é, mormente, visual e, no que diz respeito à verbal, aproxima-se da fala, ou seja, da informalidade. Compreenderam os valores semânticos que têm os balões, as onomatopeias, as formas e tamanhos das letras.

Outro fator relevante foi a temática da obra. Alunos do sexto ano possuem grande interesse pelas narrativas de aventuras e por pirataria, diante disso, notamos grande envolvimento com o enredo, o que proporcionou a aproximação, enquanto leitores.

Referências

- BRAIT, Beth. Tramas verbo-visuais da linguagem. In: BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 193-228.
- RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- SANTOS, Roberto Elisío dos. Aplicações das histórias em quadrinhos. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 22, p. 46-51, set./dez. 2001.
- STEVENSON, Robert L. **A Ilha do tesouro**. Adaptação de Andrew Harrar. São Paulo: Farol Literário, 2010.
- VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQS no ensino. In: RAMA, Angêla; VERGUEIRO, Waldomiro (Org); BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo; CHINEM, Nobu (Org.). **Os pioneiros nos estudos de quadrinhos no Brasil**. São Paulo: Criativo, 2013.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 1. ed. São paulo: 34, 2017.

Viviane Mendes Leite é mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade de São Paulo (USP). Atua como docente efetiva na rede municipal de Mogi Guaçu, interior de São Paulo.

5. ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

Licenciatura em Educação do Campo: algumas questões para a formação a partir de uma pesquisa com egressos

Aline Aparecida Angelo³⁵⁶
Sonia Maria Portella Kruppa¹

Resumo

A formação de professores pela Licenciatura em Educação do Campo é uma política pública conquistada pelo Movimento da Educação do Campo, consagrada no Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Este trabalho apresenta dados de uma pesquisa de doutoramento, em andamento, que busca analisar a trajetória de trabalho de egressos deste curso na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), considerando que a proposta dessa formação é a transformação da escola do campo e que diversos egressos estão atuando como docentes ou gestores de processos educativos. Especificamente busca-se discutir a contribuição dessa formação e os desafios atuais dos egressos em sua prática social. A pesquisa segue o referencial teórico-metodológico do materialismo histórico dialético e vale-se de entrevistas, observação e questionário online. O material das entrevistas e observações está em processo de sistematização, categorização e análise. A princípio, as trajetórias de trabalho docente das egressas revelam tensões e possibilidades com a realidade da escola pública do campo, com as políticas públicas locais e com as condições de trabalho, muitas vezes adversas às expectativas apresentadas durante a formação, mas que revelam enfrentamento que esta proposta emancipadora tem frente ao projeto capitalista de educação.

Palavras-chave

Educação do campo – Licenciatura em educação do campo – Trajetória de egressas.

Introdução

A formação de professores por meio de uma Licenciatura específica de atuação transformadora é uma das conquistas do Movimento da Educação do Campo. Os protagonistas desse movimento são trabalhadores do campo, oriundos de movimentos sociais e sindicais, que se vinculam a um embate de classe, de projeto de campo e de lógicas de agricultura, de país e de sociedade, que tem implicações nas concepções de política pública, educação e formação humana (CALDAT, 2012). Esta formação foi

³⁵⁶ Contatos: alineapangelo@yahoo.com.br; skruppa@usp.br

possível a partir da experiência dos programas do Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) e do Procampo.

Essa Licenciatura tem sua organização curricular prevista em regime de alternância, entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC), visando à articulação entre conhecimento científico e realidade, isto é, com as práticas realizadas no local de atuação dos licenciados. Essa organização também contribui para o acesso e a permanência do discente no curso, uma vez que ele não precisa deixar de viver e trabalhar no campo para garantir sua formação.

Outra característica dessa formação é a habilitação por área de conhecimento, são elas: linguagens e códigos; ciências humanas; ciências da natureza; matemática; ciências agrárias. A formação por área abre certa possibilidade para atuação do docente, permitindo ampliar as possibilidades de oferta na educação básica do campo e promover mudanças curriculares de forma a permitir maior integração do conhecimento e da capacidade de leitura crítica da realidade. O objetivo é preparar egressos para a educação escolar e para a gestão de processos educativos e comunitários, na expectativa de que sejam capazes de promover transformações na escola do campo, fortalecendo a organização social camponesa (MOLINA; SÁ, 2012).

Articulada aos princípios da Educação do Campo essa modalidade de licenciatura iniciou-se na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) com a Pedagogia da Terra em 2005, via Pronera e, em 2008, com uma experiência piloto de Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo), via Procampo e foi instituída como curso regular em 2009 pelo REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais). Outras universidades, como Unb, UFBA e UFES, também foram responsáveis pelo desenvolvimento do projeto piloto do Procampo.

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa desenvolvida sobre a experiência piloto desenvolvida pela FaE/UFMG pelo Procampo, em que o curso preparou o estudante para atuação como docente em uma dessas áreas: Ciências da Vida e da Natureza ou Linguagens, Artes e Literatura. Considerando o levantamento feito, questiono: qual o contexto político, pedagógico e curricular da instituição escolar (ou não escolar) em que atuam os egressos do referido curso? Quais são suas condições de trabalho? Como as ações e proposições do Movimento da Educação do Campo chegam à

prática social pelos egressos e que desafios colocam ao trabalho docente e a luta pela escola pública do campo?

Essas questões inserem-se numa problemática ampla, onde se busca verificar como a atuação dessas docentes dialogam com a educação do campo e a formação recebida. Apresentamos análises preliminares da pesquisa de campo realizada por meio de entrevistas com sete egressas, observações participantes junto a três e questionários com 30 egressos do LeCampo. Este material ainda está em processo de análise, por isso apresento resultados parciais.

Para a realização das entrevistas realizei contato prévio com as egressas por telefone e pelas redes sociais (Facebook). Como trabalhei com esse grupo na pesquisa de mestrado a sua localização tornou-se mais fácil pelo fato de as mesmas já me conhecerem e ainda estabelecermos contato, seja por telefone ou redes sociais. Praticamente todas as entrevistas foram realizadas na casa das egressas, visando estabelecer uma comunicação em que estas se sentissem mais à vontade com a pesquisadora. Somente uma entrevista realizou-se no ambiente de trabalho de uma egressa, devido a inviabilidade para chegar até sua casa.

Conforme Bourdieu (2012) é fundamental numa situação de entrevista buscar estabelecer uma comunicação “não violenta” com o entrevistado, por isso consideramos duas questões importantes para o uso dessa metodologia: esclarecer o sentido que o pesquisado faz para a pesquisa, das finalidades que o levam a participar daquela situação de troca; e reduzir ao máximo a violência simbólica que se pode exercer através dos efeitos da relação de pesquisa, procurando instaurar uma relação de escuta ativa e metódica, sem cair na não-intervenção da entrevista como também no dirigismo do questionário. Portanto, foi enfatizado junto as egressas a importância que suas trajetórias possuem para a pesquisa sobre a Licenciatura em Educação do Campo e a continuidade dessa política de formação, assim como buscamos estabelecer um clima de diálogo e escuta na condução das entrevistas.

Outro instrumento utilizado para a obtenção dos dados foi a observação participante. Esta foi realizada com três das sete egressas entrevistadas, tendo elas o seguinte perfil: a) Bebê: militante do MST e recém diretora em uma escola de assentamento; b) Aniele: professora em uma escola municipal do campo, na cidade de Miradouro/MG; Ana Lis: assessora técnico pedagógica da Associação Mineira de Escolas Famílias Agrícolas. As observações foram realizadas com o período de, aproximadamente, uma semana com

cada egressa. Conforme Laville e Dionne (1999) a observação é o nosso modo privilegiado de contato com o real. Fiz uso da observação participante, uma estratégia de pesquisa de abordagem antropológica, pois, como pesquisadora, não fui a campo com uma estruturação prévia de eventos a serem observados, mas aberta a acompanhar cada evento, integrada às situações por uma participação direta e pessoal. As notas de observação foram registradas num caderno de campo durante os eventos e ao final do dia ou do período observado eram retomadas e melhor redigidas atendo-me às memórias dos acontecimentos.

Um questionário online de pesquisa também foi utilizado para obtenção de dados, com a finalidade de atingir um grupo maior de egressos para identificar suas trajetórias profissionais e experiências com a área de educação. Dos 58 egressos da turma de 2008, 30 responderam ao questionário online, correspondendo a 51% do grupo total. O questionário foi compartilhado com os egressos por meio de mensagens de e-mail, WhatsApp e pelo Messenger do Facebook.

Resultados preliminares

O curso do LeCampo atende um perfil bem amplo de sujeitos que pertencem ao território camponês, vinculados a movimentos sociais, sindicais, de organizações populares do campo ou professores atuantes em escolas do campo sem licenciatura. Os princípios teóricos, políticos e pedagógicos dessa formação pautam-se no reconhecimento do direito e necessidade educacional dos povos do campo, compreendendo as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral destes. O PPP do LeCampo parte do princípio de que o curso é uma ação afirmativa frente ao quadro de políticas públicas inadequadas e insuficientes para as populações do campo, tendo em vista o formato em que as políticas de Educação Rural foram implementadas. O projeto aponta dados que tratam da cobertura escolar das áreas específicas de assentamentos de Reforma Agrária em Minas Gerais e da materialidade que ela traz para essas áreas na busca pela escolarização de crianças, jovens e adultos em seus territórios, presente nas reivindicações dos movimentos sociais de luta pela terra.

Tendo em vista esse panorama, o PPP (2008) afirma sua “disposição para contribuir com a construção de políticas públicas para a educação básica no e do campo” (p. 18), o preceito de contribuir para a “formação contextualizada e consistente para o educador ser capaz de transformar político-pedagogicamente as escolas do campo” (*idem*)

e a compreensão de uma educação transformadora, portanto, comprometida com a realidade, com a comunidade e a formação do sujeito político.

A organização dos tempos e espaços de formação segue o princípio da Pedagogia da Alternância, que entende a relação universidade e comunidade como espaços de construção e avaliação de saberes; o currículo é construindo visando a interdisciplinaridade e a relação teoria e prática por defender que não existe prática desvinculada de um saber, todas as ações humanas/ trabalho manual vinculam-se a um trabalho intelectual. É perceptível no projeto a influência dos pressupostos da Pedagogia Socialista e do educador Paulo Freire nesta discussão da relação entre teoria e prática. Para Freire (2002) “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu ‘distanciamento’ epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela ‘aproximá-lo’ ao máximo” (p. 18).

Os dados da pesquisa ainda estão em fase de organização e sistematização para análise. Todavia a partir dos dados levantados é possível localizar algumas temáticas para uma primeira discussão. Portanto, apresento alguns dados que “mapeiam” a atuação profissional dos egressos e, considerando os dados de campo, faço uma discussão sobre a luta por políticas públicas para educação do campo e o propósito de transformação da escola na prática social dos egressos e nos territórios em que atuam.

No questionário online tivemos a participação de 30 egressos, dos quais 29 responderam sobre sua atuação na área de educação. Destes, 19 afirmam trabalhar nesta área, distribuídos nas seguintes funções: docência (10); gestão escolar e docência (4); Gestão de processos educativos em comunidades e/ou movimentos e organizações sociais/sindicais (2); gestão escolar (3). Os gráficos abaixo demonstram os tipos de instituições e os níveis de ensino em que atuam, ressaltando que muitos atuam em mais de uma instituição.

Gráfico 1: Instituições de ensino em que atuam os egressos

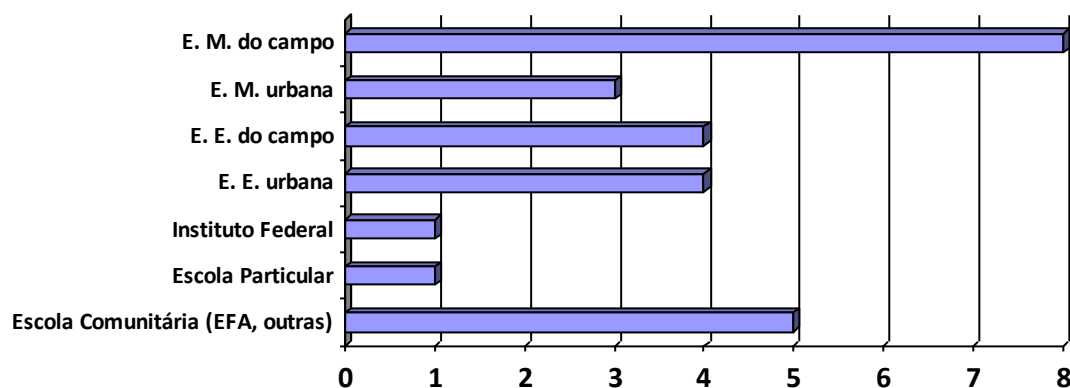
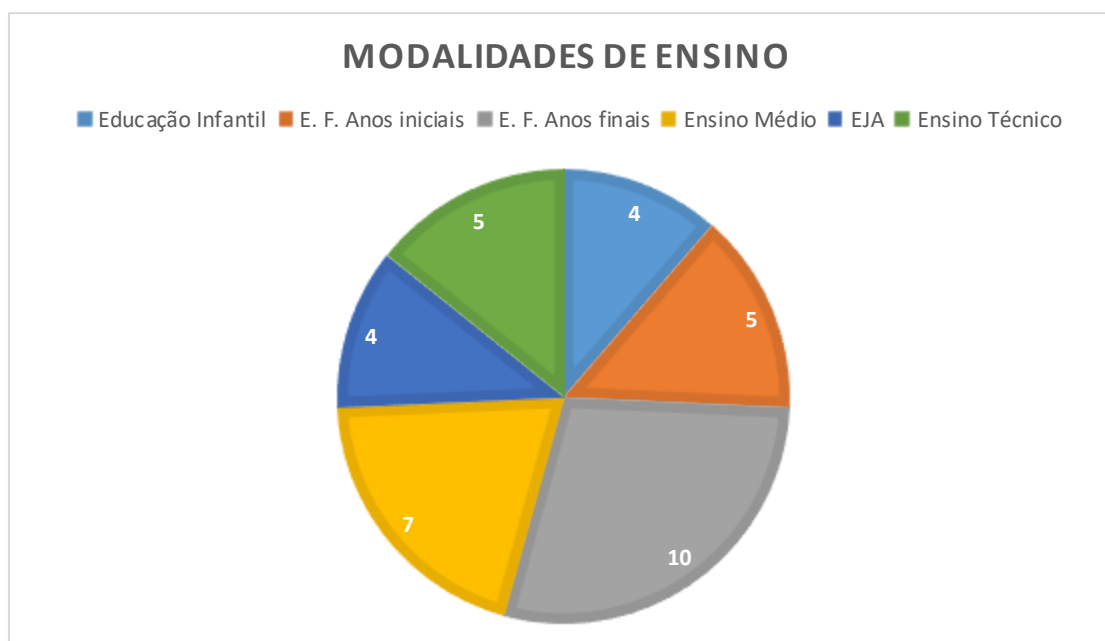


Gráfico 2: Modalidades e níveis de ensino em que atuam os egressos



Por meio dos gráficos notamos que é significativo a atuação dos egressos em instituições de ensino vinculadas ao campo, assim como na educação básica nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio, técnico e na Educação de Adultos. De forma positiva, esses dados expressam que a expectativa de formação do LeCampo se concretiza na atuação profissional dos egressos, em especial pelo seu vínculo com escolas do campo.

Pela pesquisa de campo notamos que os atuantes na educação infantil e/ou anos iniciais do Ensino Fundamental já eram docentes dessas modalidades quando fizeram o curso do LeCampo e permaneceram nesta quando se submeteram ao concurso público em

Minas Gerais, em que o tempo de serviço era fator significativo para classificação na área. Três das egressas entrevistadas fizeram essa escolha e buscaram complementação da formação por meio do curso de Pedagogia a distância. Outros desafios para a inserção profissional é a dificuldade inicial das egressas em conseguir atuar na área de conhecimento em escolas do campo e a desmotivação com o salário do professor na rede municipal.

A pesquisa de campo permitiu identificar um movimento de luta por políticas públicas de educação do campo, em especial, pela construção de escolas. Esse aspecto pode ser observado pela atuação dos egressos em movimentos sociais, instituições ou municípios em que o debate da educação do campo ganhou consistência. Esse é o caso de Bebé, militante do MST, que relatou a atuação do Movimento junto à secretaria estadual de educação na reivindicação e conquista da autonomia de sua escola, que era considerada “anexa” de outra localizada em uma comunidade distante do assentamento. Em sua prática profissional, como diretora, busca fortalecer e consolidar a escola junto com a comunidade e demais professores mobilizando fundos e projetos para nela desenvolver.

No caso de Ana Lis a luta por escola ocorre junto às ações da AMEFA, por meio de capacitação e formações nas comunidades das EFA's visando a continuidade e qualidade da formação nestas. Além de atuar nessas formações a egressa também participa de reuniões em outros coletivos contribuindo com o debate sobre a educação do campo.

Contudo, a observação com a egressa que atua no município de Miradouro/MG permitiu observar algumas discontinuidades da secretaria municipal de educação com as políticas de educação do campo. O referido município que tinha atuação forte com esse debate atualmente enfrenta problemas financeiros e de iniciativas no âmbito da educação do campo. Conforme a egressa Aniele:

Na escola do município... foi criado um projeto de lei e... as escolas têm que seguir... independe de quem esteja à frente da prefeitura, da secretaria de educação(...) Mudou, porque é sempre essa questão política... mudou o prefeito, mudou a secretária. Porque antes quem começou esse debate, quem descobriu o curso foi à secretária de educação anterior... essa até trabalha porque é lei... Mas, assim, claro que não é com a mesma intensidade... (22/04/2017, p. 5).
Depois dessa crise que o país tá enfrentando aí, não sei... eles alegam que diminuíram os recursos... não tem dinheiro mais pra tá trazendo curso de capacitação, de tá investido... isso prejudicou muito também,

porque antes a gente tinha muito curso de formação pra professores. (22/04/2017, p. 10).

A *transformação da escola do campo* é uma discussão que aparece tanto no texto do PPP do LeCampo como na pesquisa de campo. O curso intenciona que os egressos sejam capazes de desenvolver estratégias pedagógicas e de gestão de processos educativos que contribua para essa transformação. A pesquisa revela avanços nesse movimento, mas também contradições e dificuldades.

Com a egressa que atua na Associação Mineira de Escolas Famílias Agrícolas, instituições filantrópicas vinculadas ao movimento da Pedagogia da Alternância no Brasil, permitiu identificar que esta instituição promove ações que internalizam diversas frentes da Educação do Campo por meio de, por exemplo, instrumentos pedagógicos participativos - envolvendo monitores, alunos, pais e organização sindical - que promovem o diálogo entre conteúdos escolares e a realidade de trabalho das famílias do campo.

No discurso das egressas é comum a crítica em relação às dificuldades do trabalho coletivo nas instituições em que trabalham, pelo fato de outros professores não se mostrarem abertos e comprometidos com a escola tal como desejam. Esse dado revela a preocupação das egressas com a integração dos demais docentes às demandas da escola e com o desenvolvimento do trabalho coletivo, princípio este frisado na proposta de formação no LeCampo. Tanto Bebé como Sara, monitora de educação infantil em uma escola de assentamento do MST, apontam essa preocupação.

[...] os professores que trabalham nesse espaço do município são todos efetivos... o que a gente ouve no dia-a-dia, que um dos fatos que eles animam de trabalhar nesse espaço é porque é escola pequena, têm poucas crianças, então não tem... aquela agitação que as escolas da cidade têm, então é mais essa tranquilidade que essa escola oferece e não a identificação com o espaço. Se fosse a identificação seria muito mais bacana... (Sara, 29/05/2017, p. 7).

Bebé relata que a sua presença e de outra egressa da Pedagogia da Terra na escola é fundamental na mobilização pelo comprometimento dos demais docentes com a escola do assentamento. Destaca também a forte participação dos pais e da comunidade, devido a presença da EJA na escola.

[...] Mas só que aqui de uma certa forma, eles trabalham um pouco diferente, por quê? Porque tem muitos pais que estão estudando a noite, então eles vão tratar de forma diferente. Então por mais que a gente fala assim que eles não se adéquam, mas assim, eles sentem também um pouco de receio do modo de tratar... eles não tratam os alunos daqui da mesma forma que eles tratam os de lá, de certa forma eles vão tratar diferente... eles vê que a gente faz diferente, eles tem um respeito com a gente por causa disso. (Bebé, 30/05/2017, p. 11/12).

Já na escola de Aniele observamos o desenvolvimento de diversos projetos e ações visando atrair a comunidade para a escola e integrar os alunos em eventos festivos, na cultura e atividade econômica da comunidade e município. As temáticas desenvolvidas são, geralmente, sobre a vida do homem no campo, a produção de café e leite, literatura e meio ambiente e envolve diversas visitas de campo com os alunos. Foi interessante observar na escola a preocupação da direção e equipe pedagógica em arquivar os projetos e fotografias dessas atividades, compondo uma ampla memória das ações desenvolvidas pela escola.

Com esses dados podemos identificar que há elementos de transformação no aspecto político-pedagógico nas instituições de ensino em que as egressas atuam, que serão melhor discutidos após a sistematização dos dados.

Considerações finais

Antunes-Rocha (2009) afirma que a Licenciatura em Educação do Campo ousa na proposta de pensar a formação de professores para atuarem em escolas “a serem conquistadas”, por isso, a formação de educadores que pudessem atuar nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, modalidades de ensino ainda pouco ofertadas nas escolas do campo. E não somente escolas devem ser conquistadas, mas também políticas públicas com propostas para educação, trabalho produção e desenvolvimento do campo, por isso propor uma formação de educadores que também investe na gestão de processos educativos e comunitários.

Os dados parciais das entrevistas realizadas com egressas do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG revelam, a priori, *tensões* com a realidade da escola do campo, das políticas públicas locais e condições de trabalho muitas vezes adversas às expectativas que tinham durante o processo de formação. Quando retorno às questões de pesquisa, trago como resposta provisória que a presença dessas tensões constitui a dialética da transformação que impõe ao projeto de educação do qual o

Movimento da Educação do Campo tem pautado. O projeto de formação e o esperado com a atuação docente dos egressos caminham no interesse em promover a *práxis* pedagógica (e política) baseada em interesses emancipatórios dos povos do campo.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em educação do campo: histórico e projeto político pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Educação do campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2002.

LAVILLE, Christian.; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG; Porto Alegre: Artmed, 1999.

MOLINA, Monica; SÁ, Lais M. Escola do campo. In: CALDART, R. et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PPP. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – “LeCampo”. [S. l.]: FaE/UFMG/MEC/SECAD/PROCAMPO, 2008.

Aline Aparecida Angelo é Doutorada em Educação, Programa de Pós-Graduação da FE-USP e docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo, UFMA/Bacabal.

Sonia Maria Portella Kruppa é Professora da Faculdade de Educação FE-USP. Orientadora de mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação da FE-USP.

Perfil e trajetória acadêmico-profissional de egressos de cursos bacharelados interdisciplinares de universidades federais no Brasil

Aurélio Ferreira da Silva³⁵⁷

Resumo

Este texto apresenta uma proposta de pesquisa sobre o perfil e a trajetória acadêmico-profissional de egressos de cursos bacharelados interdisciplinares, criados no movimento de expansão e reestruturação das universidades federais no Brasil, as quais participaram do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, de 2007 a 2012, enfocando-se as implicações desse tipo de política pública na reprodução das condições sociais, ou de mobilidade social, destes indivíduos. Pretende-se assumir, predominantemente, um caráter exploratório, procedendo com a pesquisa bibliográfica e documental, assim como o levantamento de dados socioeconômicos e da trajetória acadêmico-profissional de um grupo de egressos. Consideram-se, no estudo, as tendências e desafios que se colocam às universidades federais no país com vistas a atender aos anseios do sistema capitalista atual e suas emergentes ideias de “sociedade do conhecimento” e “profissional polivalente”.

Palavras-chave

Educação superior – Universidade federal – Bacharelado interdisciplinar – Trajetória acadêmica-profissional – Capital cultural.

A pesquisa em andamento aqui apresentada trata do perfil e da trajetória acadêmico-profissional de egressos de cursos de bacharelados interdisciplinares de universidades federais no Brasil. Foi submetida, em março de 2017, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de doutorado, da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, sendo aprovada em julho do mesmo ano, e iniciada em março de 2018, sob orientação do Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani. Está vinculada ao desdobramento de

³⁵⁷ Contato: afs.educa@gmail.com

conclusões de outra pesquisa, concluída em 2014, em nível de mestrado, no mesmo programa e instituição, sobre o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Nesta última pesquisa, observou-se como essa política pública educacional, no âmbito da educação superior, fundamenta-se no discurso de uma suposta crise como justificativa para reformas e reestruturações das universidades federais no país (SILVA, 2014).

O primeiro pressuposto, porém, para essa situação, concordando com Musse (2009), é de que, sendo a universidade, em sua organização, heterogênea e conflituosa de forças e interesses, e, em sua condição, ressonância de tensões e contradições da sociedade, sua crise estaria mais relacionada aos interesses e aspectos decisivos da sociedade capitalista atual.

Assim, de modo geral, coloca-se à pesquisa vigente um propósito de compreensão da crise da educação superior no contexto das transformações político-econômicas da sociedade capitalista atual e sua nova forma de acumulação do capital, tese expressada por Harvey (2009) como regime de acumulação flexível.

Essa perspectiva permite abordar a crise das instituições e sistemas educativos como problemas mais gerais que configuram nossos tempos, entre eles, como sintetiza Dias Sobrinho (2010): perda de referências de valor; explosão da informação e dos conhecimentos; rápida obsolescência dos produtos; mudanças nos perfis profissionais; obsessão consumista; individualismo; incertezas quanto ao futuro; e economia como princípio regulador da sociedade.

Em se tratando do conhecimento, um dos eixos centrais de debate na pesquisa, segundo Aboites (2006, p. 1202), este se torna um dos mais importantes fatores da produção e do mercado e, juntamente com a informação, conforma-se a noção de *sociedade do conhecimento*: “[...] a universidade se incorporou, de múltiplas maneiras – desde os parâmetros do que deve ser investigado, e como, até o modo de formular a formação dos estudantes –, ao mercado mundial de conhecimento e informação”.

Com isso, no que se refere à formação acadêmico-profissional no âmbito universitário, outro propósito de compreensão da pesquisa está no debate em optar-se pela formação *especializada* do trabalhador, associada à universidade do século XX, ou

generalista, voltada para o século XXI e suas emergentes ideias de sociedade do conhecimento e profissional polivalente.

É nesse cenário em que se inserem, pontualmente, às universidades federais no Brasil, para as quais se tem como segundo pressuposto que a crise que as acometeu resulta dos desdobramentos de uma política de diversificação e diferenciação, que associa flexibilidade, competitividade e avaliação, resultando na reconfiguração do sistema de educação superior no Brasil (CATANI; OLIVEIRA, 2000), sendo o Reuni parte essencial nesse cenário.

O Reuni vigorou de 2007 a 2012, sendo singular no contexto da política pública de expansão da educação superior no Brasil, no sentido em que atualizou o país em torno da urgência e necessidade da democratização do acesso a este nível de ensino, e voltou-se, especificamente, para a situação das universidades federais, vinculando-as a uma proposta de reestruturação acadêmico-curricular (SILVA, 2014).

Uma eixo de investigação é o de que, atualizado para a educação superior no Brasil, o Reuni trouxe em seu debate um ideário funcionalista de meados do século XX, já questionado desde os anos 1960 pelo sociólogo Pierre Bourdieu, no qual se acreditava na educação escolar como meio de mobilidade social e, conseqüente, redução das desigualdades sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 16).

Outro eixo é o de que, no contexto de reestruturação acadêmico-curricular das universidades federais induzido pelo Reuni, operam-se “[...] verdadeiros transplantes ou adaptações autóctones de estruturas universitárias européias [...]” (SGUISSARDI, 2006, p. 276) no Brasil. De acordo com o Ministério da Educação, a intenção do Reuni não era uma expansão das universidades federais, como parecia, mas, sim, uma indução “[...] a realizarem reestruturações da arquitetura acadêmica a fim de melhorar o processo formativo na graduação” (BRASIL, 2010, p. 2), sendo, ainda, a base legal de sustentação para o que denominou de cursos de bacharelados interdisciplinares.

Embora apresentado como um aspecto inovador no recente movimento de reestruturação acadêmico-curricular das universidades federais, os cursos de bacharelados interdisciplinares extrapolam-se ao âmbito do Reuni. De acordo com o Parecer CNE/CES nº 266/2011 (BRASIL, 2011), desde 2006, 15 universidades federais ofertam esses cursos. Foi desse ano, por exemplo, a criação da Universidade Federal do

ABC, considerada o primeiro modelo de universidade inovadora no país, uma vez que se constrói com foco na interdisciplinaridade e ingresso acadêmico por meio de cursos de bacharelados interdisciplinares.

Corroboram para a análise dessa modalidade de curso superior, os autores Lima, Azevedo e Catani (2008), ao apontarem o ano de 2006 como um marco no processo de reforma no sentido de reestruturação acadêmico-curricular da educação superior no Brasil. Esta proposta está sintetizada na denominada “Universidade Nova”, que teve sua materialidade parcial com a implantação do Reuni, a qual estimulou a um novo modelo de universidade.

Os cursos de bacharelados interdisciplinares podem ser vistos como uma tendência nas universidades federais da atualidade, não por menos, o Ministério da Educação, desde novembro de 2010, com o documento *Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares*, tem sinalizado o que espera.

Essa modalidade de curso são definidos como programas de formação em nível de graduação, de natureza geral, organizados por grandes áreas do conhecimento a partir de uma formação interdisciplinar e com ênfase na flexibilização curricular (BRASIL, 2010, p. 4). O perfil de seus egressos deve contemplar as seguintes competências, habilidades, atitudes e valores:

1. Capacidade de identificar e resolver problemas, enfrentar desafios e responder a novas demandas da sociedade contemporânea;
2. Capacidade de comunicação e argumentação em suas múltiplas formas;
3. Capacidade de atuar em áreas de fronteira e interfaces de diferentes disciplinas e campos de saber;
4. Atitude investigativa, de prospecção, de busca e produção do conhecimento;
5. Capacidade de trabalho em equipe e em redes;
6. Capacidade de reconhecer especificidades regionais ou locais, contextualizando e relacionando com a situação global;
7. Atitude ética nas esferas profissional, acadêmica e das relações interpessoais;
8. Comprometimento com a sustentabilidade nas relações entre ciência, tecnologia, economia, sociedade e ambiente;
9. Postura flexível e aberta em relação ao mundo do trabalho;
10. Capacidade de tomar decisões em cenários de imprecisões e incertezas;

11. Sensibilidade às desigualdades sociais e reconhecimento da diversidade dos saberes e das diferenças étnico-culturais;
12. Capacidade de utilizar novas tecnologias que formam a base das atividades profissionais;
13. Capacidade de empreendedorismo nos setores público, privado e terceiro setor BRASIL. MEC: SESu, 2010).

Considerando o perfil delineado ao egresso de cursos de bacharelados interdisciplinares, norteia a pesquisa, amplamente, o questionamento: o que o perfil e a trajetória acadêmico-profissional de egressos de cursos de bacharelados interdisciplinares das universidades federais podem elucidar quanto ao investimento dessas instituições em uma formação que contribua para a reprodução das condições sociais ou para a mobilidade social destes indivíduos no Brasil?

Para tanto, a pesquisa orienta-se, em princípio, na categoria analítica de capital cultural, de Pierre Bourdieu. De acordo com o autor:

O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural - de que é, supostamente, a garantia - propriedades inteiramente originais. (BOURDIEU, 1979, p. 76).

Esta perspectiva tem, como justificativa, a relação da Teoria da Reprodução de Bourdieu com a análise a ser realizada dos perfis e das trajetórias acadêmicas-profissionais de egressos de cursos de bacharelados interdisciplinares das universidades federais, considerando que as noções de capital cultural, seja incorporado, objetivado e, sobretudo, institucionalizado, fazem-se fundamentais para o entendimento dos percursos individuais e de classe no que tange à formação e à colocação profissional.

Referências

ABOITES, Hugo. Verbete universidades. In: SADER, Emir (Coord.). **Latinoamericana**: enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas na UERJ, 2006. p. 1197-1205.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 73-79.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer nº 266, de 06 de julho de 2011**. Assunto: Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares das Universidades Federais. Homologação, Despacho do Ministro. Diário Oficial da União. Brasília, DF, Seção 1, p. 16, 14 out. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Referenciais orientadores para os bacharelados interdisciplinares e similares**. Brasília, DF: MEC: SESu, 2010. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria SESu/MEC No. 383, de 12 de abril de 2010.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma da educação superior no Brasil nos anos 90: diretrizes, bases e ações. In: CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Org.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-135.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 18. ed. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. Rio de Janeiro: Loyola, 2009.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

MUSSE, Ricardo. Universidade de resultados. **Cult**, São Paulo, n. 138, p. 56-58, ago. 2009.

NOGUEIRA, Cláudio M. Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: MOROSINI, Marília (Org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília, DF: INEP, 2006. p. 275-289.

SILVA, Aurélio Ferreira da. **O Reuni entre a expansão e a reestruturação: uma abordagem da dimensão acadêmico-curricular**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29012015-153607/pt-br.php>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

Aurélio Ferreira da Silva é doutorando no Programa de Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e Técnico Administrativo em Educação no Instituto Federal do Paraná.



Atuação do Estado de São Paulo na inclusão de Pessoas com Deficiência nos municípios paulistas

Francisco Rodrigues Neto³⁵⁸
Daniela Leal¹

Resumo

A partir da segunda metade do século XX, por influência da Declaração dos Direitos Humanos da ONU, e outros dispositivos internacionais específicos de garantias de direitos às pessoas com deficiência, observa-se, um aumento de ações voltadas à promoção e inclusão das pessoas com deficiência no Brasil, implementadas através de políticas públicas desenvolvidas em âmbito Federal, Estadual e Municipal. O presente trabalho objetiva identificar a contribuição das políticas públicas do Estado de São Paulo, referentes ao processo de inclusão da pessoa com deficiência e sua implementação nos municípios paulistas, pelo viés da Educação. Optou-se por uma pesquisa qualitativa, do tipo documental, por se tratar da análise de legislações nacionais e internacionais, que abordam a temática da garantia de direitos às pessoas com deficiência. Resultados preliminares, têm evidenciado o pioneirismo do Estado de São Paulo, o primeiro, do país a implantar na administração pública direta, em 2008, uma Secretaria Estadual para tratar de assuntos ligados à pessoa com deficiência. Por intermédio da Secretaria de Estado, centenas de municípios paulistas, implantaram instâncias executivas municipais, com o objetivo de fortalecer as políticas de inclusão em todo o estado, provocando mudanças estruturais, comportamentais, e educacionais, possibilitando a participação efetiva das pessoas com deficiência na sociedade.

Palavras-chave

Educação – Inclusão – Pessoa com deficiência – Políticas públicas – Município.

Introdução

Muitas discussões em torno da necessidade de se promover iniciativas favoráveis à inclusão das pessoas com deficiência em todos os setores da sociedade, têm sido amplamente discutidos no Brasil e no mundo atualmente. Em certo sentido, pode-se dizer que, tal fato, está direta ou indiretamente relacionado com o avanço de políticas públicas

³⁵⁸ Contatos: francisco.neto01@hotmail.com; daniela.leal@mouralacerda.edu.br

implementadas por meio de legislações (leis, decretos, tratados, acordos, convenções) internacionais e nacionais, que em grande parte têm atribuído ao poder público, em suas diferentes esferas, a responsabilidade de garantir às pessoas com deficiência, acesso a direitos humanos fundamentais, tais como: educação, saúde, emprego e renda, esporte e lazer, cultura, inclusive a garantia de ir e vir com autonomia e segurança, em igualdade de condições com qualquer cidadão.

Apesar dos avanços obtidos nas duas últimas décadas, principalmente, de acordo com o Relatório Mundial sobre a Deficiência (2012), a realidade de aproximadamente 1 bilhão de pessoas com deficiência, dos quais 46,5 milhões são de brasileiros (IBGE, 2014), está longe de ser considerada a ideal, pois, em várias partes do mundo, sobretudo nos países menos desenvolvidos, as pessoas com deficiência, em sua grande maioria, constituem o grupo dos excluídos em decorrência da carência de políticas públicas capazes de promover a inclusão das mesmas, em todos os aspectos: social, educacional, pessoal, cultural, entre outros.

Entretanto, cabe destacar que, não é de hoje que as pessoas com deficiência são vítimas de preconceito e discriminação. Segundo diversos relatos históricos, observa-se que a discriminação e o preconceito relacionados às pessoas com deficiência parecem acompanhar o homem desde os primórdios de sua vida. Nesse sentido, antes de falar especificamente das atuais políticas públicas de inclusão, faz-se necessário introduzir esta discussão por meio do resgate das primeiras iniciativas voltadas às pessoas com deficiência que, de acordo com Leal (2008), historicamente foi marcada por diferentes maneiras de tratamentos dispensado às pessoas com deficiência.

Após um longo período marcado pela exclusão/eliminação e, posteriormente, pela proteção/segregação, o século XX, enfim, registrou a conquista dos primeiros direitos garantidos às pessoas com deficiência, sobretudo a partir da promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), no ano de 1948. Posteriormente, a partir da década de 1970, baseado na própria DUDH, foram publicados pela Organização dos Estados Americanos (OEA), e, principalmente, pela Organização das Nações Unidas (ONU), dispositivos internacionais específicos de garantia de direitos às pessoas com deficiência, destacando-se a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, promulgada pela ONU, no ano de 2006, contribuindo dessa forma, para a inclusão do assunto na agenda de políticas públicas de diversos países em todo o mundo.

No Brasil, o histórico de políticas públicas com foco na promoção e garantia de direitos às pessoas com deficiência, foi marcado até a metade do século XX, pela omissão do Estado em promover ações voltada à inclusão desse segmento (LANNA JÚNIOR, 2010). Contudo, a forte pressão exercida por movimentos sociais de pessoas com deficiência, bem como, por influência de organismos internacionais, contribuíram para a implantação no ano de 1986, da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), primeira instância governamental ligada ao Executivo Federal, com o propósito de atuar na garantia e promoção dos direitos das pessoas com deficiência em âmbito nacional. Ademais, o grande avanço em termos de direitos no século XX, se deu por meio da promulgação da Constituição Federal de 1988. O texto constitucional, promoveu a ruptura do modelo político assistencialista praticado pelo poder público até o momento, ao reconhecer a pessoa com deficiência, enquanto cidadão e cidadã constituído de direitos e deveres, individuais, sociais e políticos. Afim de efetivar os direitos conquistados, a Constituição Federal, também atribuiu ao poder público em suas diferentes esferas de atuação, a responsabilidade de promover políticas públicas garantindo assim, proteção e integração às pessoas com deficiência na sociedade:

Art. 23 É competência comum da União, Estados, Distrito Federal e dos Municípios:

II – cuidar da assistência e saúde pública, da proteção e garantias das pessoas portadoras de deficiências:

Art. 24 Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:

XIV – proteção e integração social das pessoas portadores de deficiência. (BRASIL, 1988, s.p).

A esse respeito, de acordo com Medalha (2013) a Constituição Federal inovou ao conceder aos entes públicos, União, Estados, Distrito Federal e Municípios, total autonomia para desenvolver iniciativas necessárias para promover a inclusão das pessoas com deficiência. A partir desse período, iniciou-se um novo processo: o de construção de novas legislações, garantindo que os direitos conquistados pelas pessoas com deficiência fossem colocados em prática pelos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, em âmbito Federal, Estadual e Municipal, como forma de efetivar, os direitos garantidos pela Constituição Federal. Assim, nos anos finais do século XX e início do século XXI, foram promulgados vários dispositivos legais que, contribuíram para o processo de reformulação das políticas públicas voltadas à promoção e inclusão das pessoas com

deficiência, culminando com a criação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei Nº. 13.146, de 06 de julho, de 2015).

Neste sentido, o presente artigo, objetiva apresentar algumas considerações sobre as contribuições das políticas públicas do Estado de São Paulo, referentes ao processo de inclusão das pessoas com deficiência e sua implementação nos municípios paulistas pelo viés da Educação.

Métodos

O presente estudo pauta-se em uma abordagem qualitativa, envolvendo uma pesquisa do tipo documental, caracterizada pela análise de documentos, neste caso, em específico, leis, decretos, portarias, tratados, e convenções nacionais e internacionais que abordam a temática da história de conquista de direitos às pessoas com deficiência. Cabe destacar que, segundo Phillips (1974 apud MENGA; ANDRÉ, 1986, p. 38) “são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento”, ou seja, “desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, até livros, estatísticas, e arquivos escolares” (apud MENGA; ANDRÉ, 1986, p. 38), que ainda não receberam nenhum tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o projeto de pesquisa que se pretende realizar.

Vale destacar que, apesar da pesquisa ser pautada em documentos oficiais, buscou-se também contribuições nos mais diversos tipos de biografias sobre a história da pessoa com deficiência para poder explicar alguns conceitos, bem como, para tentar encontrar as primeiras leis em que as pessoas com deficiência são mencionadas.

Resultados

Por se tratar de pesquisa em andamento, diante dos materiais analisados até o momento, os resultados evidenciam que, em se tratando de implementação de políticas públicas voltadas à promoção e inclusão das pessoas com deficiência, o Estado de São Paulo, destaca-se pelo pioneirismo das ações desenvolvidas ao longo dos últimos anos e, suas ações influenciaram diretamente centenas de municípios paulistas a implementarem ações em prol da inclusão de pessoas com deficiência.

De acordo com os estudos realizados por Neto Rodrigues; Leal (2017), no ano de 1984, seguindo as orientações do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com

Deficiência (CONADE), São Paulo, se tornou o primeiro Estado brasileiro, a implantar o Conselho Estadual para Assuntos da Pessoa com Deficiência (CEAPcD). Em âmbito municipal, no ano de 2007, desta vez a cidade de São Paulo se tornou o primeiro município brasileiro a implementar na administração pública direta, uma Secretaria Municipal para tratar de assuntos relacionados especificamente às pessoas com deficiência (Lei Nº. 14.659). Já, em março do ano de 2008, o Estado de São Paulo, consolidou o seu pioneirismo no assunto, ao se tornar o primeiro da Federação, a implementar a Secretaria Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SEDPcD), através da Lei Nº.1.038/2008.

Como o foco central deste trabalho relaciona-se com as contribuições das políticas públicas do Estado de São Paulo, na implementação de instâncias executivas de direitos às pessoas com deficiência nos municípios paulistas, serão apresentadas a seguir, três iniciativas promovidas pela Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, que contribuíram diretamente para este fim.

A primeira iniciativa da Secretaria de Estado, foi realizada logo após a sua implementação no ano de 2008 e, refere-se ao envio de documento oficial assinado pela Secretária de Estado aos prefeitos dos 645 municípios paulistas, recomendando a implementação de uma instância municipal (secretaria, coordenadoria, assessoria, diretoria) responsável pelo planejamento e execução de ações ligadas às pessoas com deficiência. A segunda iniciativa, por sua vez, foi a realização da Caravana da Inclusão, Acessibilidade e Cidadania, lançada no ano de 2010, por meio de parceria com a União de Vereadores do Estado de São Paulo (UVESP), e a Rede Lucy Montoro, com o apoio do Conselho Estadual para Assuntos da Pessoa com Deficiência (CEAPcD).

A Caravana da Inclusão tinha o objetivo de mobilizar e conscientizar a sociedade, em especial prefeitos municipais, vice-prefeitos, vereadores, autoridades municipais, gestores públicos, pessoas com deficiência, familiares e representantes da sociedade civil, para a necessidade de implementar e consolidar políticas públicas que contemplem os direitos de todas as pessoas com deficiência. A cada ano, a Caravana da Inclusão era realizada em dez municípios diferentes do Estado sendo que, em sua 7ª. edição realizada no ano de 2016, já havia percorrido 69 municípios e registrado a participação de 300 gestores públicos de aproximadamente 300 municípios paulistas.

A terceira e última iniciativa promovida pela SEDPcD, de apoio aos municípios, diz respeito a realização do Fórum Estadual de Secretários e Gestores Municipais dos Direitos das Pessoas com Deficiência, realizado em agosto de 2015 na cidade de Capivari-SP. O evento, teve o objetivo de promover um intercâmbio entre os gestores, proporcionar a troca de experiências exitosas entre os municípios que haviam implementado uma instância executiva. Como resultado das ações realizadas pela Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, de acordo com a publicação da SEDPcD (SÃO PAULO, 2016), durante o período compreendido entre os anos de 2010 a 2015, o número de municípios paulistas que implementaram uma instância específica para tratar de assuntos relacionados às pessoas com deficiência, aumentou de 20 em 2010, para 152 em 2015.

Dessa forma, acredita-se que, o município ao assumir a responsabilidade de promover ações concretas voltadas à promoção e inclusão das pessoas com deficiência, possibilita automaticamente o acesso e a participação das pessoas com deficiência em todos os ambientes, provocando mudanças estruturais, comportamentais, sociais e educacionais na sociedade.

Considerações finais

Ao longo do presente trabalho, pode-se destacar resumidamente, a partir de meados do século XX, a conquista dos principais marcos legais internacionais e nacionais que, contribuíram para a construção das atuais políticas públicas brasileiras, pautadas no reconhecimento da pessoas com deficiência, enquanto cidadão constituído de direitos e deveres, na garantia de seus direitos, bem como na responsabilidade do poder público em criar mecanismos favoráveis à sua plena efetivação.

Com base no artigo 23 da Constituição Federal de 1988, o poder público, representado pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, possuem a competência necessária para cuidar da proteção e garantias da pessoas com deficiência e, dessa forma, Medalha (2013), ressalta que, compete a todos os entes públicos o dever de promover políticas públicas em todas as área da administração pública, com o objetivo de incluir a pessoa com deficiência na sociedade. Considerando que o município é o ente federativo mais próximo do cidadão, é sua responsabilidade prover através de meio legais as necessidades de todos os seus municípes.

Nesse sentido, ao implementar uma instância executiva na administração pública direta, o município, assume a responsabilidade de desenvolver ações efetivas que promovam o acesso e, conseqüentemente a participação de todas as pessoas em todos os lugares e ambientes, constituindo dessa forma o Município para todos conforme apresentado por Salles (2001, p. 57):

O Município para todos é aquele onde se praticam ações concretas visando à participação comunitária de todos os segmentos da população local; onde as pessoas podem circular livremente e em condições adequadas às suas limitações decorrentes da idade, de condições físicas ou sensorial; onde os idosos, jovens e deficientes são informados adequadamente sobre todos os serviços públicos colocados à sua disposição; onde a legislação municipal (Lei orgânica do município, plano diretor, leis orçamentárias, leis de parcelamento e uso do solo, código de obras e edificações, código de posturas, etc.), possa ser utilizada como instrumento de integração social e não como mecanismo de exclusão e opressão dessas pessoas.

Para que o Município se torne para todos, ou inclusivo, é necessário a participação de toda a sociedade, sobretudo das autoridades constituídas; Prefeito, Vice-prefeito, Secretários, Assessores, Diretores, e Vereadores, pois, somente com o engajamento de todos será possível ao município, oferecer serviços públicos de qualidade, planejados, conforme as necessidades de todas as pessoas, incluindo as com deficiência. Dessa forma, o Município precisa eliminar todas as barreiras existentes e promover a acessibilidade em todas as suas diferentes modalidades, possibilitando o acesso à educação inclusiva de qualidade, saúde, transporte público, trabalho e renda, cultura, esporte e lazer. Por fim, acredita-se que, o poder público em especial os municípios, para efetivar na prática o conjunto de direitos garantidos às pessoas com deficiência, deve investir, sobretudo em ações educativas promovidas dentro e fora da escola, considerando que, a responsabilidade de promover uma sociedade mais justa e inclusiva, é papel de todos.

Referências

BRASIL. Congresso Nacional. Lei brasileira de Inclusão. Lei Nº. 13.146, de 06 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 07 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 de out. 2018.

BRASIL. Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Coordenação Geral do sistema de informação das Pessoa com Deficiência. **Cartilha do censo 2010: pessoa com deficiência**. Brasília, DF. SDH-PR/SNPD, 2012.

LANNA JÚNIOR, Mário Cleber Martins. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília, DF: Secretária de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LEAL, Carla Reita Faria. **Proteção internacional do direito ao trabalho da pessoa com deficiência**. 2008. Tese (Doutorado em Direitos das Relações Sociais) – Pontífice Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

LÜDKKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEDALHA, Marina (Org.). **Direitos e garantias das pessoas com deficiência: a atuação do município**. São Paulo: Cepam, 2013.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. [S. l.]: ONU, 2012. Disponível em: <<https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaoepessoascomdeficiencia.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)**. [S. l.]: ONU, s. d. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em: 10. Out. 2018.

RODRIGUES NETO, Francisco; LEAL, Daniela. Direitos e garantias às pessoas com deficiência: a atuação do poder público municipal no processo de inclusão. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 14, n. 3, p. 104-113, 2017.

SALLES. Luiz Roberto. Município para todos: o direito à informação e a informação ao direito. In: PRADO, Adriana Romeiro de Almeida (Org.). **Município acessível ao cidadão**. São Paulo: Fundação Faria Lima – Cepam/ Sebrae, 2001.

SÃO PAULO (Cidade). **Lei Nº. 14.659, de 26 de dezembro de 2007**. Cria a Secretaria Municipal da Pessoa com mobilidade reduzida – SMPED, bem como dispõe sobre o seu quadro de cargos de provimento em comissão. São Paulo: [s. n.], 2007. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/pessoa_com_deficiencia/menu/index.php?p=172413>. Acesso em: 10 out. de 2018.

SÃO PAULO. **7ª Caravana da Inclusão, acessibilidade e cidadania**. São Paulo: SEDPcD, 2016.

SÃO PAULO. **Relatório mundial sobre a deficiência**. São Paulo: SEDPcD, 2012.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Nº. 1.038, de 06 de março de 2008**. Cria a Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2008/lei.complementar-1038-06.03.2008.html>>. Acesso em: 10 out. 2018.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje**. São Paulo: Cedas, 1986.

Francisco Rodrigues Neto é Mestrando em Educação pelo PPGE-Mestrado, do Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto/SP.

Daniela Leal é Pós-doutora em Psicologia. Doutora e Mestre em Psicologia da Educação. Professora do PPGE-Mestrado do Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto/SP.



FEUSP
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Qual seu destino?: Ciências sem Fronteiras e a escolha das instituições de ensino superior estrangeiras.

Larissa Jordão Pino³⁵⁹

José Marcelino de Rezende Pinto¹

Resumo

Criado a partir do Decreto Nº 7.642/2011, o Ciência sem Fronteiras (CsF) foi um programa de governo para internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil com objetivo de formar especialistas em “instituições de excelência” internacional. A iniciativa foi marcada pela predileção das áreas exatas e biológicas e atingiu o auge entre 2013 e 2014. Em 2015, no governo de Dilma Rousseff, os editais foram suspensos; culminando no encerramento em julho de 2016, durante a gestão Temer. A crescente preocupação com a prestação de contas (accountability), em decorrência dos altos investimentos realizados no CsF (previsão de R\$ 15 bilhões até 2020), impulsionam o debate na direção de compreender qual o perfil das IES estrangeiras que receberam a maior parcela dos estudantes brasileiros e posteriormente compreender como foi realizada a transferência de recursos para estas instituições. Os dados revelam que as Universidades consideradas de “excelência” (melhor classificadas nos rankings internacionais) não foram as instituições que mais receberam estudantes e, conseqüentemente, recursos do governo federal. Conduzimos um estudo exploratório, examinando os dados oficiais do CsF, CNPq, CAPES, Comissão para ciência e Tecnologia (Senado Federal) e Portal da Transparência, além de um levantamento sobre o estado da arte no portal de teses e dissertações CAPES. Esta investigação expôs a concentração dos estudos sobre perfil dos egressos e apontou a necessidade de análises estruturais sobre as IES que receberam os intercambistas brasileiros, bem como do estudo sobre a transferência de recursos resultante deste programa voltado para a mobilidade acadêmica.

Palavras-chave

³⁵⁹ Contatos: larissajordao@usp.br; jmrpinto@ffclrp.usp.br

Ciência sem fronteiras – Internacionalização – Ensino superior – Financiamento.

Introdução

A expansão das políticas de internacionalização de múltiplos países, como o programa Erasmus na União Europeia, o programa “*100.000 Strong in the Americas*” nos Estados Unidos e os altos investimentos para programas de mobilidade acadêmica e internacionalização em países como China, Índia, Coréia e Singapura sinalizavam, no cenário internacional, uma corrida dos Estados pelo *status* de “vanguarda” no que se refere à inovação tecnológica e na construção de uma sociedade “baseada no conhecimento”. Mesmo que o conceito dessa sociedade seja questionável, tal como enunciam SILVA & BERALDO,

A transformação do conhecimento em insumo, ou seja, em produto de valor potencialmente econômico, tem implicações epistemológicas para a própria ciência, pois esta passou a ser vista também como mercadoria. Dessa forma, ela declina da sua função de ser atividade interessada na interpretação crítica dos fenômenos físicos e sociais para tornar-se uma atividade de caráter utilitário, fomentada e controlada por interesses econômicos. (SILVA; BERALDO, 2008, p. 311).

a ideia de uma revolução social por meio da disputa pelo conhecimento de ponta, vem ganhando força nas agendas de todos os países, independente da orientação política.

Para se colocar como ator ativo neste quadro de disputas entre nações, bem como para prover o acesso aos níveis mais altos de formação, internamente, o Brasil, estruturava uma nova política de democratização do Ensino Superior. A partir dos governos Lula (2003-2010) foram criadas estratégias e programas que modificaram algumas estruturas do Ensino Superior. Dentre os mais representativos podemos citar o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), o Programa Universidade para Todos (ProUni), a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o

Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2013).

Os fatores externos de competição e os internos de democratização do ensino superior criaram um cenário propício para que as agências de fomento CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), juntamente com os Ministério da Educação (MEC) e Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), impulsionassem as Universidades brasileiras para galgar outros patamares de desenvolvimento científico e reconhecimento acadêmico para além do território nacional. O Ciência sem Fronteiras ganha vida no governo da Presidenta Dilma Rousseff, num momento propício para a internacionalização em proporções inimagináveis até então.

Em Mari & Thiengo (2016), vamos encontrar o seguinte esclarecimento sobre o que foi o programa:

Reconhecemos o CSF como parte de políticas públicas de incentivo à ciência e à tecnologia, circunscritas em um processo de intensificação das reformas no setor educacional nas últimas duas décadas, e que ganha contornos mais expressivos em termos de ensino superior nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-actual). Essas reformas estão inscritas em um contexto mais amplo do processo de reestruturação econômica do país, tendo como parâmetro as condicionalidades e os acordos provenientes dos empréstimos, de ajustes estruturais e setoriais com os organismos multilaterais (Banco Mundial, FMI, OCDE, UNESCO), sendo motivados pela noção da “sociedade do conhecimento”. Tais organismos balizam as diretrizes e os rankings responsáveis por definir critérios e caminhos para a educação de modo a compor o campo de ajustes estruturais na área de serviços. A universidade, cada vez mais avaliada como componente econômico no processo do desenvolvimento, vê-se diante de pressões estatísticas, das parcerias público-privadas, da produção de patentes, de propriedade intelectual e de condicionamentos para produzir inovação e tecnologia. (MARI; THIENG., 2016, p. 41).

Criado pelo Decreto Nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, com duração de dezembro de 2011 a julho de 2016 (Auge: 2º sem. de 2013 a 1º sem. de 2015), espera-se que o Ciência sem Fronteiras atinja, até 2020, um aporte de recursos da ordem de R\$ 15 bilhões de reais. Sua meta inicial era de financiar 101.000 bolsas de estudos no exterior,

sendo 15.000 bolsas de doutorado sanduíche, 4.500 bolsas de doutorado pleno, 6.440 bolsas de pós-doutorado, 64.000 bolsas de graduação sanduíche, 7.060 bolsas de desenvolvimento tecnológico e inovação no Exterior, 2.000 bolsas de atração de jovens talentos e 2.000 bolsas de pesquisador visitante especial.

Neste processo a meta geral foi atingida, no entanto, isso só foi possível graças ao redirecionamento das bolsas e ao expressivo financiamento dos estudantes da modalidade de graduação-sanduíche. Acostumados com a internacionalização da educação superior por intermédio dos programas de pós-graduação, apoiados pela Capes e pelo CNPq (MOROSINI, 2008, p. 293), uma parcela significativa dos intelectuais brasileiros teceu fortes críticas para o estrondoso direcionamento de recursos para esta modalidade de bolsas. Outro ponto sensível foi a transferência de recursos para as instituições de ensino superior internacionais sem que estas apresentassem acreditação suficiente ou tivessem reconhecida importância dentro das áreas às quais estariam formando os graduandos.

Na contramão deste pensamento o presidente do CNPq, à época, afirmava categoricamente que o CsF garantiu ao Brasil um novo status frente ao cenário internacional (CHAIMOVICH, 2015, informação oral), segundo Hernan Chaimovich (2015), em depoimento na Comissão de Ciência e Tecnologia do Senado, o novo *status* do Brasil em decorrência da atuação do CsF se dá da seguinte forma:

Vou reafirmar aquilo que foi dito: todos os objetivos do programa foram cumpridos, mas além disso a presença internacional do Brasil existe hoje num patamar que jamais tinha existido. Não são 100 mil bolsistas, não é só isso, é que as relações do Brasil hoje com governos no mundo inteiro, com universidades no mundo inteiro, com conselhos de pesquisa no mundo inteiro, foram construídos num programa que durou 3 anos ou 4 anos. Essa é uma decisão de Estado e esse resultado não é o produto, é possível que quisesse sido pensado, mas do meu ponto de vista, é um dos resultados mais importantes, além de tudo aquilo que o Professor Guimarães disse. E a prova disso é que cada um de nós que temos a responsabilidade de presidir ou gerir instituições de ensino de pesquisa, de desenvolvimento, recebe hoje, visita de primeiro ministro, segundo ministro, terceiro ministro do mundo inteiro. Reitores, Sub-reitores, professores do mundo inteiro, que conhecem este país, que querem conhecer mais, que querem levar nossos estudantes e muitos deles querem mandar estudantes e pesquisadores pro Brasil. Esse salto de qualidade internacional é aquilo que se conhece com essa palavra complicada que se chama internacionalização. Estamos longe de atingir? Estamos. Mas hoje temos condições que a quatro anos não existiam. Não é só os estudantes que foram, não é só a mudança que eles potencialmente irão fazer no sistema universitário obsoleto e conservador, é também a posição internacional do

Brasil que chegou num patamar nunca antes existente. (CHAIMOVICH, 2015, informação oral – Ata Senado Federal).

Ainda que, atualmente, não exista nenhuma perspectiva de que as discussões sobre os programas de fomento à internacionalização sejam retomados, dados os cortes orçamentários previstos na Proposta de Emenda à Constituição nº 55 (PEC do Teto dos Gastos Públicos - PEC 55/2016), é imprescindível que tomemos a análise do programa Ciência sem Fronteiras para (re)pensar um modelo de internacionalização para o país. Ter em vista o melhor aproveitamento dos recursos públicos para incentivar a pesquisa na Educação Superior, deve ter como perspectiva, por exemplo, acordos concretos de reciprocidade entre instituições nacionais e internacionais. Este é o ponto em que se debruça a pesquisa e, neste sentido, buscamos responder as seguintes questões:

- 1) Em quais Universidades/Países se concentraram os intercambistas?
- 2) Em quais Universidades/Países se concentrou a transferência de recursos?
- 3) Qual o perfil das IES e como são classificadas internamente e nos rankings internacionais?
- 4) Como otimizar a utilização de recursos para a internacionalização da Educação Superior?

Neste artigo, a proposta é a de apresentar um recorte da pesquisa de mestrado, por sua vez mais ampla, que está em andamento na Faculdade de Educação da USP (FEUSP) sob orientação do Professor Dr. José Marcelino de Rezende Pinto. Traremos os primeiros resultados do levantamento das instituições que mais receberam bolsistas no exterior, com um comparativo entre as regiões geográficas nas quais se situam e um panorama geral sobre a avaliação das IES.

Metodologia

Durante a primeira fase da pesquisa optamos por um estudo exploratório, dado que o Programa Ciência Sem Fronteiras se tratava de uma política contemporâneas, com estudos ainda introdutórios. Para compor a visão geral do histórico e da legislação regulamentadora recorreremos, inicialmente, aos bancos de dados do CsF. No sitio oficial, foram utilizados o “Banco de Notícias do CsF”, o “Painel de Controle do Programa

Ciência sem Fronteiras” e o “Painel de Bolsistas pelo Mundo”. Nestas duas últimas ferramentas tivemos acesso aos dados quantitativos dos estudantes subdivididos por Universidade de destino, Universidade de origem, sexo, estado de residência, país de destino, modalidade de bolsa e área de concentração. No “Painel de Bolsistas pelo mundo”, foi possível identificar no mapa mundial as regiões geográficas de maior concentração dos intercambistas, bem como as Universidades que agrupavam a maior quantidade de estudantes, dado imprescindível para o estudo.

Para auxiliar na composição do histórico, analisaram-se 190 das 573 publicações oficiais disponíveis na seção de Notícias do CsF, tendo como critério de seleção as matérias que versassem sobre o programa de maneira estrutural, explorando os acordos internacionais, a organização das agências de fomento CAPES e CNPq para efetivação do CsF, parcerias com instituições públicas e privadas e recursos empenhados para o programa.

Paralelamente, examinamos o Decreto Nº 7.642/11, que institui o Programa Ciência sem Fronteiras, em contraposição com as metas e estratégias traçadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para o Ensino Superior, especialmente as metas 12, 13 e 14. Dentro do escopo das publicações do Governo Federal, analisamos os relatórios e os vídeos das reuniões da Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática, no que se refere ao CsF o requerimento nº 4 de 2015, e o Projeto de Lei do Senado n. 798, de 15 de dezembro de 2015, que se declarava favorável à criação de uma Política de Estado, com base no programa CsF, para internacionalização das Universidades. No Portal da Transparência do Governo Federal, tivemos acesso aos dados dos recursos empenhados para o programa no período de 2014 a 2018³⁶⁰, dentre os quais algumas instituições se destacam pelo recebimento de recursos do Governo Federal.

No estudo sobre o estado da arte, foram examinados 26 vídeos de entrevistas da ONG Rede Ciência sem Fronteiras além dos 64 produtos, entre teses e dissertações, disponibilizadas no banco de teses da CAPES. Estes estudos foram categorizados de acordo com o quadro a seguir:

³⁶⁰ Não foi possível obter os dados dos anos anteriores, pois de acordo com os estudos do Senado Federal, as contas contábeis utilizadas para agrupar os gastos com o Ciência sem Fronteiras até 2014 não tinham regularidade ficando dispersas nos balanços financeiros.

Tabela 1. – Concentração de teses e dissertações por categoria de análise (2011-2016)

Nº das Categorias	TEMAS	Ano das Publicações							
		2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
1	Análise estrutural sobre o CsF	-	-	1	2	5	5	2	-
2	Competência dos egressos	-	-	-	1	2	1	2	-
3	Desigualdades e diferenças: gênero, raça e classe	-	-	-	-	-	1	1	-
4	Estudo sobre línguas/ proficiência	-	-	-	-	2	3	2	-
5	Formação de Docentes	-	-	-	-	-	-	1	-
6	Internacionalização (estudo de caso)	-	-	-	1	3	10	6	1
7	Internacionalização (produção de conhecimento)	-	1	1	-	-	-	1	-
8	Outros temas	-	-	-	1	1	1	-	-
9	Política Comparada	-	-	2	-	-	1	-	-
10	Ranking Internacional de Universidades	-	-	-	-	-	-	1	-
11	Trabalho/ideologia	-	-	-	-	1	-	1	-

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos no Banco de Teses da Capes, 2018.

Dada a progressiva concentração dos estudos na análise do perfil e trajetória dos egressos do CsF, como podemos observar no quadro acima, optamos por seguir em outra direção e canalizar esforços para contribuir com uma lacuna trazida à luz por estas pesquisas. Queremos compreender de que modo foi realizada a política governamental de internacionalização, através do CsF, em cooperação com as instituições estrangeiras e qual o perfil das Universidades que absorveram essa massiva quantidade de verba pública num processo de transferência de recursos nacionais para o exterior.

Resultados preliminares e discussão

Como primeiro apontamento frisamos a concentração de bolsas de estudos no eixo Europa-América do Norte, que foi uma característica central do Ciência sem Fronteiras. Em geral as instituições que mais receberam estudantes estavam localizadas em países da Europa, Canadá e Estados Unidos, essa informação pode ser verificada na Tabela 2.

Tabela 2. - Países e Instituições que mais receberam bolsistas (2011-2016)

País	Posição	Número de bolsas	1°	2°	3°
Estados Unidos	1°	27.821	Universidade da Califórnia 1.196 Bolsas	Universidade Estadual da Califórnia 949 Bolsas	Universidade Estadual de Nova York 762 Bolsas
Reino Unido	2°	10.740	Universidade de Strathclyde 503 Bolsas	Universidade de Liverpool 429 Bolsas	Universidade de East London 402
Canadá	3°	7.311	Universidade de Toronto 1218 Bolsas	Universidade British Columbia 369	Universidade de Manitoba 359
França	4°	7.279	Instituto Politécnico de Grenoble 207 Bolsas	Instituto de Ciência e Tecnologia de Paris 199 Bolsas	Universidade Tecnológica de Compiègne
Austrália	5°	7.074	Universidade de Monash 806 Bolsas	Universidade de Queensland 784 Bolsas	Universidade de New South Wales 729 Bolsas
Alemanha	6°	6.595	Universidade Técnica de Munchen 340 Bolsas	Universidade Técnica de Dresden 297 Bolsas	Universidade RWTHA de Aachen 281 Bolsas
China	20°	296	Universidade de Tongji 28 Bolsas	Universidade de Tianjin 24 Bolsas	Universidade de Ciência e Tecnologia de Huazhong 23 Bolsas
Chile	25°	43	Universidade Católica do Chile 26 Bolsas	Observatório Inter-Americano Cerro Tololo 3 Bolsas	Universidade do Chile 3 Bolsas

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos no Painel de Controle do Programa Ciência sem Fronteiras, 2018.

Adotamos três critérios para a seleção dos países que teriam suas instituições de ensino pesquisadas, o primeiro foi selecionar os 6 países com maior número de bolsistas brasileiros, o segundo critério foi eleger, dentre os países colaboradores, o que tem maior destaque no envio de estudantes para programas de mobilidade internacional e o terceiro quesito era escolher o país da América Latina que mais recebeu graduandos brasileiros. Com exceção da Austrália, os seis primeiros colocados concentram-se no eixo EUA-Europa. A escolha da China foi devido ao grande potencial de financiamento e de ser considerada destaque no número de estudantes enviados para estudar fora do país. Por fim, o Chile, que foi o primeiro país Latino-americano no ranking dos que mais receberam bolsistas do CsF, mesmo com uma participação inexpressiva.

As diferenças são evidentes, enquanto o país Latino-americano recebeu apenas 43 graduandos, uma única universidade estadunidense recebeu quase 1.200 estudantes, ou seja, mais de 27 vezes o número de intercambistas enviados para o Chile. Se o idioma pôde ser considerado uma das barreiras que impediram países como a China, Coreia e Japão de estarem entre os primeiros colocados no CsF, apesar de disfrutarem de um *status* maior de reciprocidade, o Chile, nosso país vizinho, de maior proximidade linguística passou longe de estar entre os selecionados para impulsionar a política de internacionalização.

Por fim, vale mencionar que a maior parte das bolsas de estudo concentram-se em instituições de Ensino Superior que não são as melhor classificadas na avaliação dos rankings internacionais, possivelmente com grandes alterações nas avaliações nas áreas em que essas bolsas se concentram.

Considerações finais

A priori, tivemos a oportunidade de verificar que a concentração do número de bolsas é desproporcional entre países, regiões e instituições. Ainda que, inicialmente, a proposta fosse garantir que os estudantes fossem inseridos nas Universidades melhor classificadas nos rankings internacionais, dado o caráter massivo do CsF, muitos

graduandos tiveram seu período de intercâmbio em instituições menos reconhecidas. O estudo caminha para verificar qual foi o aporte de recursos que essas instituições receberam e em que medida o dinheiro poderia ser melhor aplicado no desenvolvimento de outras formas de internacionalização e no avanço da pesquisa e do Ensino Superior internamente.

Referências

100,000 Strong in the Americas. **Together we can make an impact**. [S. l.: s. n., 20__]. Disponível em: <<http://www.100kstrongamericas.org/invest/>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 7642**, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Brasília, DF: [s. n.], 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm> Acesso em: 13 de mar. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 02 nov. 2018.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado n. 798**, de 15 de dezembro de 2015. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Brasília, DF: [s. n.], 2015. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4458968&disposition=inline>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

CHAIMOVICH, Hernan. Informação oral. In: REUNIÃO, EXTRAORDINÁRIA, DA COMISSÃO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÃO, COMUNICAÇÃO E INFORMÁTICA DA 1ª SESSÃO LEGISLATIVA ORDINÁRIA DA 55ª LEGISLATURA, 111., 2015, Brasília, DF. **Ata da...** Brasília, DF: Senado Federal, 2015. Disponível em: <<http://www19.senado.gov.br/sdleg-getter/documento/download/48852ce6-4542-4e4e-9de5-ff575031d4d3>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

MARI, Cezar Luiz de; THIENG, Lara Carlette. Ciência e políticas: análise do programa ciência sem fronteiras a partir da perspectiva Gramsciana. **Educação e Fronteiras Online**, v. 4, n. 11, p. 39-56, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4360>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **12 - Educação Superior**: programas de governo. Brasília, DF: [s. n.], 2013. Página Metas do PNE. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/12-ensino-superior>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

PORTAL DA TRANSPARÊNCIA. **Ciência sem Fronteiras**: programas de governo. Brasília, DF: [s. n.], 2018. Página Ciência sem Fronteiras. Disponível em: <<http://www.portaltransparencia.gov.br/programas-de-governo/08-ciencia-sem-fronteiras?ano=2014>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

ROSSO, Guilherme. **Senado Federal recomenda continuidade do programa Ciência sem Fronteiras**. [S. l.: s. n.], 2015. Disponível em: <<http://www.redecsf.org/single-post/2014/05/02/This-is-the-title-of-your-first-post>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

SILVA, Maria das Graças Martins da; BERALDO, Tânia Maria. Universidade, sociedade do conhecimento, educação: o trabalho docente em questão. In: BITTAR, Mauriluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Org.). **Educação superior no Brasil**: 10 anos pós LDB. Brasília, DF: Inep, 2008.

Larissa Jordão Pino é Bacharel em Relações Internacionais (UNESP) e Mestranda da Faculdade de Educação (FEUSP) na área de concentração de “Estado, Sociedade e Educação”. Bolsista CNPq.

José Marcelino de Rezende Pinto é Professor titular da Universidade de São Paulo na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP).

A educação de pessoas idosas na cidade de São Paulo: Políticas Educacionais, EJA e Unatis

Marcelo Dante Pereira³⁶¹

Resumo

O trabalho se inscreve na área da Educação de Jovens e Adultos e procura realizar um estudo compreensivo e interpretativo da Educação de Pessoas Idosas no município de São Paulo. Dado o aumento da população idosa no Brasil e considerando que este grupo etário concentra os maiores índices de analfabetismo e baixa escolarização, a pesquisa busca responder qual é o panorama das políticas e dos programas educacionais voltados para os idosos na metrópole paulistana. Assim, objetiva-se evidenciar o lugar dos idosos nas pesquisas educacionais e o papel assumido pelo Estado na promoção de políticas públicas voltadas a este público; bem como identificar e analisar as lógicas político-pedagógicas de ações educacionais que os idosos possam aceder; tanto na oferta formal das salas de aula da EJA quanto nas ofertas não formais, normalmente intituladas como Universidade Aberta à Terceira Idade. Mediante estas questões, realizar-se-á uma pesquisa qualitativa visando compreender e interpretar o trabalho educacional direcionado aos idosos em diferentes programas e instituições num estudo de caso comparativo que permita a construção de inferências por meio da técnica da análise de conteúdo. Espera-se que a reflexão aprofundada das perspectivas educacionais escolhidas possibilite novas interpretações ao fenômeno da educação durante a velhice.

Palavras-Chave

Educação permanente – Educação de jovens e adultos – Educação na terceira idade.

Introdução

No contexto internacional da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) vem desenvolvendo desde 1949 uma série de eventos, congressos, e de publicação de livros e de pesquisas acadêmicas com o intuito de que os seus países signatários pudessem promover melhores políticas públicas e ações pedagógicas que desenvolvam esta modalidade de educação. A exemplo disto, tanto o conceito de Educação Permanente desenvolvido e difundido originalmente nas décadas de 1960 e 1970, quanto a multiplicidade de formas e objetivos apresentados pela grande definição de Educação de Adultos expressa na Reunião de

³⁶¹ Contato: pereira.marcelo07@usp.br

Nairóbi, em 1976; e até mesmo a constante consideração da importância da educação para idosos nos relatórios finais de muitas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteia), destacam a perspectiva histórica desta organização supranacional em não delimitar um local e uma idade ideal para o início, desenvolvimento e término do processo educacional na vida de pessoa.

Entretanto, no cenário nacional, as legislações que buscaram a inclusão dos idosos na agenda políticas de preocupações brasileiras e os programas pedagógicos que procuraram reconhecer o público idoso e potencializar o seu processo educacional ainda se mostram muito recentes e embrionários se comparados ao histórico da educação de idosos de países como Estados Unidos e França (Cf. CACHIONI, 1999). Talvez, o fato de o Brasil ter sido enquadrado durante o século XX como um país jovem devido às altas taxas de natalidade e às baixas porcentagens de pessoas com mais de sessenta anos, conjuntamente com o histórico de difícil acesso à educação básica por toda a população e de ofertas focais e descontínuas de EJA, expliquem o fato de as políticas e as ações educativas focalizarem suas preocupações na universalização do ensino fundamental de crianças e adolescentes, deixando a garantia do direito e incentivo à educação de pessoas idosas às margens da EJA, que por sua vez tende a estar num segundo plano das prioridades do Estado brasileiro com a educação pública.

O fenômeno do envelhecimento no Brasil torna-se cada vez mais perceptível e uma simples análise de alguns dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é capaz de evidenciar o rápido crescimento da população idosa nas últimas décadas. Ao estabelecer o Censo de 1991 e o Censo de 2010 como balizas temporais para a interpretação do processo de envelhecimento, pode-se perceber que enquanto o país possuía 10,7 milhões de idosos de um total de 149,6 milhões de habitantes em 1991, o Censo de 2010 registrou que 23,5 milhões de idosos compunham a população de 195,2 milhões de pessoas naquele período. As porcentagens de idosos na população total de cada período facilitam ainda mais a observação da proposta comparativa, pois se no Censo de 1991 havia 7 por cento de idosos na população, este número aumentou para 12 por cento em cerca de vinte anos.

O referido aumento da população de idosos no Brasil possibilita novos recortes interpretativos das questões sociais do país, tal como o da análise educacional. Pois, segundo os dados detalhados no relatório "Síntese de Indicadores de 2014" da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (Pnad) (IBGE, 2014), a população idosa possui uma

menor quantidade de anos de estudo comparativamente à média brasileira. No ano desta pesquisa, os quase 28 milhões de pessoas maiores de sessenta anos possuíam o tempo médio de estudo de 4,7 anos; de forma a contrastar drasticamente com a média geral de 7,7 anos de estudo da população brasileira daquele período. Outro dado que deve ser destacado do "Relatório Síntese da Pnad 2015" (IBGE, 2015) é que segundo a pesquisa, a população idosa é a que possui a maior taxa de analfabetismo comparativamente às demais faixas etárias estipuladas no relatório, atingindo a taxa percentual de 23,1 por cento.

Dessa forma, poder-se-ia dizer que a compreensão da educação como um direito humano inalienável e independentemente da idade ainda é um campo de lutas e de disputas no cenário brasileiro e o fenômeno do envelhecimento da população no século XXI torna esta questão ainda mais complexa. Pois, se por um lado, a população acima de sessenta anos é a que concentra a maior taxa de analfabetismo e a menor média de anos na escola, por outro lado, as diversas legislações aprovadas desde o processo de redemocratização pouco mencionam o direito à educação de pessoas idosas e cada vez mais percebe-se o "processo de juvenilização" dos alunos das salas de EJA, já há muito anunciado por Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 64-65).

No texto aprovado da Constituição Federal de 1988 a questão do envelhecimento esteve vinculada com maior ênfase às questões da seguridade da previdência social, embora a palavra idosos tenha aparecido por apenas três vezes no documento: como critério de desempate na eleição presidencial, na garantia do salário mínimo para àqueles que não tiverem condições financeiras ou auxílio familiar para sobreviver, e na garantia do direito ao convívio social e aos programas de amparo à família; além de explicitar o direito à gratuidade na passagem dos transportes coletivos urbanos. Já a expressão terceira idade não chegou a aparecer no texto aprovado.

A primeira legislação direcionada ao público idosos após a redemocratização brasileira foi a Política Nacional do Idoso, aprovada pela Lei Federal 8.842 de 4 de janeiro de 1994, que procurou assegurar uma série de direitos sociais da população idosa no âmbito da inserção adequada nos Serviços Sociais Universais. Posteriormente, a Lei Federal 10.741 de 3 de outubro de 2003 promulgou o Estatuto do Idoso que veio a realizar de maneira mais detalhada a positivação dos direitos dos idosos. Nas duas Leis o direito à educação dos idosos apareceu de forma reduzida, destacando apenas alguns aspectos de adequação de currículos, programas e metodologias, presenciais e à distância, e

enunciando a necessidade de estimular a criação e o desenvolvimento de Universidades Abertas à Terceira Idade (Unatis).

Ao aprofundarmos este estudo da frequência das palavras idoso, envelhecimento e terceira idade em demais legislações do Estado e do Município de São Paulo voltadas ao envelhecimento da população, bem como em legislações federais da educação, foi possível perceber que no âmbito educacional todas as legislações estudadas indicavam ao estímulo, ou fomento, ou criação de Unatis, sem maiores especificações. Entretanto, cabe destacar que este modelo, elaborado originalmente pelo francês Pierre Vellas, na Universidade de Toulouse, no ano de 1973, já havia sido incorporado por um grande grupo de universidades públicas brasileiras anteriormente aos anos de aprovação das legislações analisadas. A título de exemplificação destaca-se aqui tanto a existência da Unati da Universidade Federal de Santa Catarina criada em 1982 como o primeiro caso brasileiro, quanto a fundação da Unati da Universidade de São Paulo em 1994 (Cf. CACHIONI, 1999).

Para além da questão das Unatis, destaca-se também o papel da Lei Federal n.º 13.632 de 06/03/2018, que veio a incluir os termos Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida no Artigo 37 da sessão de EJA da LDB 9394/96. Ainda que estas palavras possam pavimentar o caminho da EPI, o estudo disto nas políticas educativas europeias demonstra que este conceito, tal como vem sendo usado desde a década de 1990, está mais vinculado aos imperativos de mercado e às reformas neoliberais de Estado (LIMA, 2007). Levando o pesquisador e autor do presente artigo a considerar que, o referido conceito alocado na atual LDB possa vir a explicitar apenas a preocupação governamental com uma suposta *educação/aprendizagem ao longo da vida economicamente ativa*, sem propriamente fomentar políticas e ações de EPI.

Contudo, seria impossível traçar uma leitura educacional atenta e adequada ao desenvolvimento das pessoas idosas apenas definindo as pessoas pertencentes a este grupo como indivíduos com idade igual ou superior a sessenta anos. Ou seja, utilizar apenas uma determinada faixa etária como um contorno generalizador deste público sem inserir nestes estudos as variadas contribuições acadêmicas a respeito dos processos de envelhecimento da população e o que significa e representa ser um idoso na sociedade capitalista, se consubstanciaria numa tarefa demasiadamente ingênua e superficial.

Apesar de se perceber pela leitura das políticas públicas e pelos dados demográficos que as pessoas da população brasileira passam a ser intituladas como

idosas, ou como pertencentes à terceira idade, a partir do momento que completam sessenta anos de idade, num primeiro estudo mais crítico e aprofundado de produções de autores que estudaram as questões do envelhecimento e da EPI, fez-se ressaltar um entendimento mais alargado, detalhista e problematizador da velhice como uma categoria social, que ainda que receba os mais variados nomes inspiradores e humanísticos por algumas parcelas da sociedade, está em constante necessidade de luta e conquista de direitos que não permitam a retração do idoso na sociedade, o preconceito e até mesmo os diferentes tipos de violência e exclusão social.

Ecléa Bosi, em seu livro intitulado "Memória e Sociedade. Lembrança de Velhos", publicado em 1979, enquadra a velhice como uma categoria social que sente de diferentes maneiras os efeitos e consequências do modelo capitalista de produção numa cidade urbanizada. Ancorando-se por diversas vezes nas reflexões de Simone Beauvoir a respeito da velhice, Bosi (2010, p. 77) considerou em seu trabalho que o processo de industrialização causou uma grande ruptura no modo de a sociedade valorizar as suas pessoas idosas. Tendo em vista estas reflexões expostas pelas autoras torna-se ainda mais compreensível o porquê de Bosi ter afirmado que "Além de um destino do indivíduo, a velhice é uma categoria social" (*Ibid*, p. 77). O termo genérico de Terceira Idade acaba por não ressaltar e representar as diversas situações de exclusão em que o idoso é submetido. Exclusões que não são oriundas somente da diferença de idade cronológica entre os idosos e os mais novos. Pelas palavras de Bosi:

A noção que temos de velhice decorre mais da luta de classes que do conflito de gerações. É preciso recriar a vida, mudar tudo, refazer as relações humanas doentes para que os velhos trabalhadores não sejam uma espécie estrangeira. Para que nenhuma forma de humanidade seja excluída da humanidade é que as minorias têm lutado, que os grupos discriminados têm reagido. A mulher, o negro, combatem pelos seus direitos, mas o velho não tem armas. Nós é que temos que lutar por ele. (*Id.*, *Ibid*, p. 81).

Problema de pesquisa

Por tanto, destaca-se como problemática deste projeto o entendimento do campo das políticas e das ações educacionais voltadas para o público de pessoas idosas que, enquanto uma categoria social (BOSI, 2010, p. 77), vieram a passar por diversos processos de exclusão ao longo da vida. O espaço geográfico deste estudo delimita-se no contrastante Município de São Paulo que se caracteriza por uma cidade marcada por um

processo de urbanização que resultou numa produção desigual do espaço e gerou inúmeros tipos de exclusão. Por outras palavras, o autor desta pesquisa considera que os estudos contemporâneos da EJA focalizem e analisem em profundidade a EPI no sentido de perceber como uma grande parcela da população adulta no Brasil foi alijada do direito à educação e continua compondo os quadros de exclusão educacional.

Objetivos

Tendo em vista as questões introdutórias e a problemática da pesquisa, os objetivos estabelecidos para este trabalho foram: a) compreender o campo teórico já desenvolvido na área da Educação de Pessoas Idosas (EPI) através de autores nacionais e internacionais, bem como conhecer as orientações políticas internacionais para a EPI; b) analisar as políticas públicas brasileiras para a EPI; c) compreender as várias possibilidades de EPI oferecidas no Município de São Paulo, as suas diferenças e como que os idosos têm transitado entre estas ações; d) averiguar e analisar criticamente os resultados educativos apresentados pelas ações estudadas; e) conseguir compreender qual é o panorama da EPI e as suas perspectivas para as próximas décadas do século XXI.

Metodologia

Mediante os objetivos traçados e o desenvolvimento proposto para o trabalho, ressalta-se neste texto um breve desenho metodológico traçado inicialmente para esta pesquisa, pautando-se pela escolha da metodologia qualitativa que historicamente veio a orientar diversos investigadores a: interpretar as características da vida quotidiana; compreender o sujeito com base no seu ponto de vista; observar as diversas experiências sociais durante o processo de urbanização e as suas consequências; compreender as perspectivas dos mais desfavorecidos e excluídos socialmente; e aprofundar-se nos estudos empíricos através do trabalho de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A validade de tal escolha anterior leva o autor a definir, a priori, o “estudo de caso comparativo constante” como o “método de procedimento” (LAKATOS; MARCONI, 1988, p. 79) ideal para esta pesquisa, devido ao fato de estudar simultaneamente ações das salas de EJA e das Unatis da cidade de São Paulo. Essa característica confere a este trabalho um caráter não só descritivo, mas também analítico, ao passo que a organização dos procedimentos exige a compreensão de diferentes dimensões contextuais que são categorizadas de forma a objetivar a pesquisa comparada.

Para tanto, as técnicas de recolha de dados escolhidas até o presente momento foram a análise documental, a observação in loco, e as entrevistas semiestruturadas. De modo que a análise de conteúdo foi a técnica escolhida para reduzir e organizar todos os dados disponíveis nos documentos selecionados, nas observações a serem feitas e nas transcrições das entrevistas a serem realizadas. Devido a profundidade e sistematização de seus estudos acerca do tema a ser especificado neste assunto, a obra "Análise de Conteúdo" de Laurence Bardin (2009) foi fundamental para a compreensão e escolha deste "conjunto de técnicas de análise das comunicações".

Resultados

Tendo em vista o percurso até aqui realizado foi possível perceber que a EPI ainda se encontra num estágio inicial no Brasil, pois enquanto as legislações ainda abordam a temática de uma forma demasiadamente superficial, através de artigos vagos e pouco norteadores, o entendimento do processo de envelhecimento continua vinculado a variados preconceitos e ideias de senso comum que vinculam a velhice ao esgotamento da aprendizagem de novos saberes e ao fim dos projetos de vida de um indivíduo. O entendimento da velhice como uma categoria social e não apenas como a idade cronológica permitiu perceber como esta temática é de extrema relevância para os estudos em educação, que ainda parece.

Assim, espera-se que ao término desta pesquisa seja possível contribuir com esta temática do ponto de vista conceitual e metodológico para um melhor entendimento da EPI no Brasil.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 17. ed. São Paulo: Companhia das Letras: 2010.

CACHIONI, Meire. Universidade da Terceira Idade: das origens à experiência brasileira. In: NERI, Anita; DEBERT, Guita (Org.). **Velhice e sociedade**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1999.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 58-76, 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional de amostra por domicílio: síntese de indicadores sociais**. Uma análise da condição de vida da população brasileira 2014. Brasília, DF: IBGE, 2014. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional de amostra por domicílio: síntese de indicadores de 2014, 2015**. Brasília, DF: IBGE, 2015. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94935.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1986.

LIMA, Licínio C. **Educação ao longo da vida: entre a mão esquerda e a mão direita de Miró**. São Paulo: Cortez, 2007.

Marcelo Dante Pereira possui Licenciatura em Pedagogia pela UNESP e Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (Portugal). Atualmente é doutorando do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Avaliação externa e currículo na Rede Municipal de Ensino de São Paulo

Raíssa de Oliveira Chappaz³⁶²

Resumo

Apresentadas como importante instrumento de melhoria da qualidade da educação, avaliações externas aparecem com maior intensidade nas políticas educacionais brasileiras a partir da década de 1990 e têm levantado diversos questionamentos e resistências, particularmente quanto aos impactos sobre o currículo. Considerando a centralidade que as políticas curriculares e avaliativas têm adquirido nos debates educacionais da última década, o presente artigo traz uma problematização em torno da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, buscando elementos de diálogos entre essas políticas. Para isso, procedeu-se à análise documental que teve na documentação oficial produzida pela Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo (SME-SP) sua principal fonte de informação. Os levantamentos corroboram a ideia da separação entre o planejamento curricular, aí compreendidas também as ações de formação continuada, e a formulação e realização da Prova São Paulo (PSP). Desse modo, não necessariamente uma política de avaliação, ainda que tenha como um de seus objetivos explicitados a reformulação das políticas curriculares, como ficou demonstrado na legislação que deu origem à PSP, utiliza tais dados para fazê-lo, sendo fundamental aprofundar o conhecimento quanto ao tipo de impacto que estas avaliações podem estar provocando.

Palavras-chave

Avaliação educacional – Avaliação externa – Política curricular – Currículo – Prova São Paulo.

Introdução

³⁶² Contato: raissa.chappaz@usp.br

A expressão avaliação educacional é polissêmica e compreende polêmicas por consistir em um processo de coleta e análise de informações que, mediante a utilização de instrumentos e procedimentos adequados às características do objeto avaliado, permite a emissão de um julgamento de valor baseado em critérios e referências estabelecidos, usualmente *a priori*, que, pelo menos potencialmente, pode ser usado para a tomada de decisões. Para Perrenoud (1999, p. 9), como demarcação de sua importância e riscos na tradição escolar, a avaliação “inflama necessariamente as paixões, já que estigmatiza a ignorância de alguns para melhor celebrar a excelência de outros”.

No Brasil, o debate sobre avaliação educacional pode ser dividido em dois momentos: até a década de 1980, concentrava-se na avaliação da aprendizagem, quer pela ênfase nos procedimentos e medidas, quer pelos questionamentos sobre seus resultados, apontados como potencializadores do fracasso escolar. A partir da década de 1990, incorpora o tema das avaliações externas, que aparecem com maior intensidade nas políticas educacionais e, conseqüentemente, na literatura.

Apresentadas como um importante instrumento de melhoria da qualidade da educação, a difusão das avaliações externas se deu não só com iniciativas promovidas e recomendadas por agências internacionais, mas, também, pelo Ministério da Educação (MEC), agente importante que passou a difundir valores e crenças e induzir comportamentos avaliativos. Caracterizada, entre outros traços, pelo uso de testes padronizados e por apresentar como alguns de seus objetivos centrais o apoio para o desenvolvimento de políticas educacionais (AFONSO, 1998; NEVO, 2005), a disseminação das avaliações externas tem levantado questionamentos, quanto aos possíveis impactos que essa prática possa ter sobre as escolas e em seus profissionais e, particularmente, sobre o currículo das redes de ensino.

Cabe demarcar que tais implicações sobre o currículo já são detectados, há muito tempo, com maior ênfase em escolas privadas, notadamente as de ensino médio que tradicionalmente alinham seus currículos com as demandas externas expressas nos programas de exames vestibulares. Ocorre, contudo, que se assiste a uma atualização desse quadro como advento e desenvolvimento de avaliações externas envolvendo escolas públicas e, conseqüentemente, as possíveis influências em suas práticas curriculares tendo, nesse contexto, como referência as matrizes de avaliação.

Frente à centralidade que as políticas curriculares e avaliativas têm adquirido (BONAMINO; SOUSA, 2012; SANTOS, 2002; SOUSA, 2003) e as polêmicas que potenciais influências de uma sobre a outra podem ocasionar, que estão na pauta dos principais debates educacionais da última década (PERRENOUD, 2003; SOUSA; ARCAS, 2010), o presente texto apresenta uma problematização em torno da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), buscando elementos de diálogos entre essas políticas. Para isso, procedeu-se à análise documental que teve na documentação oficial produzida pela Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo (SME-SP) sua principal fonte de informação, tendo sido utilizadas duas fontes principais: o Portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo³⁶³, onde estavam disponíveis produções que datam, em sua grande maioria, do período a partir de 2006; e a Memória Técnica Documental da SME-SP (MTD)³⁶⁴, que se constitui como projeto da SME-SP responsável pela organização em acervo digitalizado de documentos produzidos pela RME-SP desde 1935, estando disponível à consulta pública.

A legitimidade das avaliações externas na política educacional brasileira

Implementado em 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) consolida-se como uma das primeiras iniciativas de avaliação externa em escala nacional, articulada a um conjunto de reformas que visavam o redesenho organizacional e institucional dos sistemas de educação, quando uma das questões latentes era a responsabilização da gestão pública e dos atores envolvidos no processo educativo (BECKER, 2010; KRAWCZYK; VIEIRA, 2008).

Ao longo de sua trajetória, o Saeb passou por reformulações significativas. A principal delas aconteceu em 2005 quando foi dividido em duas vertentes, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) – que manteve as características originais do Saeb, com aplicações amostrais – enquanto a segunda vertente, intitulada Avaliação Nacional

³⁶³Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/default.aspx>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

³⁶⁴Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/memoria/Default.aspx?MenuID=191>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, passaria a ser aplicada censitariamente a alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental (EF) matriculados em escolas públicas. De acordo com o Inep, a Prova Brasil tinha como propósito “avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas”, passando a evidenciar resultados de cada unidade escolar, atendendo “a demanda dos gestores públicos, educadores, pesquisadores e da sociedade em geral por informações sobre o ensino oferecido em cada município e escola” e podendo, assim, “auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino”³⁶⁵.

Tais propósitos demonstram que o formato amostral do Saeb não atendia às demandas de informação das redes de ensino. A principal inovação ocorrida, no entanto, foi a associação dos dados da Prova Brasil com as taxas de aprovação de alunos, criando, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), sendo formulado como indicador para mensurar a qualidade da educação escolar e monitorar escolas e redes de ensino (FERNANDES, 2007; HADDAD, 2008).

Para além das críticas e debates suscitados em torno das avaliações externas e dos diferentes modelos desenvolvidos no país e dos usos que tem sido feito de seus resultados, como retratado em Afonso (1998), Freitas (2007) e Ravela et al. (2008), a consolidação do Saeb estimulou, num primeiro momento, avaliações semelhantes por parte de governos estaduais com posterior desdobramento em redes municipais. Em pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, que objetivou mapear e caracterizar iniciativas em desenvolvimento nos municípios brasileiros, 1.573 municípios – 37% dos respondentes – informaram possuir avaliações próprias e 905 – 21% dos respondentes – declararam pretender ter uma avaliação, configurando um quadro no qual

[...] com cerca de 60% do total de municípios possuindo uma avaliação, ou com a intenção de construí-la, pode-se afirmar que as avaliações em larga escala parecem cada vez mais legitimadas no âmbito das gestões municipais. [...] Ainda que a primeira iniciativa date do início da década de 1980, observa-se que é a partir de 2005 que as avaliações propostas

³⁶⁵Disponível em: <portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico-do-saeb>. Acesso em: 2 out. 2018.

por municípios se expandem. Assim, até 2004, havia 103 municípios com ações próprias de avaliação e, de 2005 a 2013, acrescem-se a esse número 1.280 novas iniciativas, além de avaliações que podem estar sendo implantadas depois de setembro de 2014, data de encerramento da coleta de dados. (BAUER et al., 2015, p. 340).

Essa tendência evidencia a crescente centralidade das avaliações externas nas políticas em curso. Elas têm persistido às discontinuidades das gestões à frente dos governos, mantendo-se nas agendas dos governos de diferentes partidos políticos (PERBONI, 2016) e com profundas implicações, ainda que potenciais, para as próprias políticas públicas e, principalmente, para o trabalho pedagógico nas escolas a elas submetidas. Stecher (2002), ancorado em estudos realizados ao longo da década de 1990 nos Estados Unidos, destaca que por estarem ligadas a alguma forma de responsabilização (*accountability*) as avaliações externas podem gerar consequências.

No contexto brasileiro, Sousa (2003) destaca que, dadas as características presentes nos procedimentos de avaliação do governo federal, há reflexos tanto no currículo quanto na forma de gestão das escolas. Para Gatti (2014), tem havido um movimento cada vez maior de referenciação das avaliações externas no currículo, o que, segundo a autora, acontece em razão de que

[...] na ausência de orientações curriculares nacionais mais claras, as matrizes de avaliação vêm tomando o seu lugar, o que é um contrassenso: currículos para a formação na educação básica são muito mais abrangentes e portadores de uma filosofia educacional dinâmica mais ampla, do que o que espelha uma matriz operacional de avaliação que, necessariamente, é restrita em seu escopo. As avaliações passaram a ser tomadas como a grande política de currículo educacional e, mais recentemente, como política definidora de equidade social. Cabe perguntar que elementos pedagógicos realmente oferecem para a renovação educacional, mesmo que seja apenas nas duas áreas consideradas? Olhando o modelo utilizado universalmente nessas avaliações e a escala utilizada, há pouca informação que possa alimentar e orientar processos de ensino. (GATTI, 2014, p. 21).

Desse modo, a literatura educacional tem revelado potenciais influências que a avaliação pode ter sobre os currículos e os programas de redes de ensino, suscitando estudos que procurem verificar tal relação, dimensionando-a e caracterizando-a.

Problematizações em torno da Rede Municipal de Ensino de São Paulo

Frente aos questionamentos sobre as influências que a avaliação externa podem exercer no currículo, principalmente no sentido de um direcionamento e da sua redução, gerando discussões que têm pautado importantes debates educacionais na última década, faz-se importante analisar tais políticas do ponto de vista do desenvolvimento de ações oficiais do governo. Considerando essa perspectiva, a SME-SP firmou-se como um exemplo significativo da difusão de iniciativas de avaliações externas desenvolvidas por gestões municipais. Seguindo uma tendência nacional, mas, também, com particularidades carregadas pelo contexto da cidade, desenvolveu, em 2006, o Sistema de Avaliação do Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, expresso principalmente pela Prova São Paulo (PSP).

Criada pela Lei nº 14.063, de 14 de outubro de 2005, e regulamentada pelo Decreto 47.683, de 14 de setembro de 2006, desde a sua primeira aplicação, em 2007, a PSP envolveu anualmente um elevado número de alunos, chegando a 300 mil³⁶⁶. Segundo a legislação que a instituiu, os objetivos que guiaram a formulação do Sistema de Avaliação eram: auxiliar a SME-SP na tomada de decisões quanto à política educacional do município, fornecer informações que possam subsidiar a estruturação de formações continuadas do magistério, reorientar e aprimorar as propostas pedagógicas e permitir a articulação dos resultados com o planejamento no âmbito escolar.

A visão da avaliação enquanto instrumento capaz de auxiliar na melhoria da qualidade do ensino aparece expressa nas Matrizes de Referência (SÃO PAULO, 2007b) – documento no qual estão descritas as habilidades que compõem as competências avaliadas pela PSP – bem como em documento encaminhado aos docentes e gestores das

³⁶⁶ Disponível em:

<<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=48&MenuIDAberto=23>>. Acesso em: 02 jul. 2012.

escolas por ocasião da implantação da PSP (SÃO PAULO, 2007c), quando se afirma que ela seria capaz de gerar ações de “intervenção em curto prazo e em alvos certos nos processos de ensino-aprendizagem, com consequências diretas na melhoria da qualidade da oferta de educação em toda a rede de ensino”.

No interior da RME-SP, contudo, a PSP suscitou questionamentos de várias ordens (CHAPPAZ, 2015), apesar da generalização das avaliações externas, longe se está de um consenso, notadamente acerca de “como avaliar” e “para que avaliar”. No mesmo período em que elaborou sua avaliação externa, um movimento de reorientação curricular, com a produção de materiais para uso dos professores e estudantes, foi desenvolvido pela SME-SP.

Assim, durante o período de 2005 a 2012 foram formuladas: Orientações Gerais para o Ensino de Língua Portuguesa e de Matemática no Ciclo I; o Programa Ler e Escrever – prioridade na escola municipal, com materiais curriculares com orientações didáticas para docente e cadernos para os alunos; o Programa de Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas, com orientações curriculares para as diferentes áreas do conhecimento e documentos sobre temáticas específicas; e os Cadernos de Apoio e Aprendizagem, com a produção de materiais didáticos distribuídos para todos os estudantes do Ensino Fundamental nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Natureza e Sociedade.

Diante da proposição de que a PSP tem possíveis implicações sobre a política curricular, observou-se a organização dos setores da SME-SP para a formulação de políticas, identificando, a partir do organograma da SME-SP³⁶⁷, que PSP encontra-se sob responsabilidade do Núcleo de Avaliação Educacional³⁶⁸ (NAE), subordinado à Assessoria Técnica de Planejamento (ATP), dissociado da Diretoria de Orientação Técnica (DOT), responsável pelo currículo. Tal informação suscita um questionamento, pois o mais plausível seria encontrar, em face do que é comunicado nos documentos

³⁶⁷Disponível em:

<<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Quemsomos.aspx?MenuID=48&MenuIDAberto=23>>. Acesso em: 02 jul. 2012.

³⁶⁸ O Núcleo foi criado pelo Decreto nº 47. 683, de 14 de setembro de 2006, tendo como atribuições específicas à estruturação, coordenação, supervisão e aplicação da Prova São Paulo.

oficiais, o NAE integrado ao setor responsável pelo currículo. No entanto, este quadro evidencia a existência de um divórcio entre o NAE e o DOT, contradizendo declarações que aludem à relação entre os resultados obtidos por essa avaliação externa e a criação de materiais de apoio para a rede, como na seguinte declaração da SME:

Os Cadernos de Apoio e Aprendizagem, destinados aos estudantes dos nove anos do Ensino Fundamental, têm como finalidade contribuir para o trabalho docente visando à melhoria das aprendizagens dos alunos. Sua elaboração teve como critérios para seleção das atividades as dificuldades apresentadas pelos alunos na Prova São Paulo e na Prova da Cidade e o desafio que envolve o alcance das expectativas de aprendizagem contidas nos documentos de Orientações curriculares³⁶⁹.

Considerações finais

Sem levar em conta as resistências manifestas no terreno sindical e mesmo diante da necessidade do aprofundamento de investigações, os levantamentos corroboram a ideia da separação entre o planejamento curricular, aí compreendidas também as ações de formação continuada, e a formulação e realização da PSP. Desse modo, não necessariamente uma política de avaliação, ainda que tenha como um de seus objetivos explicitados a reformulação das políticas curriculares (como ficou demonstrado na legislação que deu origem à PSP) utiliza esses dados para fazê-lo. Faz-se, assim, fundamental aprofundar o conhecimento quanto ao tipo de impacto que estas avaliações podem estar provocando.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas educativas e avaliação educacional**: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal. Braga: Universidade do Minho, 1998.

³⁶⁹ Disponível em:

<<http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/fundemedio/Anonimo/cadernosdeapoio.aspx?MenuID=17>> Acesso em: 17 fev. 2012.

BAUER, Adirana et al. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326-352, maio/ago. 2015.

BECKER, Fernanda da Rosa. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. **Revista Ibero-Americana de Educación**, n. 53, p. 1-11, 20 jun. 2010.

BONAMINO, Alicia Catalano de; SOUSA, Sandra Maria Lian Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

CHAPPAZ, Raíssa de Oliveira. **A Prova São Paulo e as tensões das avaliações externas**: diálogos com o currículo oficial da rede municipal de ensino de São Paulo. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília, DF: Inep, 2007. (Série Documental. Textos para Discussão; 26).

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26, maio, 2014.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF: Inep, 2008. (Série Documental de Textos para Discussão).

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. **A reforma educacional na América Latina nos anos 1990**: uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã, 2008.

NEVO, David. Evaluation in education. In: SHAW, I. F.; GREENE, J. C.; MARK, M., M. **Handbook of evaluation: policies, programs and practices**. London: Sage, 2005. p. 441- 460.

PERBONI, Fabio. **Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros**. 2016. 269f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Philippe. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 9-27, jul. 2003.

RAVELA, Pedro et al. **Las evaluaciones educativas que América Latina necesita**. Santiago de Chile: Preal, 2008. (Documentos; n. 40).

SANTOS, Lucíola L. de C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 346-367, set. 2002.

SÃO PAULO (Cidade). **Portaria nº 4.507 de 30 de agosto de 2007**. Institui, na rede municipal de ensino, o programa - Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a educação infantil e ensino fundamental e dá outras providências. São Paulo: [s. n.], 2007a.

SÃO PAULO (Cidade)). Secretaria Municipal de Educação. **Carta aos professores e membros das equipes técnicas**. São Paulo: SME, 2007c.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Matrizes de referência para a avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: SME, 2007b.

SOUSA, Sandra Maria Lian Zákia. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

SOUSA, Sandra Maria Lian Zákia; ARCAS, Paulo Henrique. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: Teoria e Prática**, v. 20, n. 35, p. 181-199, jul./dez. 2010.

STECHEER, Brain. Consequences of large-scale, high-stakes testing on school and classroom practice. In: HAMILTON, Laura; STECHER, Brain; KLEIN, Stephen P. (Ed.). **Making sense of test-based accountability in education**. Santa Monica: Rand, 2002. p. 79-100.

Raíssa de Oliveira Chappaz é Doutoranda em Educação e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) e pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São (IFSP).

Por que estudar direitos educativos para migrantes e refugiados jovens e adultos na cidade de São Paulo?

Rita de Cássia da Cruz Silva³⁷⁰

Resumo

Novos fluxos migratórios se configuram ao redor do mundo, motivados por guerras, crises ambientais e econômicas. Seja qual for a razão do deslocamento, migrantes e refugiados possuem garantias – como os direitos educativos – que devem ser cumpridas. Sendo o Brasil signatário dos principais Tratados e Pactos Internacionais de Direitos Humanos, é preciso investigar como e em que medida de relevância estes documentos, bem como as leis locais que incidem na cidade de São Paulo, têm influenciado a formulação e a execução de políticas públicas para a educação dessa população, a partir dos anos 2000. Tais arcabouços legais e normativos, juntamente com as ações dos gestores, efetivam ou violam os direitos educativos dos deslocados? Utilizamos como metodologia de pesquisa qualitativa a análise de literatura e a revisão crítica de documentos legais que incidem em São Paulo; como procedimento metodológico, realizaremos entrevistas com deslocados e gestores de políticas públicas. Por se tratar de pesquisa em fase inicial, apresentamos aqui uma breve análise contextual do tema na cidade de São Paulo, chegando ao seguinte resultado preliminar: é possível encontrar ações pontuais para a garantia de direitos educativos de deslocados na cidade de São Paulo, contudo ainda não existem políticas públicas estruturadas relacionadas ao tema.

Palavras-chave

Migrantes – Refugiados – Políticas públicas – Educação – Direitos humanos.

Introdução

Atualmente, novos fluxos migratórios têm surgido ao redor do mundo motivados, sobretudo, por condições desumanas de vida, crises ambientais e econômicas, e conflitos variados. Migrantes e refugiados – influenciados por múltiplos fatores que, por vezes, se combinam entre si – se deslocam de um território a outro em busca de melhores condições de vida. No entanto, este não é um fenômeno novo: o deslocamento sempre esteve na história da humanidade. A novidade, então, é menos o aspecto quantitativo da migração e mais a diversidade das categorias migratórias: refugiados, requerentes de asilo, econômicos, expatriados, indocumentados, trabalhadores transfronteiriços, binacionais

³⁷⁰ Contato: ritaccsilva@prefeitura.sp.gov.br

etc. É diferente também a forma como os países “anfitriões” reagem e atuam em resposta a diversidade desses fluxos em seus territórios.

Antes de prosseguirmos, fazemos aqui uma distinção entre aqueles que se deslocam: os que saem de seu território por conta de ameaça ou risco de morte –iminência de guerra ou de perseguição relacionados à sua raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opinião política, conflitos armados e violação dos direitos humanos – são chamados *também* de refugiados; os outros, que migram por diversos fatores, são chamados apenas de migrantes, mesmo que estejam inseridos em diversas categorias.

Embora ambos – migrantes e refugiados – estejam em posição de vulnerabilidade social nos territórios onde se estabelecem, estes últimos recebem garantia de proteção institucionalizada exatamente por já terem violados os seus Direitos Humanos em seus territórios de origem. Para os migrantes – sobretudo os econômicos –, não há as mesmas garantias.

De fato, existe uma distinção entre uns e outros que deflagra uma situação mais profunda, que também merece ser investigada: a tendência do mundo globalizado à hierarquização e ao não reconhecimento dos direitos econômicos e sociais como verdadeiros direitos humanos.

Seja para refugiados, seja para migrantes, a questão é que com a crescente política da União Europeia de fechamento de suas fronteiras, novas rotas de migração têm sido configuradas no mundo, inclusive no Brasil e em seus territórios.

Atualmente, como nos apresenta a Professora Lesley Bartlett et al. (2018), grande parte da mobilidade global envolve a migração do tipo *Sul-Sul*. Ou seja, aquela que é feita entre países do hemisfério sul. Os *migrantes Sul-Sul* têm maior probabilidade que os *migrantes Sul-Norte* de estar sem documentos, e, portanto, de se tornarem trabalhadores precários, frequentemente excluídos dos serviços sociais de saúde e educação.

Pelos motivos expostos até aqui e sabendo que não existe – na atualidade – nenhuma Constituição que não reconheça o direito à instrução, consideramos essencial pensar em como formuladores e executores de políticas públicas sociais, bem como toda a comunidade local, podem resolver os desafios que as migrações contemporâneas trazem para a organização da sociedade em diversas áreas, tais como saúde, moradia e educação.

No caso da nossa pesquisa, emergem alguns questionamentos relacionados diretamente com a Educação e cujas respostas são as balizas para o nosso trabalho: existem normativas legais sobre a temática na cidade de São Paulo? Elas refletem as

necessidades *reais* dessas populações? Consideram as estratégias de aprendizagem mais efetivas para jovens e adultos? Elas servem de base para a criação de políticas públicas locais? As políticas públicas construídas e realizadas para essa população têm efetividade?

Dessa forma, consideramos importante investigar se os formuladores e executores dessas políticas estão verdadeiramente atentos em pensar a educação para pessoas desenraizadas numa das instituições mais territorializadas da modernidade, que é a escola. Ou, então, investigar como garantir, na cidade de São Paulo, que jovens e adultos migrantes e refugiados – independentemente de sua condição migratória ou documental – possam estudar, retomar ou validar seus estudos dentro de uma instituição que tem reproduzido, historicamente, as relações de domínio da sociedade.

Direitos educativos para migrantes e refugiados: contexto da cidade de São Paulo

Em 2016, segundo dados do ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados), 65,6 milhões de pessoas se deslocaram a força no mundo. Desses, 22,5 milhões já foram designados refugiados e 2,8 milhões são considerados solicitantes de reconhecimento da situação de refúgio. Da mesma forma, a OIM (Organização Internacional para as Migrações, agência da ONU) estimava que, em 2015, o número de migrantes internacionais alcançou a marca de 244 milhões.³⁷¹

A partir do início da década de 1990, e, com mais expressão na década de 2000, deu-se início à diversificação dos fluxos migratórios: multipolares, eles passaram a ser exercidos não apenas nos principais países de imigração do Hemisfério Norte e nas áreas com maior concentração de empregos e renda, mas, também, nos países emergentes do Hemisfério Sul – a chamada *migração Sul-Sul*. No caso do Brasil, além daqueles que chegam dos países fronteiriços – os denominados migrantes regionais, que vêm principalmente por conta das fronteiras, dilatadas pela crescente integração da América do Sul –, o país tem recebido cada vez mais migrantes de outras partes do mundo, provenientes dos novos fluxos migratórios globalizados.

³⁷¹ Disponível em: <www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-mundo/>; <[www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/empirical2/docs/migflows2015documentat ion.pdf](http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/empirical2/docs/migflows2015documentation.pdf)> .Acesso em: 11 nov. 2018.

Até 2016, tínhamos, aproximadamente, 1,7 milhões de estrangeiros vivendo no país, dos quais 385.120 estavam registrados na cidade de São Paulo. Segundo o CONARE (Comitê Nacional para os Refugiados), em relação aos refugiados, apenas em 2017, o número de solicitação de refúgio na cidade foi de quase 10 mil, o que representa 28% do total de solicitações no país. Devemos destacar que entre os que pediram refúgio aqui, quase 80% têm idade entre 18 e 59 anos, ou seja, são jovens e adultos.³⁷²

Ainda que as crianças deslocadas também sofram com condições adversas no acesso à educação – causadas, sobretudo, pela distância entre as garantias de direito, as previsões normativas e a realidade dos territórios urbanos –, nosso foco de atenção estará na situação desses jovens e adultos deslocados, que, via de regra, já estão inseridos (ou em idade de inserção) no mercado de trabalho e já contribuem ativamente para o remodelamento social e econômico dos territórios.

É eminente que o Brasil possui, hoje, uma legislação de refúgio considerada “moderna” (Lei Federal n. 9.474/97). Em território brasileiro, o refugiado pode trabalhar, estudar e exercer os mesmos direitos civis que qualquer cidadão estrangeiro em situação regular no país.

Para os que se deslocam sem o reconhecimento de refugiado – os denominados simplesmente de migrantes –, foi sancionada em 2017 a Lei n. 13.445/2017, chamada de “Nova Lei de Migração”, também considerada progressista e protetiva, trazendo um novo entendimento pautado na visão do migrante como sujeito de direitos e não como um invasor.

O fato é que apenas o ordenamento jurídico não garante a efetivação de direitos de nenhuma população. Para que os direitos sejam concretizados, é preciso que a partir dos seus dispositivos legais sejam criadas políticas públicas eficientes.

No âmbito estadual, São Paulo ainda não tem uma legislação específica para garantia de direitos de migrantes e refugiados. Em outubro de 2017, no entanto, foi apresentado à Assembleia Legislativa o projeto de Lei n. 975/2017 para instituir a Política Estadual para a População Migrante. Contudo, o debate inicial ainda precisa ser amadurecido até o projeto se transformar em normativa legal.

Para a cidade de São Paulo, a falta de lei estadual não seria um problema tão significativo, já que o município sancionou, de forma pioneira, a Lei Municipal n. 16.478,

³⁷² Disponível em: <www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>. Acesso em: 12 set. 2018.

de 8 de julho de 2016, e instituiu a PMPI - Política Municipal para a População Imigrante, antes mesmo da Nova Lei Federal do Migrante, de 2017.

A Lei Municipal n. 16.478 dispõe sobre uma série de diretrizes e prioridades, assim como estabelece o funcionamento de um Conselho Municipal de Migrantes. Trata-se da primeira normativa jurídica do Brasil a instituir direcionamento para a construção de uma política pública migratória no âmbito municipal; isto é, no âmbito territorial. O seu Decreto Regulamentador (n. 57.533, de 15 de dezembro de 2016) estabelece ainda que os migrantes e refugiados da cidade de São Paulo devem receber serviços de saúde, assistência social e educação, *independentemente de sua situação migratória e documental*.

No entanto, sabemos que em termos de direitos educativos – que é o foco da nossa pesquisa – não basta ter na cidade de São Paulo uma legislação municipal considerada inovadora se o governo estadual também não estiver alinhado com tais prerrogativas. Isso porque a Educação Básica é oferecida conjuntamente entre os entes federativos (estados e municípios) e normalmente com competências diversas e complementares. Na melhor das hipóteses, uma parte da Educação Básica oferecida aos migrantes e refugiadas teria perspectiva de respaldo de políticas públicas apropriadas para eles e, a outra, não.

Pensando em como a garantia de direitos educativos para deslocados jovens e adultos poderia ocorrer no território, no âmbito da EJA (Educação de Jovens e Adultos), que é a modalidade de ensino destinada aqueles que por quaisquer motivos não completaram seu percurso escolar formal na idade considerada ideal, entendemos que é urgente estudar as políticas públicas da cidade que podem viabilizar tais prerrogativas. É premente questionarmos como as políticas de EJA podem absorver essa nova demanda, de forma interseccional com outras políticas públicas, e efetivar um direito essencial a essa população, garantido em todos os documentos internacionais. Precisamos analisar como as escolas do território da maior cidade da América Latina e seus gestores – que já encontram muitas dificuldades para efetivar o direito à educação para brasileiros – poderão se preparar para efetivar o direito educativo também de migrantes e refugiados.

Para isso, precisamos também pensar em um conceito de EJA que vá além da lógica da compensação, pois, mesmo entre os migrantes econômicos, há cada vez mais sujeitos bem graduados. Como exemplo, podemos citar os EUA, cujos números apontam que entre seus migrantes africanos dois em cada cinco possuem nível superior ou médio.

Na França, em 2012, 63% dos imigrantes que ingressaram no país, tinham ao menos o nível médio (MINVIELLE, 2018).

Pensar a EJA para essa população é, então, ir além de seu caráter de formação inicial; devemos pensá-la também como a possibilidade de aprender a língua local, como a possibilidade de obter qualificação profissional e como o reconhecimento de títulos e competências que estas pessoas já possuem – a validação do diploma, por exemplo, é um processo burocrático e caro, que não é acessível à maior parte dos deslocados.

Além da necessidade de uma visão ampliada da EJA no atendimento dessa população na cidade de São Paulo, é necessário, também, superar alguns obstáculos que já se dão até mesmo entre os nacionais, como a formação adequada de gestores e educadores capaz de fazê-los compreender e valorizar a diversidade sociocultural dos sujeitos da aprendizagem; de reconhecer e valorizar a bagagem de saberes dos educandos, entendendo as especificidades culturais de cada grupo e adotando uma atitude crítico-reflexiva em relação às instituições educativas, para que estas não reproduzam as desigualdades que ocorrem nos seios das sociedades, vulnerabilizando ainda mais esses sujeitos.

Existem ainda outras questões que podem ser consideradas como grandes obstáculos a serem superados dentro do escopo de políticas públicas da cidade e não apenas de medidas emergenciais, como a disponibilidade de espaços adequados, currículos pedagógicos flexíveis, oferecimento de língua portuguesa para acolhimento, tratamento adequado das questões de pertencimento cultural e religioso, desburocratização documental e apoio para mães que precisam de cuidados para os filhos para retomar os estudos etc.

Com a finalidade de contextualizar, ainda que muito brevemente, elencamos nos parágrafos a seguir algumas das iniciativas que já conseguimos mapear na cidade de São Paulo para a garantia de direitos de migrantes e refugiados e que serão pesquisadas com mais profundidade ao longo do nosso trabalho.

No âmbito municipal, temos a criação da Coordenação de Políticas para Imigrantes – CPMig/SMDHC, em 2013, na gestão do então prefeito Fernando Haddad, com o objetivo de articular as políticas públicas migratórias no município de forma transversal, intersetorial e intersecretarial. A CPMig/SMDHC coordenou a elaboração da primeira Política Municipal para a População Imigrante do Brasil, por meio da já citada Lei nº 16.478, de 8 de julho de 2016.

Em novembro de 2014, foi inaugurado o CRAI (Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes), equipamento público municipal de referência na atenção especializada à população imigrante da cidade de São Paulo, independentemente de sua situação migratória. Para um atendimento adequado dessa população, foi criada a cartilha “Somos Todas/os Migrantes”, que facilita a adaptação e ajuda a garantir que os direitos humanos sejam respeitados; é também um instrumento para os servidores municipais, qualificando-os para prestar ajuda a essa população.

Para o oferecimento de Língua Portuguesa para os migrantes e refugiados, a Secretaria Municipal de Educação (SME) em parceria com a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) criou o programa chamado *Portas Abertas: Curso de Português para Imigrantes*, que, por meio de 13 unidades escolares espalhadas pela capital, oferece aulas de língua portuguesa.

Por fim, no âmbito do município, informamos que o provimento da educação para migrantes e refugiados está atribuído, atualmente, ao Núcleo Etnicorracial, ligado ao Núcleo Técnico de Currículos, que, por sua vez, é um setor integrado à Coordenadoria Pedagógica (COPED) da Secretaria Municipal de Educação (SME).

No âmbito estadual, ainda que não tenha legislação própria para migrantes e refugiados, há que se mencionar algumas normativas – até antigas – para a tentativa de estabelecer contato e aderência com a questão. A primeira delas se refere ao Decreto n. 52.349, de 12 de novembro de 2007, que institui o *Comitê Estadual para Refugiados - CER* e dá providências correlatas, e o Parecer CEE 633/2008 e a Resolução SE nº 10/95, que trabalham para o entendimento nacional (e municipal) de que a falta de documentos não deve ser empecilho para matrículas nas escolas da rede estadual nem um obstáculo para a efetivação dos direitos educativos de jovens e adultos migrantes e refugiados.

Por fim, mencionamos ainda a criação da Lei Estadual n. 16.685/2018 que prevê a isenção do pagamento das taxas de revalidação de diploma de graduação, pós-graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado nas universidades estaduais paulistas aos refugiados e domiciliados no Estado. Notemos, no entanto, que a medida beneficiará apenas aqueles indivíduos que já possuem o reconhecimento oficial da condição de refugiado e ainda – no início de 2019 – não está sendo implementada.

O fato é que mesmo que migrantes e refugiados da cidade de São Paulo tenham acesso garantido à matrícula na EJA, ainda que na condição de indocumentados, tanto para o nível municipal (com ordenamento legal vigente) quanto para o estadual (ainda sem lei para nortear políticas públicas para a população, mas com entendimento claro sobre a possibilidade de matrículas de indocumentados), nem sempre seus direitos

educativos estão assegurados. Mesmo os matriculados em escola da rede pública ainda estão expostos a diversos obstáculos que inviabilizam uma educação acessível, aceitável e adaptável. Acessível: sem obstáculos econômicos, legais ou discriminatórios; aceitável: contando com padrões mínimos de qualidade; e adaptável: em relação à flexibilidade e às necessidades dos estudantes, nos mais diferentes contextos sociais e culturais (MAGALHÃES, 2012).

Conclusões e resultados preliminares

Chegamos à conclusão de que de que, ao tentar acessar a educação formal, os migrantes e refugiados jovens e adultos têm esbarrado em violações ligadas à acessibilidade (a questão de documentação exigida como uma primeira barreira notável), bem como às questões da aceitabilidade (não é aceitável uma educação que discrimina) e à adaptabilidade (diferenças são ignoradas, a começar pela linguística).

Toda essa situação – que sinaliza uma exclusão do sistema educacional – se torna ainda mais lesiva quando sabemos que a educação é considerada como o componente fundamental para a garantia e efetivação dos outros direitos humanos; tais como a paz, a democracia e a justiça social.

Privados da continuidade de seus estudos – ou mesmo da revalidação dos estudos que fizeram em seus países de origem –, os migrantes e refugiados são vistos como cidadãos de segunda classe e têm aumentadas as chances de se inserir no mercado laboral precário, o que não apenas viola o seu direito a condições dignas de trabalho e seguridade social, como também condiciona que eles e suas famílias tenham (ou deixem de ter) acesso a outros direitos (como saúde e moradia).

Neste momento inicial da pesquisa, concluímos que mesmo que a administração pública (nos âmbitos federal, estadual e municipal) esteja realizando ações pontuais (que podem ser dissolvidas e descontinuadas a qualquer momento, a depender do governo eleito), inexistem ainda políticas públicas sólidas para contemplar essa população, sobretudo nas demandas relacionadas aos direitos educativos.

Referências

ACNUR. **Relatório global trends**. Genebra: Acnur, 2018. Disponível em: <www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-mundo/>. Acesso em: 12 set. 2018.

BARTLETT, Lesley; RODRIGUEZ, Diana; OLIVEIRA, Gabrielle. Migração e educação: perspectivas socioculturais. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. especial, p. 1153-1171, 2015.

CONARE. **Refúgio em números**. Brasília, DF: Conare, 2018. Disponível em: <www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>. Acesso em: 12 set. 2018.

MAGALHÃES, Giovanna Modé. O direito humano à educação e as migrações internacionais contemporâneas: notas para uma agenda de pesquisa. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 53, dez. 2012.

MINVIELLE, Regis. **A gestão do conflito na produção da cidade contemporânea: a experiência paulista**. São Paulo: [s. n.], 2018. Relatório de atividades de pós-doutorado apresentado à FAPESP, em fevereiro de 2018, no âmbito do projeto 13/26116-5, coordenado pela profa. Dra. Vera Telles.

OIM. **International migration flows to and from selected countries: the 2015 revision**. New York: OIM, 2015. Disponível em: <www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/empirical2/docs/migflows2015documentation.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.

Rita de Cássia da Cruz Silva é Doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), na área de concentração “Estado, Sociedade e Educação”. Analista de Políticas Públicas e Gestão Governamental na Prefeitura do Município de São Paulo.



Evasão em cursos Pronatec FIC: justificativas apresentadas por alunos evadidos e percepção dos coordenadores adjuntos³⁷³

Sandra Maria Glória da Silva³⁷⁴

Resumo

Este texto apresenta resultados parciais de pesquisa de doutorado sobre os cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) na modalidade Formação Inicial e Continuada (FIC) ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), no período de 2012 a 2014. Selecionaram-se os *campi* onde houve maior número de matrículas, a saber, Avaré, Presidente Epitácio, Registro, São Paulo e Sertãozinho. No recorte feito para este texto, priorizou-se analisar, sob a perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, os motivos pelos quais 57% do total de alunos matriculados nos cinco *campi* não concluíram os cursos. Tomaram-se por fonte de dados fichas de desligamento respondidas pelos estudantes e relatos de oito coordenadores adjuntos de cursos Pronatec. Verificou-se que as principais razões pelas quais os alunos não finalizaram os cursos foram: a) obtenção de emprego tanto formal como informal; b) problemas de saúde; c) transporte público precário ou inexistente; d) atraso no recebimento do auxílio financeiro destinado à permanência dos alunos no Programa; e) não ter com quem deixar os filhos. Conclui-se que contradições existentes no Pronatec dificultaram a permanência dos alunos, especialmente, daqueles em situação de vulnerabilidade social.

Palavras-chave

Evasão escolar – Perfil de alunos Pronatec FIC – Qualificação profissional.

Introdução

A educação, direito assegurado pela Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205, visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua *qualificação para o trabalho*” (BRASIL, 1988). (grifo nosso). Um dos princípios

³⁷³ Contatos: sandragloria@usp.br; sandra.gloria@ifsp.edu.br

³⁷⁴ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

norteadores desse direito, expresso no artigo 206, é a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Em vista disso, a evasão escolar compromete o exercício do direito à educação.

Um dos objetivos dos Institutos Federais, expresso no artigo 7º da Lei nº 11.892/2008, é “ministrar cursos de *formação inicial e continuada de trabalhadores*, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em *todos os níveis de escolaridade*, nas áreas da educação profissional e tecnológica”. Diante do exposto, entende-se que o estudo da evasão escolar em cursos de qualificação profissional destinados a jovens e adultos que não concluíram a Educação Básica é tão importante quanto em cursos técnicos ou superiores.

Nesse sentido, este texto tem por finalidade apresentar resultados parciais de pesquisa de doutorado sobre os cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) na modalidade Formação Inicial e Continuada (FIC) ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)³⁷⁵, no período de 2012 a 2014. Selecionaram-se os *campi* onde houve maior número de matrículas, quais sejam, Avaré, Presidente Epitácio, Registro, São Paulo e Sertãozinho, com o intuito de analisar, sob a perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, o processo de implementação desses cursos considerando-se os procedimentos e critérios para definição das ocupações escolhidas tendo-se em vista a vocação econômica de cada município e a experiência do IFSP, bem como examinar as relações possíveis entre os perfis dos alunos matriculados, os arranjos produtivos locais e o número de conclusões e de não conclusões. No recorte feito para este texto, priorizou-se analisar os motivos pelos quais 57% do total de alunos matriculados nos cinco *campi* não concluíram os cursos. Tomaram-se por fonte de dados fichas de desligamento respondidas pelos estudantes e relatos de oito coordenadores adjuntos de cursos Pronatec.

A pesquisa foi autorizada pela Diretoria de Pesquisa, Extensão e Pós-graduação do *campus* São Paulo, aprovada pela Comissão de Ética da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Artes, Ciências Humanas e Humanidades (EACH/USP), conforme o parecer nº 2.059.604, e desenvolvida assegurando-se os princípios éticos constantes das Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

³⁷⁵ A identificação da instituição foi autorizada.

Notas conceituais sobre evasão e abandono escolar

No Brasil, devido à multiplicidade de fatores envolvidos no fenômeno da evasão escolar há controvérsias sobre a distinção entre evasão e abandono escolar (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017, SILVEIRA, 2017). A ausência de consenso em relação a esses termos dificulta a comparação de resultados e pode ocasionar definições antagônicas conforme Silva Filho e Araújo (2017) sinalizam:

A diferença entre evasão e abandono escolar foi utilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep (1998)³⁷⁶. Nesse caso, “abandono” significa a situação em que o aluno desliga-se da escola, mas retorna no ano seguinte, enquanto na “evasão” o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema escolar. Já o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/Ideb (2012)³⁷⁷ aponta o abandono como o afastamento do aluno do sistema de ensino e desistência das atividades escolares, sem solicitar transferência. (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017, p. 37-38).

Com base nos estudos realizados pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (1996) e no Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. (BRASIL, 2014) as causas de evasão são de três ordens: a) pessoal – se referem aos estudantes e às famílias deles, b) institucional – dizem respeito às instituições de ensino, ao corpo docente, à equipe pedagógica, etc., c) conjuntural – envolvem fatores sociais, econômicos, culturais, políticos.

Conhecer as causas que produzem o fenômeno evasão escolar é essencial no processo de busca por soluções. No entanto, é preciso ter clareza a respeito de qual fenômeno está sendo abordado: evasão ou abandono? Essa questão se coloca porque se considera existir duas situações distintas e interdependentes: sucessivas evasões podem levar ao abandono. Da mesma forma que sucessivos fracassos escolares (notas abaixo da

³⁷⁶ INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Informe estatístico do MEC revela melhoria do rendimento escolar, 1998. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupid=10157&articleId=19141&version=1.0>. Acesso em: 22 maio 2016.

³⁷⁷ IDEB. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Formação em Ação, 2012. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/File/CIENCIAS_IndicedeDesenvolvimentodaEducaçãoBásica.pdf>. Acesso em: 22 maio 2016.

média, reprovações, etc.) podem culminar em evasão (POTVIN, 2015; LECLERC; POTVIN; MASSÉ, 2016).

Na língua Portuguesa, o verbo evadir originou-se do latim *evadere* e significa “escapar de; evitar, desviar, fugir às ocultas, escapar-se furtivamente” (FERREIRA, 2010, p. 892). E o verbo abandonar é sinônimo de “deixar, largar, afastar-se de, renunciar a, desistir de” (Idem, p. 5). Portanto, abandono escolar pode denotar uma decisão um pouco mais duradoura enquanto evasão escolar teria um caráter temporário, ou seja, o aluno - que por diversos motivos foi levado a se evadir - ainda tenta retomar os estudos. É essa lógica que orienta as pesquisas sobre evasão escolar em Quebec (Canadá) e com a qual concordamos. “Em Quebec, um evadido é um jovem que deixa de frequentar a escola sem ser detentor de um diploma de estudos secundários. Quando essa infrequência à escola se estende por um período de 5 anos, fala-se então de abandono escolar.” (BARRIAULT, 2016, p. 3).

Métodos

Optou-se por apresentar a percepção dos coordenadores adjuntos de cursos Pronatec sobre os motivos pelos quais os alunos não concluem os cursos, porque esses profissionais têm uma visão sistêmica das principais ocorrências registradas durante a oferta de cursos e acompanharam o trabalho realizado pelos demais membros da equipe. Esses coordenadores foram entrevistados no *campus* onde trabalham.

As justificativas apresentadas por alunos evadidos foram coletadas por meio de fichas de desligamento respondidas pelos estudantes evadidos em todos os *campi*. Esses estudantes foram contatados por telefone pelos supervisores pedagógicos dos *campi* durante a oferta de cursos Pronatec. Nem todos os estudantes evadidos puderam ser contatados, pois, conforme explica o Coordenador 3, “o contato com esses alunos não era muito fácil, porque em sua maioria eles eram da zona rural, moravam em sítios, em locais distantes sem telefone, às vezes, eles davam um número de celular de recado...” Apesar disso, as tentativas continuavam sendo feitas e em alguns casos foram exitosas.

O total de alunos matriculados em cursos Pronatec FIC bem como as taxas de conclusão e não conclusão no período de 2012 a 2014 foram calculados por meio de dados de matrícula lançados no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec). As planilhas referentes aos cinco *campi* foram obtidas junto ao Ministério da Educação (MEC) e ao IFSP nos primeiros semestres de 2017 e 2018.

Resultados

De acordo com dados obtidos por meio do Sistec, verificou-se que entre os 7.959 alunos matriculados houve 4.533 (57%) alunos que, por diversos motivos, não concluíram os cursos. Essa taxa de conclusão varia de acordo com o município onde os cursos foram ofertados, mas em geral ela está acima de 48%, conforme exposto na tabela 1. Salienta-se que, entre os não concluintes, há alunos em diferentes situações. Por exemplo, há aqueles cuja frequência inicial foi insuficiente, há ainda os que não compareceram, cancelaram a matrícula, evadiram, foram reprovados.

Tabela 1 - Alunos matriculados e situação ao final do curso, por *campus* (2012-2014)

<i>Campus</i>	Matriculados	Concluintes		Não concluintes	
Avaré	1640	775	47%	865	53%
Presidente Epitácio	1099	574	52%	525	48%
Registro	1416	706	50%	710	50%
São Paulo	1663	549	33%	1114	67%
Sertãozinho	2141	822	38%	1319	62%
TOTAL	7959	3426	43%	4533	57%

Fonte: Elaborado a partir de dados do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec)

Os oito coordenadores adjuntos participantes da pesquisa mencionaram 14 diferentes motivos pelos quais os alunos não concluíram os cursos. Desse conjunto, três foram mais recorrentes e mencionados por cinco dos oito coordenadores: atraso na chegada do auxílio financeiro, não ter com quem deixar os filhos, conseguir emprego.

Tabela 2 - Motivos de não conclusão dos cursos relatados pelos coordenadores adjuntos, todos os *campi* (2012-2014)

Freq.	Justificativas	%
5	Atraso na chegada do auxílio financeiro	17,8
5	Não ter com quem deixar os filhos	17,8
5	Conseguiu emprego	17,8
2	Problemas de saúde	7,1
2	Transporte público precário ou inexistente	7,1
1	Dificuldade em acompanhar as aulas	3,6
1	Não sabia do que se tratava o curso	3,6
1	Não conseguia organizar os horários para vir às aulas	3,6

1	Mudou de cidade	3,6
1	Incompatibilidade de horário	3,6
1	O curso não atendeu as expectativas	3,6
1	Curso ofertado longe da residência do aluno	3,6
1	Curso com duração longa	3,6
1	Problemas familiares	3,6
		100

Fonte: Elaboração própria a partir de dados de pesquisa.

O atraso no repasse do auxílio financeiro impactou negativamente os estudantes mais vulneráveis, ou seja, aqueles que estavam desempregados há mais tempo e que não podiam receber seguro-desemprego, por não terem exercido trabalhos formais, que moravam em regiões distantes do local onde o curso foi ofertado, em bairros onde o transporte público é precário ou inexistente. Esses alunos dependiam desse auxílio para frequentar as aulas e se alimentar no período em que eles estavam na escola.

Para o público que não tem nenhuma fonte de renda, a frequência ao curso se torna mais uma despesa com a qual ele não consegue arcar. Esse público precisaria investir em transporte, alimentação e até materiais didáticos antes de o auxílio chegar. Posteriormente, ele seria ressarcido, mas, se o aluno não dispunha de recursos financeiros para assumir essas despesas, a permanência dele no curso ficava comprometida.

Em relação ao motivo “Não ter com quem deixar os filhos”, nota-se que essa situação diz respeito às mulheres, tanto casadas – cujo cônjuge é o principal responsável pelo sustento familiar – como às solteiras, divorciadas ou separadas que cuidam dos filhos sem apoio dos pais deles. Houve mulheres que usaram o auxílio financeiro para pagar uma babá, que, geralmente, era uma vizinha ou alguém da família. O atraso no repasse desse auxílio desestruturava essa estratégia adotada pelas mães que almejavam realizar os cursos. Ressalta-se a necessidade de atenção ao público feminino que deseja se qualificar profissionalmente para compor a renda familiar ou exercer profissões melhor remuneradas e assegurar o sustento das famílias que elas chefiam.

O terceiro motivo mais apontado pelos coordenadores foi conseguir um emprego. Os alunos beneficiários do seguro-desemprego e vinculados ao Ministério do Trabalho (MTE) ingressaram nos cursos Pronatec FIC como condição *sine qua non* para receberem esse benefício. No entanto, eles têm por prioridade a inserção profissional, porque estão

desempregados e querem sair dessa condição. Por esse motivo, eles deixam de frequentar aulas nos dias em que participam de entrevistas de emprego, testes práticos e demais etapas dos processos seletivos para admissão em empresas. Uma vez aprovados e convocados para trabalhar, deixam o curso por haver coincidência de horários entre este e o trabalho – isso ocorre nos casos dos cursos do período diurno. Esse público frequenta as aulas enquanto está desempregado e quando eles precisam optar pelo trabalho ou estudo não há dúvidas de que a prioridade será concedida ao trabalho, porque é dele que provém o sustento familiar.

Entre os alunos encaminhados pelos Centros de Referência em Assistência Social (Cras) e vinculados ao Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), também houve aqueles que não concluíram os cursos porque conseguiram emprego. No entanto, diferentemente do público que recebe seguro-desemprego, houve maior frequência de ingresso em ocupações informais e temporárias. Entre esses alunos há os que almejam adquirir qualificação profissional e sair da informalidade. Porém, devido às incontingências financeiras eles dependem do auxílio financeiro para custear transporte e alimentação. Esse aspecto, aliado às limitações de ordem pessoal e conjuntural (não ter com quem deixar os filhos, problemas de saúde, transporte público precário ou inexistente) levam o aluno a não concluir o curso.

Em conjunto, coordenadores adjuntos e alunos evadidos apresentaram 22 motivações para não concluir os cursos, das quais 9 (41%) foram coincidentes, a saber, a) conseguiu emprego, b) dificuldade em acompanhar as aulas, c) incompatibilidade de horário, d) mudou de cidade, e) não ter com quem deixar os filhos, f) o curso não atendeu as expectativas, g) problemas de saúde, h) problemas familiares, i) transporte público precário ou inexistente.

Tabela 3 - Justificativas apresentadas por alunos que não concluíram os cursos, todos os campi (2012-2014)

Freq.	Justificativa	%
79	Conseguiu emprego	28,1
48	Não declarou	17,1
21	Problemas de saúde	7,5
20	Não consegue chegar no horário de início das aulas	7,1
18	Incompatibilidade de horário	6,4

17	Mudou de curso	6
10	Familiar doente	3,6
10	Transporte público precário ou inexistente	3,6
10	Dificuldade em acompanhar as aulas	3,6
8	Não ter com quem deixar os filhos	2,8
8	Sem recursos financeiros para pagar a condução	2,8
7	O curso não atendeu as expectativas	2,5
5	Precisa realizar tarefas domésticas	1,8
4	Mudou de cidade	1,4
3	Abandonou o abrigo onde morava	1,1
2	Dificuldade de adaptação à turma	0,7
4	Está estudando em outra instituição	1,4
4	Falta de apoio familiar	1,4
2	Precisou viajar	0,7
1	Problemas familiares	0,4
281		100

Fonte: Elaboração própria a partir de dados de pesquisa.

Apesar de o atraso no repasse do auxílio financeiro estar entre os principais motivos de não conclusão dos cursos apontados pelos coordenadores, esse motivo não apareceu entre as justificativas apresentadas pelos alunos. No entanto, oito estudantes, residentes na cidade de São Paulo, afirmaram ter deixado de frequentar o curso por falta de recursos financeiros para pagar a condução. Em todos os *campi* onde a pesquisa foi realizada, houve estudantes que faziam o trajeto até o local do curso a pé ou de bicicleta. Mas em São Paulo, dependendo da região onde o aluno reside ele precisa pegar ônibus, metrô e trem para chegar ao destino. Esse dado sinaliza a importância de se ofertar os cursos em locais mais próximos da região onde os alunos residem ou trabalham. Geralmente, os alunos foram encaminhados pelo Cras situado perto do bairro onde eles moram, mas os cursos nem sempre eram ofertados em regiões próximas aos Cras. Após serem encaminhados e efetivarem as matrículas os alunos descobriam o local onde o curso seria ofertado. Ao perceberem que não poderiam fazer o trajeto a pé, ou de bicicleta e que não tinham recursos para pagar as passagens eles deixavam de comparecer às aulas.

Já o público encaminhado pelos Postos de Atendimento ao Trabalhador (PAT) ou pelo Sistema Nacional de Empregos (Sine) – que se matriculou nos cursos para receber o seguro-desemprego – podia pagar as passagens com recursos próprios até a vinda do auxílio financeiro. O público encaminhado pelos Cras – por não exercer ocupações formais – não recebia o seguro-desemprego e dependia exclusivamente do auxílio financeiro para frequentar as aulas. Esse público está em situação mais vulnerável que os beneficiários do seguro-desemprego. Nesse contexto, o atraso no recebimento do auxílio prejudicou aqueles que mais precisavam de apoio para permanecer nos cursos.

Considerações finais

A análise dos motivos pelos quais 57% do total de alunos matriculados em cursos Pronatec FIC ofertados pelo IFSP, no período de 2012 a 2014, nos *campi* Avaré, Presidente Epitácio, Registro, São Paulo e Sertãozinho permite afirmar que, entre as justificativas apresentadas pelos estudantes, há considerável número de motivações de ordem pessoal (problemas de saúde, não consegue chegar no horário de início das aulas, incompatibilidade de horário, etc.). Importa ressaltar que 48 alunos preferiram não expressar os motivos pelo quais deixaram o curso. O que esse “silêncio” pode significar? Será que esses sujeitos foram levados a evadir por razões institucionais e tiveram receio de se manifestar abertamente para alguém da instituição? Ou eles preferiram não expor os problemas pessoais ou conjunturais que os levaram a não concluir os cursos?

Houve justificativas que sinalizam aspectos institucionais e conjunturais – ainda que em menor número se comparadas com as de ordem pessoal (dificuldade em acompanhar as aulas, o curso não atendeu as expectativas, sem recursos financeiros para pagar a condução). Esta última quando tomada em conjunto com as motivações apresentadas pelos coordenadores adjuntos sinaliza uma das principais contradições do Programa: o atraso no repasse do auxílio financeiro destinado à alimentação e transporte dos estudantes visando assegurar a permanência de alunos em situação de vulnerabilidade social. Ora, o público mais penalizado foi aquele que, por exercer ocupações informais, não podia sequer pleitear o seguro-desemprego.

Identificou-se, ainda, um aspecto que dificulta a permanência dos estudantes e, portanto, precisa ser revisto: ofertar cursos diurnos para beneficiários do seguro-desemprego. Esses alunos participam de entrevistas e processos seletivos durante o dia. Ao serem admitidos pelas empresas para trabalharem no período diurno, optam pelo

trabalho em detrimento dos estudos. Se os cursos fossem ofertados à noite, certamente o índice de evasão por causa do trabalho seria menor.

Referências

BARRIAULT, Lucie. **Les conséquences économiques du décrochage scolaire**. Québec: PRÉCA, 2016. 14 p. Disponível em: <http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2016/05/Feuillet-de-sensibilisation_WEB.pdf>. Acesso em: 01 set. 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.892/2008, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <<http://r1.ufrj.br/ctur/wp-content/uploads/2017/03/Documento-Orientador-SETEC.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2018.

COMISSÃO ESPECIAL de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras – ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. [S. l.: s. n.], 1996. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2018.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Coord. Marina Baird Ferreira, Margarida dos Anjos. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

LECLERC, Danielle; POTVIN, Pierre; MASSE, Line. Perception du type d'élève, du cheminement anticipé, de l'attitude des enseignants à la maternelle, première année, deuxième année et qualification des élèves à la fin du secondaire: diplomation ou décrochage? **Revue de psychoéducation**, v. 45, n. 1, p. 113-130, 2016. Disponível em: <http://www.pierrepotvin.com/6.%20Publications/VOL45NO1_113-130_LECLERC.pdf>. Acesso em: 15 out. 2017.

POTVIN, Pierre. Le décrochage scolaire: dépistage et intervention. **Les Cahiers Dynamiques**, n. 65 p. 50-57, 2015. Disponível em: <<http://www.pierrepotvin.com/6.%20Publications/D%C3%A9crochage%20scolaire.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2017.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 36-48, jan./jun. 2017. Disponível em

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/download/24527/15729>>.
Acesso em: 07 ago. 2018.

SILVEIRA, Fernanda Romanezi da. **A evasão de estudantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**: uma contribuição ao conhecimento das dificuldades na identificação de seus determinantes. 2017. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/33052>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

Sandra Maria Glória da Silva é Doutoranda em Educação (USP), pedagoga no IFSP *campus* Avaré. Realizou doutorado sanduíche na *Université de Montreal* (Quebec-Canadá). Kursou Especialização e Mestrado em Educação Tecnológica no CEFET-MG.

Ações socioculturais no contexto da educação profissional e tecnológica

Simone Maria Magalhães Meleán³⁷⁸

Resumo

A presente comunicação tem por objetivo expor alguns nexos entre educação e ações socioculturais de extensão na realização da educação profissional e tecnológica, a partir da análise do Programa Institucional de Cursinhos Populares, realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), desde 2014. Para tanto, foram analisados o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2018) e a Resolução nº1/2016 que regulamenta o Programa Institucional de Cursinhos Populares do IFSP, confrontando seus efeitos com os autores mobilizados nesta comunicação. O estudo aqui apresentado é parte da pesquisa, *As ações socioculturais de extensão no IFSP: prefigurar novas sociabilidades nos marcos da educação profissional pública estatal*. Possibilitar experiências político-culturais significativas é uma necessidade a ser defendida e assegurada no âmbito da educação profissional e tecnológica.

Palavras-chave

Educação profissional e tecnológica – Extensão – Ações socioculturais – Cursinho popular.

Apontamentos sobre a Educação profissional e tecnológica e a Extensão

Em 2008, a Lei 11.892 deu origem à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), e com ela o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). A transformação de Escola Técnica Federal (1965) para Centro Federal de Educação Tecnológica (1994) e, em 2008, para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo ampliou a estrutura administrativa e formatou novas possibilidades para a atuação educacional. Com uma configuração multicampi e pluricurricular, atualmente o IFSP oferece cursos de educação superior (graduação e pós-graduação), de nível médio e profissional técnico (na modalidade de cursos integrados, para os egressos do ensino fundamental, e modulares - educação de jovens e adultos) e cursos de formação inicial e continuada a trabalhadores.

Constitui característica essencial dos IFs a oferta de ensino a partir do diálogo direto com as demandas sociais locais e regionais, mas também suas possibilidades de atuação educacional, científico e tecnológico se baseiam, a partir da Lei Nº 11.892, na

³⁷⁸ Contato: monemaria.sociais@gmail.com

indissociabilidade entre o ensino, a extensão e a pesquisa. O tripé ensino, pesquisa e extensão, já bastante conhecido do fazer acadêmico das universidades, passou também a fazer parte das finalidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Dessa forma, a educação profissional e tecnológica não se limitaria ao ensino nem teria a sala de aula ou o laboratório didático como único espaço para a sua realização, mas a necessária relação com o mundo do trabalho deve ser estabelecida como forma de alcançar a unidade entre trabalho intelectual e manual, aqui entendido nos termos da concepção gramsciana do trabalho como princípio educativo. Por esta razão, a Lei de criação dos Institutos Federais estabelece como sua finalidade e característica:

[...] orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal. (BRASIL, Lei Nº 11.892/2008).

Embora o surgimento da Rede Federal se vincule diretamente à necessidade de qualificar recursos humanos, essa qualificação deve estabelecer nexos reais entre a formação humana e a produção material da vida, o que significa estabelecer uma formação capaz de ampliar o repertório sociocultural dos sujeitos, para que eles possam compreender e intervir ativamente no mundo.

Assumir o desafio de educar para a vida a partir do trabalho como princípio educativo se constitui em tarefa a ser permanentemente assumida e renovada, sobretudo quando o modelo de ensino e a formação profissional sofrem reiteradas investidas de regulação e funcionamento consoantes à lógica empresarial, sob os apelos ideológicos do neoliberalismo, que oferece o *empreendedorismo* como principal mediação possível para alcançar trabalho e renda.

Devido às transformações econômicas de tipo neoliberal, bem como à reestruturação produtiva ocorrida a partir da década de 70, o mundo do trabalho vem apresentando algumas tendências que influenciam diretamente a relação educação e trabalho. Como salienta Antunes,

[...] cada vez mais homens e mulheres trabalhadores encontram menos trabalho, esparramando-se pelo mundo em busca de qualquer labor, configurando uma crescente tendência de precarização do trabalho em escala global, que vai dos EUA ao Japão, da Alemanha ao México, da Inglaterra ao Brasil, sendo que a ampliação do desemprego estrutural é sua manifestação mais virulenta. (ANTUNES, 2011, p. 104).

Nesse contexto de mudanças econômicas e sociais estruturais, a relação com a educação, formação e qualificação das novas gerações de trabalhadores, bem como a relação com as instituições se transformam; novas relações sociais são criadas e novas contradições aparecem no processo educacional, pautando, por exemplo, o modelo de ensino a ser desenvolvido.

Segundo Leher,

A perspectiva universalista, de que a escola pública deveria assegurar uma formação geral a todos os estudantes por meio da garantia, pelo Estado, da educação pública, gratuita e estruturada em sistemas nacionais, foi combatida em prol de políticas focalizadas, referenciadas na pedagogia das competências, atributos utilitaristas que objetivam a adaptação das crianças e jovens ao ethos capitalista e, mais precisamente, ao chamado novo espírito do capitalismo flexível, referenciado no trabalho super explorado e precário. (LEHER, 2012, p. 3, mimeo).

É, pois, nesse contexto que a educação profissional e tecnológica se insere e se relaciona diretamente com os dilemas e as contradições sociais colocadas há décadas às instituições de ensino. Já em 1934 o pensador italiano Antonio Gramsci advertia que “em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem”, a escola de tipo profissional corria o risco de privilegiar os interesses práticos imediatos do ensino (GRAMSCI, 2001, p. 49). Atualmente, também à educação profissional e tecnológica se coloca permanentemente o desafio de educar e formar a pessoa para a sociedade, para que ela se responsabilize pelo mundo e possa participar democraticamente no espaço público, ou, ao contrário, promover uma formação profissional esvaziada de capacidade criativa, subordinada à lógica da reprodução do trabalho super explorado, desregulamentado e precário.

Assim, considerar as mudanças no mundo do trabalho e as influências na educação é fundamental para abarcar, no fazer científico e pedagógico dos IFs, a complexidade que

envolve a produção e a reprodução da vida social na contemporaneidade, bem como para identificar os reais projetos político-ideológicos que lhes dão substratos.

Nesse sentido, a extensão - um processo educativo, científico e cultural - conforme define o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras/FORPROEX, articulada com a pesquisa e o ensino, proporciona a troca de saberes e produz conhecimento a partir da apreensão e das necessidades da realidade social. Um de seus objetivos é

[...] priorizar práticas voltadas para o atendimento de necessidades sociais (por exemplo, habitação, produção de alimentos, geração de emprego, redistribuição da renda), relacionadas com as áreas de Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, Trabalho. (FORPROEX, 2012 p. 10).

Desse modo, a extensão assume um papel central de estabelecer um diálogo entre a instituição educacional e a sociedade, e, dessa maneira, favorecer a promoção de uma educação democratizadora.

Apontamentos sobre as Ações socioculturais de extensão no IFSP

O IFSP, por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2018), inscreve a extensão como parte constitutiva do seu desenvolvimento educacional e a caracteriza também como “um espaço de produção de conhecimento, baseada nas trocas de saberes entre as instituições de ensino e a sociedade” (PDI-IFSP, 20014, p. 175). Tal definição está amparada na Política Nacional de Extensão, expressa no documento do Fórum de Pró-reitores de Extensão – FORPROEX/2012, no qual a extensão é definida como “o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade” (FORPROEX, apud PDI-IFSP, 2014).

Com efeito, dentre os objetivos da política de Extensão do IFSP, indicados no PDI 2014-2018, destacam-se os seguintes:

- Consolidar as ações de extensão como processo educativo, cultural e científico, articulado com o ensino e a pesquisa no cotidiano acadêmico e o mundo do trabalho;

- Desenvolver programas para a promoção da cultura da diversidade e direitos humanos, educação ambiental, manifestações artísticas, esportivas e culturais, além da conservação da memória. (PDI-IFSP, 2014, p. 178).

O IFSP, portanto, observando as áreas temáticas do FORPROEX, fomenta e desenvolve programas e projetos de extensão nas áreas de Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Trabalho, Tecnologia e Produção. Para o desenvolvimento de tais programas e projetos são realizados editais de apoio e fomento às ações de extensão, além de disponibilizar bolsas aos estudantes selecionados.

No âmbito dos objetivos acima elencados da Política de Extensão do IFSP, destaca-se o Programa Institucional de Cursinhos Populares. Desenvolvido desde 2014, este programa é uma ação de extensão fomentada pela Pró-reitoria de Extensão/PRX e acontece atualmente em nove campi do IFSP. Em seu regulamento, aprovado pela Resolução N° 1/2016 do Conselho de Extensão da instituição, o programa tem por finalidades:

- oferecer atividades acadêmicas complementares de preparação para o acesso ao ensino superior;
- estimular e desenvolver atividades socioculturais de respeito à Diversidade Cultural brasileira e de promoção dos Direitos Humanos e Cidadania, em parceria com as comunidades interna e externa aos *campi*.

Os projetos aprovados devem oferecer aos jovens e adultos do entorno do IFSP, oriundos da escola pública, 40 vagas gratuitas de preparação educacional para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), durante o período mínimo de seis meses. Além de serem referenciados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os projetos devem contemplar e articular conteúdos de Direitos Humanos e Cidadania, bem como propostas de elevação sociocultural dos discentes.

Para a sua realização, o Cursinho Popular do IFSP conta com uma equipe executora formada por, no mínimo, três servidores da instituição ou profissionais voluntários habilitados externos ao IFSP além dos dez discentes bolsistas. Aos servidores ou profissionais voluntários cabe à tarefa de orientar, acompanhar e supervisionar pedagogicamente os bolsistas no planejamento das atividades e na seleção do material de

apoio, que se realiza como uma experiência de produção coletiva. As aulas, que acontecem de segunda à sexta, são ministradas pelos discentes bolsistas, oriundos dos cursos de licenciaturas, bacharelados ou tecnólogos do IFSP, selecionados mediante edital específico, e que passam a receber um auxílio no valor de R\$ 400,00.

O tempo de duração do Cursinho Popular é de, no mínimo, seis meses. Pedro Demo (1980), avalia que esse tempo corresponde ao mínimo necessário a um projeto de extensão que envolve a questão social. Para este autor, “a problemática social não pode ser objeto de contatos esporádicos e superficiais” (DEMO, 1980, p. 68).

Os estudantes do Cursinho Popular, selecionados por meio de edital, são cadastrados no sistema de registro de estudantes do IFSP e têm acesso pleno aos recursos didáticos do instituto, aos laboratórios e à biblioteca. Além disso, podem participar das diversas atividades acadêmicas do campus. Mesas redondas, seminários, visitas a museus, Cine debate, participação na Semana da Diversidade no campus e na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia/SNCT são algumas das atividades e ações socioculturais promovidas no âmbito do Cursinho Popular ou em parceria com outras iniciativas do campus ou da região.

Com efeito, o Cursinho Popular, embora animado inicialmente pelo seu papel de instrução para o ingresso no ensino superior, pode subverter o seu componente instrumentalizador na medida em que a sua experiência se baseia no trabalho coletivo e democrático para o planejamento, a divulgação e a realização de suas diferentes atividades, exercícios fundamentais para a construção de consciências e subjetividades menos dilaceradas. Além disso, as ações socioculturais desenvolvidas no âmbito de cada projeto possibilita aos estudantes uma formação que procura abarcar diferentes dimensões educativas, que se relacionam também com a formação cultural e social dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, caberia avaliar até que ponto essa experiência educacional estaria assumindo a tarefa atribuída à escola unitária, “de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa”? (GRAMSCI, 2001, p. 36).

Os jovens estudantes-professores, recém-egressos do ensino médio, compartilham com os estudantes do cursinho - ainda estudantes do ensino médio - a mesma linguagem e forma de se comunicar, vivenciam sentimentos comuns próprios de sua geração e, experimentam preocupações similares sobre o vestibular, o acesso ao ensino superior, a permanência na universidade e a futura inserção no mundo do trabalho. A linguagem comum e a comunicação dialógica que se estabelece entre os jovens, vinculadas às condições materiais para o estabelecimento da experiência coletiva, podem, assim, instaurar uma prática pedagógica capaz de desencadear ações concretas criativas e significativas para os sujeitos envolvidos, em detrimento da simples preparação das aulas pelos estudantes-professores, bem como da simples preparação para o vestibular ou para a escolha de uma profissão pelos estudantes do cursinho.

A evasão, muito comum nos cursinhos populares e comunitários, em geral motivada pela necessidade de trabalhar e por dificuldade para garantir economicamente o deslocamento até o local do cursinho – revela a condição de classe dos jovens que buscam o Cursinho Popular.

A formação pedagógica da experiência do Cursinho Popular pode possibilitar aos estudantes-professores o despertar da vocação para o magistério. Ademais, as ações socioculturais desenvolvidas no âmbito do Programa são práticas educativas que se constituem como necessárias à elevação cultural e intelectual dos sujeitos envolvidos; contribuem ainda, nas palavras de Dayrell, para a “ampliação de experiências culturais significativas” (DAYRELL, 1996, p. 145).

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Lei Nº 11. 892** de 29 de Dezembro de 2008. Brasília, DF: Casa Civil, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 14 nov. 2018.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

FORPROEX, 2012. Manaus. [s. n.], 2012. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

IFSP. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **PDI 2014-2018**. São Paulo: IFSP, 2014. Disponível em: <<http://www2.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/pdi.html>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

IFSP. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Resolução nº 1/CONEX/IFSP**, 24 de fevereiro de 2016. São Paulo: IFSP, 2016. Disponível em: <<http://prx.ifsp.edu.br/images/resol01conexregulamentocursinhopopular.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

LEHER, Roberto. **Educação popular e luta de classes: um tema do século XXI**. [S. l.: s. n.], 2012. Mimeo.

Simone Maria Magalhães Meleán é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/USP.



Controles públicos e execução de programas em escolas: relações em conflitos³⁷⁹

Vanusa Ruas Freire Viana³⁸⁰
Rubens Barbosa de Camargo²

Resumo

O projeto de pesquisa apresentado tem como objetivo analisar como se estabelecem as relações saber-poder entre os diretores de escola e os grupos de Trabalho do PDDE Interativo na gestão de programas educacionais do FNDE no sudoeste baiano. O PDDE Interativo é um sistema online que abarca diferentes programas do Plano de Desenvolvimento da Escola e que propõe uma metodologia com base na participação dos atores escolares. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa fundada em um estudo de caso avaliativo. Pretende-se analisar ainda o perfil dos diretores escolares e dos membros dos grupos de trabalho do PDDE Interativo e suas respectivas formas de escolha; as formas de atuação, organização e planejamento dos grupos de trabalho do PDDE Interativo no que se refere à gestão dos recursos de programas do FNDE; investigar os pontos de dispersão (desafios/incompatibilidades) e as regularidades discursivas (articulação, recorrência e pontos de equivalência) dos diagnósticos do PDDE Interativo em relação aos projetos pedagógicos das escolas e investigar o desenvolvimento de estratégias e práticas indutoras da democratização da educação no espaço escolar. A pesquisa será fundamentada e analisada a partir dos postulados do filósofo francês Michel Foucault. O estudo constará do desenvolvimento de pesquisa bibliográfica e documental, análise dos diagnósticos do PDDE Interativo, questionários e entrevistas com dirigentes municipais de educação, diretores de escola e demais membros de GT do PDDE Interativo a serem selecionados em grupo de 24 municípios do sudoeste baiano.

Palavras-chave

Escola – PDDE Interativo – Poder.

Introdução

A proposta de pesquisa sintetizada no presente texto adotou como objeto de investigação as relações de poder entre os diretores de escola e os grupos de Trabalho do

³⁷⁹ Agência Financiadora: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

³⁸⁰ Contatos: nusafreire@usp.br; rubensbc@usp.br

PDDE Interativo na gestão de programas educacionais do FNDE no sudoeste baiano. A aproximação com a temática está fundamentada nos caminhos e referenciais teóricos adotados durante os percursos de formação acadêmica que, associados à atuação profissional no campo da gestão educacional e consequente convívio com programas e políticas públicas educacionais, desencadearam um desejo particular de compreender e contribuir para solucionar os problemas que afetam o desenvolvimento local das políticas públicas em educação.

A fim de melhor compreender o objeto podemos afirmar que o PDDE Interativo é um sistema online, através do qual as equipes gestoras das unidades escolares elaboram planejamentos pedagógicos e financeiros para diferentes programas que repassam dinheiro diretamente às escolas. De acordo com o MEC, o PDDE Interativo deve ser um planejamento participativo, que envolva diferentes segmentos representativos do espaço escolar no qual se desenvolve. A dinâmica do PDDE prevê a sistematização coletiva do diagnóstico e o plano de ação de cada programa na perspectiva de superar os desafios a serem enfrentados pelos sujeitos que da escola fazem parte.

A metodologia do PDDE Interativo, nesse sentido consiste em reunir representantes dos diversos segmentos escolares com a finalidade de preencher o diagnóstico disponibilizado pelo MEC e posteriormente deliberar sobre ações e estratégias a serem implementadas com os recursos destinados às escolas. A sugestão do MEC é que o Grupo de Trabalho (GT) do PDDE Interativo seja composto por representantes dos conselhos escolares. Caso a escola não possua conselho escolar os representantes do GT devem ser escolhidos entre os membros da escola.

Como integrante do comitê municipal de análise do planejamento estratégico das ações do PDDE Interativo no município de Belo Campo, foi possível constatar que a gestão das escolas da rede municipal de ensino não garantiu (no contexto das escolas) a participação dos segmentos sugeridos pelo governo federal para composição dos grupos de trabalho do PDDE Interativo. Nesse sentido, a pesquisa pretende analisar as formas de atuação dos grupos de trabalho do PDDE Interativo, não apenas no município de Belo Campo, mas em outros municípios da região sudoeste da Bahia a fim de verificar se a monopolização das decisões que envolvem a gestão dos recursos dos programas do FNDE que repassam dinheiro diretamente às escolas têm ficado sob responsabilidade exclusiva dos diretores e coordenadores de escola, como ocorreu na realidade observada no município de Belo Campo ou se o universo de escolas desses outros municípios têm

conseguido instituir mecanismos de democratização do espaço escolar a partir do uso das ferramentas de gestão oferecidas pelo sistema. A questão principal, neste sentido, busca responder: Como se estabelecem as relações de poder entre os diretores de escola e os grupos de Trabalho do PDDE Interativo na gestão de programas educacionais do FNDE no sudoeste baiano?

Para responder à questão elencamos como objetivos: analisar as relações de poder entre os diretores de escola e os grupos de trabalho do PDDE Interativo em municípios do sudoeste baiano; analisar o perfil dos diretores escolares, o perfil dos membros dos grupos de trabalho do PDDE Interativo e suas respectivas formas de escolha; analisar as formas de atuação, organização e planejamento dos grupos de trabalho do PDDE Interativo no que se refere à gestão dos recursos de programas do FNDE; investigar os pontos de dispersão (desafios/incompatibilidades) e as regularidades discursivas (articulação, recorrência e pontos de equivalência) dos diagnósticos do PDDE Interativo em relação aos projetos pedagógicos das escolas; investigar o desenvolvimento de estratégias e práticas indutoras da democratização da educação no espaço escolar.

A respeito dos fundamentos teóricos que se pretende adotar no desenvolvimento da pesquisa, cabe a reflexão inicial de que abordar e avaliar os efeitos de uma determinada política pública educacional na educação implica compreender e deixar evidente o que se entende por política pública, e política pública educacional. No contexto da educação básica pública, as políticas educacionais têm ganhado destaque nos últimos anos e tem ocupado cada vez mais espaços no cotidiano das escolas, cabendo àqueles que delas fazem uso, compreenderem seus objetivos e finalidades, de modo a intervir em sua realidade.

Apesar de existir diferentes concepções acerca da temática, tomaremos para efeito de análise a concepção que define política pública como “todo conjunto sistemático de ações e procedimentos inter-relacionados, publicamente adotado por autoridade governamental com o propósito de lidar rotineiramente com algum tema específico” (REIS, 2010, p. 1). Nesta perspectiva o uso do termo política pública serve para designar ações de natureza governamental, podendo ser estas políticas de cunho nacional, regional ou local.

Localizando o objeto de estudo no campo das políticas públicas de educação será pertinente discutir as políticas educacionais a partir do pensamento de Oliveira (2010, p. 1), que ao se remeter às ideias de Van Zanten (2008), destaca que as políticas educacionais

podem ser definidas como: “programas de ação governamental, informadas por valores e ideias que se dirigem aos públicos escolares e que são implementadas pela administração e os profissionais da educação” Podemos associar a atuação dos grupos de trabalho do PDDE Interativo a esta concepção de política educacional por ser uma ação do governo federal que apresenta uma proposta de implementação fundada na ideia de participação direta dos profissionais da educação e dos demais segmentos que representam a comunidade escolar e educacional como um todo.

Ao abordar o tema políticas públicas (GOMES, 2011, p. 20) afirma que “toda política pública é fundamentalmente uma forma de preservação ou de redistribuição do quantum de poder social que circula, alimenta e engendra as forças vivas da sociedade”. Pensando os as ações do PDDE Interativo em análise a partir desta perspectiva, é certo afirmar que, a partir das orientações do MEC, suas ações e determinados planos educacionais promovem a redistribuição de recursos financeiros, que alimenta o desejo do governo federal de alcançar a equidade no que se refere à qualidade dos processos educacionais.

No atual cenário das políticas educacionais, faz-se necessário ainda refletir o caráter redistributivo das ações públicas no contexto das escolas a partir de seus planos, tendo em vista o cumprimento do papel do Estado como fiador de uma educação de qualidade para todos (FRANÇA, 2009). É importante, nesse sentido, refletir o caráter redistributivo das ações que constituem o corpo dos diagnósticos e analisar por meio dos discursos, possíveis problemas que possam impedir a qualidade dos processos de gestão das escolas e das redes educacionais inseridas nas realidades a serem observadas.

Defende-se, neste contexto, a ideia de que atribuir qualidade aos processos de gestão das políticas educacionais implica, fundamentalmente, garantir a participação popular nos processos de formulação, implementação e avaliação das mesmas. Segundo (GOMES, 2011, p. 20) “[...] não existe política pública sem participação e não existe participação sem discurso. [...] Não existe políticas públicas fora do discurso”. Entendemos deste modo, que participação e discurso são elementos essenciais para analisar as diferentes formas de materialização das políticas, pois, é por meio dos discursos, presentes nos documentos oficiais que orientam sua implementação, é ainda nas falas dos sujeitos institucionais, que se traduzem os seus objetivos, que se conhecem e se repassam o que deve e o que pode ser apropriado nas práticas desenvolvidas.

A abordagem sobre gestão escolar nos remete às reflexões de que este tem sido um tema amplamente discutido no campo educacional, em especial, a partir da década de 80, tendo em vista o processo de redemocratização do país, motivado pelo fim da ditadura política ocorrida entre (1964-1985). Diversas conferências educacionais e a atuação de movimentos sociais que se aliaram a instituições interessadas em decidir o futuro educacional do país influenciaram o debate e a elaboração de documentos e leis que reforçaram o discurso democrático no setor educacional. Como resultado dos debates travados na época, podemos tomar como exemplos mais determinantes a aprovação da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (*LDB*) nº 9.394/96, ambas adotando a gestão democrática como princípio do ensino público (MINTO, 2010).

No plano teórico a incorporação do princípio da gestão democrática implicaria novos modos de ser e fazer a educação, induzindo os agentes escolares ao desenvolvimento de uma gestão educacional pautada na participação coletiva. Nesta perspectiva, a gestão da educação deve ser entendida como “o processo político-administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada” (BORDIGNON; GRACINDO, 2000, p. 147). Este enfoque, entende ainda, que a gestão educacional “corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas” (LÜCK, 2006, p. 35). A ótica de gestão educacional apresentada nas citações anteriores defende uma organização escolar pautada em métodos educacionais capazes de promover mecanismos de participação, compartilhamento, autocontrole e transparência.

Em especificidade ao termo gestão democrática, a reflexão inicial pressupõe que esta pode ser compreendida como um “processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades desta prática social e de sua relativa autonomia” (DOURADO, 2007, p. 79). Nesta perspectiva, o autor acredita que deve haver a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático. Cabe, neste contexto, repensar as estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

No que se refere, em específico, ao princípio da gestão democrática da educação incluído no Art. 206, inciso VI, da constituição e Art. 3º, inciso VIII da LDB, trazemos à discussão a concepção que entende a gestão democrática “como espaço de descentralização do poder, de participação e de autonomia das instituições. Nesse sentido, ela possibilita a construção da cidadania, devendo ser considerada fundamental na formação do cidadão” (CASTRO, 2009, p. 35). Para a autora, a qualidade da educação deverá ser alcançada por meio da instituição dos dispositivos de gestão democrática e, democratizar a gestão da educação sob esse ponto de implicaria ainda a participação da sociedade na formulação, avaliação, fiscalização e execução das políticas destinadas ao público educacional.

Relacionando a concepção de gestão democrática apresentada por (CASTRO, 2009) às formas de atuação dos grupos de trabalho do PDDE Interativo é que queremos perceber de modo sistematizado se a sua natureza é tão democrática quanto defende o governo federal, já que nem sempre é possível visualizar a participação social do público escolar em seu processo de formulação, o que permite muitas vezes o governo inserir nos municípios ações e programas prontos que não levam em consideração a realidade local para serem executados.

Levando em consideração, portanto, as limitações da gestão democrática, determinadas pela ação do governo federal no processo de implementação de programas educacionais e muitas vezes pela falta de diálogo entre os entes federados, é que consideramos importante investigar como se estabelecem as relações saber-poder entre os diretores de escola e os grupos de Trabalho do PDDE Interativo na gestão de programas educacionais do FNDE no sudoeste baiano, uma vez que a dimensão democrática dos processos educacionais não deve ser excluída das práticas escolares. Se quisermos promover mudanças mais significativas precisaremos fortalecer os laços das relações escolares e ampliar a participação social no contexto das unidades escolas.

Métodos e análise dos resultados

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, tomando o estudo de caso como técnica de abordagem. O estudo constará do desenvolvimento das seguintes ações: a) pesquisa bibliográfica e documental acerca da temática que engloba o objeto de estudo; b) análise dos diagnósticos das escolas presentes no PDDE Interativo; c) questionários e

entrevistas com dirigentes municipais de educação; d) questionários e entrevistas com gestores escolares e demais membros de GT do PDDE Interativo. Neste contexto, serão tomados como *locus* os municípios que compõem o Núcleo Regional de Ensino de Vitória da Conquista - NRE 20³⁸¹, localizados no sudoeste da Bahia. Os sujeitos da pesquisa serão, portanto, dirigentes municipais de educação, gestores escolares e demais membros de GT do PDDE Interativo. Levando-se em consideração os critérios de escolha das escolas participantes pretende-se estabelecer como foco aquela que em cada município apresente o menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), tendo em vista que as escolas de menor Ideb são consideradas prioritárias no processo de adesão aos programas do FNDE.

Esta pesquisa tomará como base conceitual de análise os postulados do filósofo francês Michel Foucault, que a partir da vertente francesa da análise do discurso desenvolveu um modo próprio de abordagem, implicando, portanto, uma interdiscursividade no tratamento dos dados. A análise será empreendida por meio da subjetivação de conhecimentos, produção de saberes e da seleção e elaboração de um conjunto de técnicas que possibilitará compor e definir o *locus* e o *corpus* de análise, os sujeitos e procedimentos da investigação, bem como o domínio de caráter conceitual e crítico que descreverá e fundamentará este trabalho.

Levando em consideração a análise discursiva que se pretende adotar, entende-se, nesta linha de pensamento, que o discurso “serve não só como crítica social mas, igualmente, como meio de promoção da mudança social” (NOGUEIRA, 2001, p. 47). Deste modo, a pesquisa a ser realizada tomará como *corpus* os discursos presentes em documentos, diagnósticos e entrevistas na perspectiva de que os resultados possam servir de base para que os envolvidos no processo de gestão dos programas educacionais do FNDE possam refletir sobre as práticas desenvolvidas no contexto dos grupos de trabalho do PDDE Interativo e sobre as mudanças necessárias ao aperfeiçoamento de suas práticas locais de gestão democrática. Dentro da perspectiva foucaultiana serão tomados como elementos básicos para análise as noções de formação dos objetos, formação dos conceitos e formação das modalidades enunciativas apresentadas na obra *Arqueologia do Saber*, cujas noções estão especificadas a seguir (FOUCAULT, 2013a).

³⁸¹Anagé, Aracatu, Barra do Choça, Belo Campo, Bom Jesus da Serra, Caetanos, Cândido Sales, Caraíbas, Condeúba, Cordeiros, Encruzilhada, Guajeru, Jacaraci, Licínio de Almeida, Maetinga, Mirante, Mortugaba, Piripá, Planalto, Poções, Presidente Jânio Quadros, Ribeirão do Largo, Tremedal e Vitória da Conquista.

Em relação à regra de análise sobre a formação dos objetos, serão levados em consideração a observação de três elementos fundantes: a superfície de emergência dos objetos, superfícies de delimitação e as grades de especificação. No contexto da análise, procurar-se-á, portanto, estabelecer as fronteiras que sugerem o aparecimento do objeto do discurso, delimitar e identificar as instâncias ou órgãos responsáveis pelo seu aparecimento, regulamentação ou consolidação e ainda especificar, separar, classificar e reagrupar os objetos do discurso em relação uns aos outros.

A análise da formação das modalidades enunciativas também será apoiada em três elementos essenciais: O estatuto do sujeito que fala, os lugares institucionais aos quais o discurso se refere e a posição do sujeito em relação ao objeto. Nesse sentido, para cada grupo de enunciados a serem analisados, se evidenciará quem são os sujeitos falantes, quais os direitos de intervenção e decisão que lhes são reconhecidos, a que tipo de instituição seu discurso representa no momento da entrevista, qual a legitimidade de aplicação do discurso proferido e a definição ou redefinição da posição e situações ocupadas pelo sujeito na rede de transformações que foram impostas a partir da necessidade de constituir os grupos de trabalho do PDDE Interativo.

Na análise de formação dos conceitos, serão tomadas como base de análise as formas de sucessão, as formas de coexistência e procedimentos de intervenção, que permitirão compor a disposição e descrição das séries enunciativas e assim estabelecer a combinação e correlação entre os enunciados analisados em relação aos objetos do discurso.

Os pontos de análise (categorias de análise/enunciados) estão associados aos objetivos definidos para a pesquisa. As discussões serão fundadas nos referenciais teóricos adotados e nos discursos associados às seguintes categorias de análise/enunciados: Relações saber-poder entre os diretores de escola e os grupos de trabalho do PDDE Interativo; Perfil, formas de atuação e de escolha dos diretores escolares e demais membros do comitê; Pontos de dispersão (desafios/incompatibilidades) e as regularidades discursivas (articulação, recorrência e pontos de equivalência) dos diagnósticos do PDDE Interativo em relação aos projetos pedagógicos das escolas; Existência de estratégias e práticas indutoras da democratização da educação no espaço escolar.

Para dar consistência à análise dos dados, os resultados serão dialogados com referenciais teóricos da área em estudo. No que se refere aos estudos do discurso, serão

empregadas as concepções em torno das relações saber-poder, das noções de formação dos objetos, formação dos conceitos e formação das modalidades enunciativas presentes nas ideias do filósofo francês Michel Foucault, em especial nas obras: O sujeito e o poder (2009); A ordem do discurso (2010); Arqueologia do Saber (2013a); Microfísica do poder (2013b) e Vigiar e Punir (2013c).

Analisando a trajetória de Foucault, pode-se perceber que ele centrou suas pesquisas em espaços institucionais de controle e nas relações de poder, deslocando essa noção de poder para uma dimensão múltipla e diferenciada daquela que até então era discutida (BERT, 2013). O que interessa a esta pesquisa é apresentar a questão do poder como instrumento de análise capaz de explicar a produção de saberes e suas implicações no contexto de gestão dos recursos dos programas educacionais do FNDE, utilizando deste modo, os discursos.

O discurso para Foucault (2013a, p. 131) é definido como um “[...] conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação”, toda relação de poder resulta na produção de saber e conseqüentemente toda produção de saber faz emergir uma relação de poder. É neste contexto de abordagem que o discurso se tornará, portanto, elemento chave da análise.

Considerações sobre os resultados esperados

Por se tratar de uma pesquisa em fase inicial, acredita-se que a relevância da proposta sistematizada neste texto se justifica pelo intuito de que os dados analisados possam se tornar um importante instrumento de reflexão sobre como os municípios no sudoeste baiano têm estabelecido o controle dos programas e as relações de poder a partir da atuação dos grupos de trabalho constituído pelas escolas, se estas relações têm contribuído com o processo de democratização do espaço escolar ou se estão restringidas a um grupo específico que no seu exercício de poder exclui os demais segmentos de representatividade da escola e impõem práticas autoritárias.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão da educação: o município e a escola**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

BRASIL. **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: 15 jun. 2016.

BRASIL. **Lei de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 jun. 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm>. Acesso em: 15 jun. 2016.

BRASIL. **PDDE Interativo 2015**. Brasília, DF. Ministério da Educação, 2015a. Disponível em: <<http://pdeinterativo.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 Linha de Base**. Brasília, DF. Ministério da Educação, 2015c. Disponível em: <file:///D:/Downloads/1443615267PNE__Plano_Nacional_de_Educacao__SITE.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2016.

BRASIL. **PNE Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 15 jun. 2016.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. A qualidade da educação básica e a gestão da escola. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (Org.). **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília, DF: Liber Livro, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000300014&ln=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 jul. 2016. doi: 10.1590/S0101-73302007000300014.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. (Biblioteca de filosofia).

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 27 ed. São Paulo: Graal, 2013b.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013c.

FRANÇA, Magna. Gerencialismo e gestão educacional: cenários princípios e estratégias. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (Org.). **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília, DF: Liber Livro, 2009.

REIS, Bruno Pinheiro Wanderley. Políticas públicas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. CD-ROM.

SAVIANI, Dermeval. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 6 n. 2, p. 213-231, jul./out. 2008. Disponível em:<<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r206.pdf>>. Acesso em 20 out. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

VAN ZANTEN, Agnès. Politiques éducatives. In: VAN ZANTEN, Agnès (Dir.) **Dictionnaire de l'éducation**. Paris: Quadrige: PUF, 2008.

Vanusa Ruas Freire Viana é Discente do Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da USP. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação.

Rubens Barbosa de Camargo é Livre-docente na Faculdade de Educação da USP. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação.

Juventude e direito à cidade: as experiências das batalhas de rima na transformação dos espaços urbanos na cidade de Sorocaba

Wellington dos Santos França³⁸²

Resumo

Esta pesquisa pretende estabelecer uma articulação entre as temáticas direito à cidade e cultura juvenil, considerando a relevância dessas dimensões para a juventude brasileira. No momento em que se concretiza uma realidade urbana na grande maioria das cidades brasileiras, trata-se relevante considerar um estudo focalizando as formas que os coletivos juvenis se apropriam dos espaços urbanos, mesmo diante de uma realidade onde tais espaços não são planejados, com o intuito de promover o encontro e a sociabilidade juvenil. Estudo de caráter exploratório, pretende identificar o processo de ocupação de espaços públicos na cidade de Sorocaba por meio dos coletivos juvenis que articulam as batalhas de rima na cidade. A coleta de dados ocorre por meio de visita e trabalho de campo com o intuito de garantir maior compressão das dinâmicas que cercam o processo de organização e vivência das batalhas. Além das visitas e trabalhos de campo foram elaborados questionários com questões abertas e fechadas destinados aos jovens organizadores e participantes das batalhas de rima. Pretende-se com o estudo, suscitar novas reflexões sobre os processos de ressignificação dos espaços públicos da cidade de Sorocaba feitos por meio da produção cultural juvenil.

Palavras chave

Cultura juvenil – Direito à cidade – Espaços públicos – Juventude.

Introdução

O processo de urbanização vivenciado pela cidade de Sorocaba foi marcado pela industrialização desde o século XIX, porém a década de 1990 estabeleceu uma ruptura neste processo, uma vez que as imobiliárias ganharam força diante de expansão urbana da cidade com o projeto higienista, dito de interesse social, de desfavelização que ocorrera durante o governo do então prefeito Renato Amary. Tal projeto visava a formação de um novo conjunto habitacional na zona norte de Sorocaba que deveria ser construído entre a Prefeitura Municipal de Sorocaba e a Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbana (CDHU). Mesmo diante do fato da CDHU não ter concordado com a contrapartida da prefeitura, naquele momento era ceder a área para que as casas fossem construídas pela companhia, o projeto de desfavelização seguiu em frente e o que aconteceu na prática foi apenas “uma transferência de “barracos”, que outrora se

³⁸² Contato: tom.juv13@gmail.com

encontravam distribuídos pela cidade, para a periferia distante (ANDRADE; COMITRE, 2016, p. 12).

Aparentemente contraditório, do ponto de vista das imobiliárias, o projeto de desfavelização que deu origem ao conjunto habitacional Ana Paula Eleutério, inaugurado na cidade de Sorocaba na segunda metade da década de 1990, foi exitoso, pois contribuiu para o boom imobiliário na cidade, possibilitando a valorização dos vazios urbanos localizados antes do novo conjunto habitacional da periferia da cidade pelo simples fato de adotar serviços básicos para a população. A dinâmica protagonizada pelas imobiliárias que gera a especulação seguiu a passos largos com a contribuição direta do poder público.

A gestão Amary, entre os anos de 1997 e 2004, destinou grandes investimentos para a região. Além das permissões previstas pelo Plano Diretor, a atratividade de investimentos na zona norte se baseia no interesse do prefeito em valorizar tal área, visto que o mesmo possuía vários terrenos distribuídos pela região que passaram por grande valorização no período de seu governo no município de Sorocaba. (COMITRE, 2017, p. 788).

Dessa forma é possível afirmar que, “o mercado imobiliário, conjuntamente com o Estado se concretiza como agentes hegemônicos da produção do espaço, destinando para as periferias mais desigualdades socioeconômicas” (COMITRE, 2017, p. 791), possibilitando que a lógica da especulação imobiliária se tornasse o principal agente organizativo da cidade de Sorocaba a partir da década de 1990. Diante desta nova dinâmica presente na cidade de Sorocaba, “as periferias [...] se tornaram as expressões [...] da denominada urbanização crítica, mantendo as marcas de continuidade das relações de expropriação, exploração e espoliação urbana” (BURGOS, 2016, p. 92), transformando os bairros periféricos nas principais vítimas.

A realidade periférica demonstra particularidades em cada região da cidade de Sorocaba, conciliando cada vez mais infraestrutura e serviços voltados ao interesse do grande capital, simultaneamente, a locais que carecem de investimentos públicos. (COMITRE, 2017, p. 795).

Uma vez que a cidade de Sorocaba passa a ser pensada e planejada por meio das forças do mercado imobiliário, a realidade dos espaços públicos de Sorocaba se torna ainda mais cruel a partir do momento que a organização da cidade passa a privatizar o acesso à cultura e ao lazer através da construção de shopping centers, tornando a periferia ainda mais órfã de políticas públicas que visem contribuir para o processo de sociabilidade, em especial da população juvenil. “A ascensão de shopping centers na

cidade pode ser avaliada sob a perspectiva do processo do desenvolvimento do lazer produtivista do espaço urbano (PADOVANI, 2002 apud COMITRE, 2017, p. 794)”. Com tudo, fica nítido a existência de um desenvolvimento urbano, com contribuição direta do Estado, que visa a valorização do privado em detrimento do público, contribuindo para que a cultura e o lazer passem a ser entendidos como negócios.

[...] consolida-se a difusão da rede de empreendimentos privados [...] e correlatos (galerias e boulevards) plenamente ajustados às vicissitudes da vida contemporânea. Estes empreendimentos incorporam na concepção de seus projetos arquitetônicos um conjunto de espaços como praças e “áreas de estar” (providas geralmente com bancos para assento, wi-fi e ambientação com ornamentos paisagísticos), mas que não se oferecem, em essência, como espaços públicos propriamente ditos. Neste mesmo contexto, firma-se uma progressiva desvalorização dos espaços públicos, nos quais se inserem os parques, praças e ruas, segundo preceitos de segurança frente ao acirramento da violência urbana que aprofunda os níveis de segregação, uma vez que os espaços públicos desvalorizados dão lugar à indignância, ao abandono e à pobreza, sobretudo quando as administrações públicas negligenciam o público em detrimento dos interesses de reprodução do capital. (BURGOS, 2015, p. 111-112).

Desta forma se consolida “a produção de um espaço desigual, no qual a sociedade é extorquida dos direitos básicos essenciais para a vida na cidade” (ANDRADE; COMITRE, 2016, p. 14). Os jovens que vivem diante de uma sociedade desigual “são privados de desenvolver as suas potencialidades, de viver plenamente a sua condição humana” (DAYRELL, 2003, p. 43). Tal realidade faz com que os jovens busquem em espaços de cunho privado, como o shopping center, formas de vivenciar um espaço que lhes garantam a possibilidade do encontro. Nesta perspectiva os chamados rolezinhos se tornaram realidade no cenário de diversas cidades entre 2013 e 2014.

Os rolezinhos evidenciaram também a necessidade de proporcionar-lhes espaços subjetivos de expressão e representação capazes de garantir uma participação mais ampla nas dinâmicas da cidade, além de oferecer meios e repertórios para a construção de seus projetos de vida. (PEREIRA, 2014, p. 12).

Mesmo que historicamente “os shopping centers, conforme afirma Valquíria Padilha (2006), [...] foram criados como espaços privados, mas divulgados como públicos (PEREIRA, 2016, p. 550), aqueles que frequentam tais templos do consumo se sentiram completamente desconfortáveis com a presença da juventude periférica, neste que deveria ser o espaço segregado da realidade social, um espaço onde as diferenças e conflitos não

aparecem. Diante de um cenário pouco comum, quase que de forma imediata, no momento em que as diferenças se tornam evidentes, o preconceito se tornou visível e aparente, transformando o shopping em um espaço de contradições. “Os rolezinhos geraram uma forte reação de preconceito e criminalização contra os jovens pobres e de pele negra ou parda em sua maioria” (PEREIRA, 2016, p. 549). Mesmo diante de uma realidade pautada pelo preconceito e pela criminalização de jovens pobres,

[...] os rolezinhos evidenciaram uma série de questões sobre o convívio com as diferenças, as práticas culturais juvenis urbanas, a segregação e os múltiplos preconceitos que podem ser notados entre consideráveis segmentos da população brasileira. (PEREIRA, 2016, p. 549).

Muito mais que encontros marcados pelas redes sociais, os rolezinhos se tornaram verdadeiras ações políticas de denúncia. Por mais que os eventos não tivessem qualquer caráter político e seus participantes, por muitas vezes, estavam distantes da discussão política, a discussão do direito à cidade se coloca como pano fundo diante deste fenômeno.

Assim, para além do processo de criminalização que afeta este grupo urbano, traz à tona, para o debate na esfera pública, a discussão do lugar do pobre, ou melhor, o seu direito ao lazer e ao “acesso” à cidade. Coloca em pauta as contradições do processo de “democratização” do país e expõe as suas fissuras sociais. (HERSHMANN, 2005, p. 119, apud PEREIRA, 2016, p. 549).

“Essa realidade [...] nos leva a perguntar se esses jovens não estariam nos mostrando um jeito próprio de viver” (DAYRELL, 2003, p. 43). Além dessa possibilidade, os rolezinhos deixaram claro que as cidades carecem de espaços públicos de cultura e lazer. Diante deste déficit, os espaços que oferecem este acesso, mesmo que privados, devem ser ocupados de forma igual, afinal a ausência de espaços públicos de cultura e lazer é resultado de uma política de interesses privados. Sobre o apontamento anterior, é possível afirmar que a cidade de Sorocaba está “fundamentada pela precária condição em equipamentos urbanos, no qual seus habitantes são relegados de seu direito à cidade” (ANDRADE; COMITRE, 2016, p. 13).

Sobre o Direito à Cidade é necessário destacar que:

O direito à cidade se afirma como um apelo, como uma exigência [...] o direito à cidade não pode ser concebido como um simples direito de visita ou de retorno às cidades tradicionais. Só pode ser formulado

como direito à vida urbana, transformada, renovada. (LEFEBVRE, 2016, p. 117-118).

Partindo das contribuições de Henry Lefebvre, o direito à cidade se apresenta como uma peça do cotidiano, ou seja, o direito à cidade se estabelece como algo corriqueiro onde “o conjunto de direitos – materiais e imateriais simbólicos – que possam ser usufruídos de maneira equânime por todos os cidadãos na sociedade urbana, num enfrentamento à lógica da urbanização crítica, onde o urbano não é para todos” (DAMIANI, 2004 apud BURGOS, 2016, p. 02).

No que se refere ao cotidiano das cidades, o Estado tem papel fundamental no processo de garantia do direito à cidade, porém o mesmo se faz ausente da vida da maioria dos jovens, conseqüentemente o direito à cidade é negado para esta parcela da população. Sendo assim, ocupar e se apropriar dos espaços urbanos se faz necessário para que uma nova perspectiva se apresente. “Por essa razão que a apropriação também é entendida como a possibilidade de se mover, possuir e agir. Apropriar-se remete à identificação com o espaço e, conseqüentemente, a possibilidade de sua transformação” (CASSAB, 2010, p. 90).

Diante deste cenário, a cultura tem contribuído de forma significativa para os processos de ressignificação dos espaços públicos. “O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil” (DAYRELL, 2002, p. 119). Diversos coletivos juvenis têm se apropriado dos espaços urbanos afim de transforma-los, fazendo com que algo sem vida passe a ter vida e significado. Colaborar para que espaços passem a ter e significado é garantir que os mesmos tenham capacidade de contribuir para o desenvolvimento humano por meio do processo de sociabilidade.

A ação juvenil, com uma multiplicidade de agendas e formatos organizativos, tem conseguido produzir formas interessantes de resistência, apropriação e ressignificação dos espaços urbanos [...] no centro desse fazer político está sua estreita relação com as práticas culturais dessa juventude. O direito à cultura vem sendo uma das principais demandas de jovens [...] para a construção de suas trajetórias e identidades. (FREITAS; PIERRO, 2015).

O processo de construção da identidade juvenil perpassa pela análise da condição social dos indivíduos, afinal, a identidade se faz por meio das relações sociais que é possível estabelecer com as pessoas que se convive, ou nos espaços que se transita. “A socialização e a formação dos sujeitos são entendidas como o processo mediante o qual

os atores constroem sua experiência” (DUBET, 1997 apud DAYRELL, 2002, p. 121-121).

Desta forma as batalhas de rima, que crescem em Sorocaba, se apresentam como uma possibilidade real de jovens da periferia da cidade se colocarem como verdadeiros agentes culturais, com grandes possibilidades de ressignificar os espaços onde as batalhas de rima acontecem. Ao todo, é possível contabilizar sete batalhas de rima que acontecem de forma permanente ou esporádica na cidade de Sorocaba, acontecendo em espaços públicos como praças, parques ou em simples espaços de passagem. Dessa forma “a cidade pode se tornar, também, a expressão de conflitos multifacetados, capazes de oferecer novas possibilidades de apropriação do tecido urbano” (SPOSITO, 1993, p. 161).

Na constituição das batalhas de rima, ao ocupar o espaço público, as mesmas ressignificam o espaço por meio da prática social, ou seja, novas formas de representação e construção do espaço público são aplicadas por meio da ação direta da articulação de jovens que organizam e participam das batalhas de rima. Sendo assim, ao se fixar pela localidade, o espaço percebido se transforma em espaço vivido, onde os mesmos se superpõem, todas as vezes que as batalhas de rima acontecem.

Até no atual [hoje/nos dias atuais], o espaço urbano aparece duplamente: cheio de lugares sagrados-malditos, consagrados à virilidade ou à feminilidade, ricos de fantasmas e fantasmagorias, mas também racional, estatal, burocrático, monumentalidade degradada e recoberta pelas circulações diversas e pelas informações multiformes. Uma dupla leitura se impõe: o absoluto (aparente) no relativo (real). (LEFEBVRE, 2000, p. 317).

Diante da perspectiva de ressignificação dos espaços públicos, as práticas sociais ligadas às competições de rima estabelecem uma dinâmica onde são criados vários pedaços³⁸³ em diferentes localidades, onde se situam diferentes batalhas, assim tornando possível pensar em um circuito³⁸⁴ de batalhas de rima em Sorocaba.

É visível [...] coletivos juvenis ocupando inúmeros espaços urbanos. Nesse sentido, é possível propor que há um processo de reprodução e

³⁸³ O termo [...] designa aquele espaço intermediário entre o privado (a casa) e o público, onde se desenvolve uma sociabilidade básica, mais ampla que a fundada nos laços familiares, porém mais densa, significativa e estável que as relações formais e individualizadas impostas pela sociedade (MAGNANI, 1998, p. 116, apud MAGNANI, 2002, p. 21).

³⁸⁴ Trata-se de uma categoria que descreve o exercício de uma prática ou a oferta de determinado serviço por meio de estabelecimentos, equipamentos e espaços que não mantêm entre si uma relação de contiguidade espacial, sendo reconhecido em seu conjunto pelos usuários habituais (MAGNANI, 2002, p. 23).

produção de inúmeros sentidos nestes espaços. Significar em espaço público em torno do HIP HOP [...] e de outras práticas é um processo que compreende a experiência social destes atores, ou seja, são as relações intersubjetivas que orientam a significação e a ressignificação destes espaços. (FERREIRA; SANTOS, 2017, p. 72).

Em todos os locais que ocorrem, as batalhas de rima ressignificam os espaços públicos onde acontecem a partir do jogo que se estabelece, dos laços de amizade, dos interesses que geram nas pessoas que passam e decidem parar para observar de forma momentânea, ou até mesmo os que decidem ficar até o fim da batalha. Os jovens “querem ter um lugar na cidade, usufruir dela, transformando o espaço urbano em um valor de uso” (DAYRELL, 2002, p. 134), diante de uma perspectiva de compreensão da cidade como obra e não somente como produto. Os espaços que antes eram somente lugares de passagem se transformam em espaços de permanência e fruição cultural.

Logo, é possível compreendermos que os espaços urbanos não são imutáveis, ou seja, estão em constante possibilidade de mudanças, só dependendo das oportunidades de mutação que podem se tornar viável dependendo da forma como o espaço é utilizado.

São os usos que configuram os espaços vividos, isto é, os espaços dos usuários e suas performances cotidianas em espaços concretos. Os usos reiteram ou modificam, parcial ou completamente, o espaço concebido pelos planejadores, aquele espaço abstrato pensado para reproduzir o poder. Assim, as calçadas, feitas para os transeuntes andarem até seus destinos particulares, tornam-se muitas vezes espaços vividos, ou seja, usados de múltiplas formas, transformando-se em palcos para diversas encenações. (URIARTE, 2013, p. 10-11).

Os espaços vividos pelos jovens participantes das batalhas de rima, são espaços subvertidos, afinal não foram concebidos para tal manifestação cultural. No entanto, desde o momento que tais espaços se tornam pontos de encontro entre aqueles que compartilham os mesmos estilos culturais, mesmo gosto musical, etc, os jovens ali presentes lhes dão “novos sentidos a partir das experimentações e vivências em tal espaço” (MELO; LEITE, 2013, p. 03).

Esse espaço não se reduz somente a um espaço físico, ele é carregado de significados e especificidades [...]. (Magalhães, 2008) destaca que ao participar de grupos, os jovens se apropriam de maneira peculiar da cidade, reorientam os lugares, mudando a dinâmica pensada para determinados espaços, transformando-os em territórios vivos. O lugar passa de lugar físico a um espaço com valor cultural e simbólico, um meio de encontro e sociabilidade. (MELO; LEITE, 2013, p. 08).

Diante da condição de ressignificação dos espaços públicos, os mesmos passam a contribuir de forma direta no processo de formação da juventude tendo como princípio a constituição humana a partir de três dimensões, biológico, social e cultural. Desta forma “o mundo da cultura se apresenta mais democrático, possibilitando espaços, tempos e experiências que permitem que esses jovens se construam como sujeitos” (DAYRELL, 2003, p. 51). Sendo assim, os jovens participantes das batalhas de rima afetam e são afetados pelas dinâmicas instaladas nos espaços ocupados, em uma relação dialética, uma vez que a juventude “age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere” (DAYRELL, 2003, p. 43).

Considerações finais

Centradas no processo de produção cultural juvenil, as práticas sociais ligadas às competições de rima criam vários pedaços em diferentes localidades, onde se situam diferentes batalhas, assim tornando possível pensar em um circuito de batalhas de rima em Sorocaba. Noção que se caracteriza por unir “estabelecimentos, espaços e determinados serviços, porém não contíguos na paisagem urbana” (MAGNANI, 2000, p. 32).

A criação de pedaços e conseqüentemente de um circuito de batalhas de rima na cidade de Sorocaba, se configura a partir de um processo histórico, onde as periferias e até mesmo o centro da cidade foram sendo esquecidos gerando assim, a ausência de equipamentos públicos e políticas públicas de cultura. A mencionada ausência acaba por se tornar presença em outras regiões da cidade, privilegiando o público não periférico de Sorocaba. O resultado direto desta dinâmica é a privatização dos espaços públicos por

meio da apresentação do shopping center como a única, ou uma das únicas, possibilidades de acesso à cultura, porém por meio do consumo.

Tal dinâmica de “[...] privatização de espaços públicos sufocou oportunidades de sociabilidade [...]. Naturalmente, a demanda por reapropriação dos espaços públicos floresceu, desencadeando [...] novas formas de convivência” (FREITAS; PIERRO, 2015). Em todos os locais que ocorrem, as batalhas de rima ressignificam os espaços públicos onde acontecem a partir do jogo que se estabelece, dos laços de amizade, do interesse que geram nas pessoas que decidem compartilhar do momento. Diante deste cenário as batalhas de rima percorrem um caminho com extrema potencialidade para se consolidar como uma articulação que ao ocupar o espaço público é capaz de transformá-lo, a partir da prática social, contribuindo diretamente para a formação de sujeitos sociais.

Os jovens “querem ter um lugar na cidade, usufruir dela, transformando o espaço urbano em um valor de uso” (DAYRELL, 2002, p. 134). Fazer dos espaços que antes eram somente lugares de passagem em espaços de permanência e fruição cultural, capaz de contribuir no processo de sociabilidade dos jovens participantes e assim se fazer resistência no interior de uma lógica onde os privilégios não têm como objetivo atingir a juventude periférica.

Referências

ANDRADE, Alexandre Carvalho; COMITRE, Felipe. Crescimento populacional e contradições no espaço urbano: uma análise da expansão periférica na cidade média de Sorocaba-SP. In: SIMPÓSIO CIDADES MÉDIAS E PEQUENAS DA BAHIA, 2., 2011, Vitória da Conquista. **Anais...** Vitória da Conquista: UESB, 2016.

BURGOS, Rosalina. Espaços públicos e o direito à cidade: contribuições teórico-conceituais a partir de estudos sobre o uso de parques urbanos em contexto de segregação espacial nas cidades de São Paulo e Sorocaba. **Revista Cidades**, Presidente Prudente, v. 12, n. 20, p. 105-140, 2015.

BURGOS, Rosalina. Urbanização e marxismo: a cidade vista do avesso. In.: FRANCA, Gilberto Cunha; LEITE, Kelen Chistina. **Cidade, natureza, educação: olhares marxistas**. São Paulo. Xamã, 2016.

CASSAB, Clarice. A cidade como espaço público: uma interpretação pautada na fala dos jovens. **Revista Mercator**, Fortaleza, 2010.

COMITRE, Felipe. A evolução do uso e ocupação do solo na periferia urbana de Sorocaba: do esquecimento ao despertar dos interesses públicos e privados. **Revista Geo UERJ**. Rio de Janeiro, n. 31, p. 770-799, jul./dez. 2017.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, jan./jun. 2002.

FERREIRA, Érika do Carmo Lima; SANTOS, Sérgio da Silva. Espaços públicos e processos de significação: questões sobre juventudes e hip hop no meio urbano de Maceió-AL. **Revista Olhares Plurais**, Maceió, n. 16, v. 01, p. 65-81, 2017. Dossiê “Urbanidades, sujeitos e territórios”.

FREITAS, Maria Virginia; PIERRO, Gabriel di. Cultura e apropriação da cidade por meio de iniciativas juvenis. In.: *Le Monde Diplomatique Brasil*, São Paulo, nov. 2015. Especial *Juventudes e a desigualdade no urbano*.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Tradução de Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. [S. l.: s. n., 2006]. Título original: *La production de l'espace*. 4. ed. Paris: Anthropos, 2000.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2016.

MAGNANI, José Guilherme. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 11-29, 2002.

MAGNANI, José Guilherme. Quando o campo é cidade. In: MAGNANI, José Guilherme. **Na metrópole**: textos de antropologia urbana. São Paulo: Edusp, 2000.

MELO, Mônica Aparecida Soares Silva de; LEITE, Marcos Esdras. Grupos culturais juvenis e participação na cidade: mobilidade, possibilidades e desafios. In: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCAIS E HUMANAS, 2., 2013, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: [s. n.], 2013.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Os “rolezinhos” nos centros comerciais de São Paulo: juventude, medo e preconceito. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 14, n. 01, p. 545-557, jan./jun. 2016.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Rolezinho no shopping: aproximação etnográfica e política. **Revista Pensata**. São Paulo, v. 3, n. 2, p. 08-16, maio 2014.

SPOSITO, Marília Pontes. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. **Tempo Social**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 161-178, 1993.

URIARTE, Urpi Montoya. Olhar a cidade. **Revista Ponte Urbe**, São Paulo, 2013.

Wellington dos Santos França é Graduado em História e aluno regular no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) na Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba.

6. FORMAÇÃO, CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



- FEUSP
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A escuta atenta das crianças sobre o brincar no cotidiano da Educação Infantil

Aline Patricia Campos Tolentino de Lima
Profa. Dra. Evani Andreatta Amaral Camargo

Resumo

Esse trabalho teve origem na reflexão sobre a prática pedagógica de uma das autoras, que vivenciando o cotidiano de professora na Educação Infantil percebeu que precisava compreender melhor o momento do brincar sob o olhar da criança. Por isso, a ênfase deste trabalho está em analisar o que as crianças têm a nos dizer sobre o brincar. A pesquisa se desenvolveu a partir da fundamentação teórica da abordagem histórico-cultural, definindo conceitos de criança e a função da brincadeira no desenvolvimento infantil. O principal objetivo deste trabalho foi fazer um levantamento sobre o que as crianças pensam sobre o brincar e quais são suas preferências. Desta maneira, a metodologia utilizada foi a pesquisa de campo qualitativa, em que foram realizadas vinte e uma entrevistas individuais, cinco rodas de conversa, registros fotográficos e um diário de campo sobre os momentos do brincar do cotidiano de uma instituição pública de Educação Infantil. Como resultados parciais foi possível ampliar os conceitos sobre a participação da criança na Educação Infantil, que foram analisados partindo da opinião da criança e não apenas do adulto, propiciando ainda aos pesquisadores uma reflexão sobre os espaços e tempo que são destinados ao brincar na Educação Infantil.

Palavras-chave

Abordagem histórico-cultural – Brincadeiras – Educação infantil.

Introdução

Este trabalho partiu inicialmente da observação e reflexão da prática pedagógica de uma das autoras, que vivenciando o cotidiano na Educação Infantil percebeu a necessidade do brincar como atividade principal e com grande significação para o desenvolvimento pleno da criança.

No cotidiano da Educação Infantil, verifica-se nas falas dos familiares e até mesmo de professores, um desconhecimento sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil. Na prática escolar é comum ouvir familiares dizerem:

“-Nesta escola meu filho não aprende nada, só brinca”.

Discursos do senso comum que não reconhecem o brincar como a atividade principal na infância para a apropriação de sua cultura. Nesse sentido, quanto aos professores, seriam necessários estudos específicos para investigar a respeito de suas formações pedagógica, o que se tem priorizado, se o brincar tem sido abordado nos cursos de formação.

A pesquisa está fundamentada na abordagem histórico-cultural. Como o tema principal deste estudo que é o brincar, foi possível, por meio do aprofundamento teórico nesta abordagem, analisar de uma outra maneira a forma de ver a criança em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Por isso, a ênfase está em ouvir o quê as crianças têm a nos dizer, pois são as maiores interessadas neste processo de desenvolvimento, em que devem ser consideradas como capazes e participativas de suas aprendizagens. E, desta maneira, a professora-pesquisadora buscou construir um espaço (intencional) para a participação da criança no cotidiano da escola de Educação Infantil.

O objetivo geral desta pesquisa é identificar quais são as preferências das crianças em relação às brincadeiras em uma instituição de Educação Infantil, de rede pública. Os objetivos específicos são: identificar, do ponto de vista das crianças, quais brincadeiras fazem parte do cotidiano da instituição; analisar a participação das crianças nas escolhas sobre o brincar; analisar a importância do brincar sob o ponto de vista infantil e, compreender, à luz da fundamentação teórica histórico-cultural, o papel das brincadeiras no desenvolvimento infantil.

E o principal questionamento que esta pesquisa procura responder é qual a importância do brincar no desenvolvimento infantil, não apenas pelo olhar do adulto, mas pela opinião da criança também.

Foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a questão norteadora dessa pesquisa, tendo sido possível identificar que há poucas pesquisas que trazem a opinião da criança, frequentemente verificamos a visão do adulto sobre o brincar.

Dentre os estudos levantados, traremos a abordagem educativa italiana³⁸⁵, que tem sido uma referência para a Educação Infantil atualmente, a Reggio Emília (EDWARDS et al., 2016). Nesse sentido, foram analisados artigos, uma dissertação e livros. Um dos artigos analisados foi “O espaço da linguagem musical na Educação infantil segundo a abordagem de Reggio Emília” (ANDRIES, 2016). A autora descreve as escolas italianas de Reggio Emília, que vem sendo evidenciadas pela forma que atuam na Educação Infantil, buscando refletir sobre a linguagem musical, como se configura nessa abordagem educativa.

Como reflexão, podemos incorporar da proposta da abordagem educativa italiana, a ferramenta de assembleia para escuta atenta das crianças; os projetos partem do interesse das mesmas, que trabalham em pequenos grupos, geralmente com seis crianças, em pequenos projetos de pesquisa e, posteriormente, é realizada uma grande assembleia, em que as crianças colocam suas experiências e vivências, tomando decisões.

Em nosso estudo, a intenção foi utilizar, assim como nessa abordagem, as assembleias, para ouvir o que as crianças têm a dizer sobre o brincar, e também para decidirmos quais brincadeiras são as preferidas da turma, procurando compreender as mesmas sob o olhar da criança. As crianças devem ser ouvidas pois são capazes e participativas em seu processo de aprendizagem.

Foi analisada também a dissertação “A documentação na abordagem de Reggio Emília para a Educação Infantil”, (BARACHO, 2011). Trata-se de uma pesquisa que investigou as práticas dos educadores que atuam na Educação Infantil quanto ao uso de estratégias de observação e registros do processo de aprendizagem das crianças.

Essa dissertação foi fundamentada na abordagem histórico-cultural, e também faz um paralelo com as práticas da abordagem educativa italiana. A autora discute que o enfoque na Educação Infantil está na criança, que é considerada participante e ativa na construção de suas aprendizagens e, ao possibilitar que as crianças façam suas escolhas, os professores permitem a participação integral em seu processo educativo.

³⁸⁵ O termo que este estudo apresenta como abordagem educativa italiana refere-se um conjunto de escolas de Educação Infantil criadas nos últimos trinta anos na cidade de Reggio Emilia que fica localizada no norte da Itália. Uma das principais obras analisada sobre está abordagem educativa foi a dos autores Edwards, Gandini e Forman (2016).

Outra pesquisa que foi realizada na Educação Infantil (SANTOS, 2018), do tipo estudo de caso em que também busca, a partir das falas e ações das próprias crianças, investigar as especificidades do desenvolvimento infantil. Aborda questões referentes ao currículo, principalmente sobre os campos de experiência que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) traz, fundamentada nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, afirmando que deve existir articulação entre saberes e experiências das crianças.

Define (SANTOS, 2018) que um currículo por campos de experiências consiste em centralizar-se no projeto educativo que se constitui das falas, dos saberes e dos fazeres das crianças. E o professor deve interpretar esses saberes e por meio de sua intencionalidade promover novas situações educativas contextualizadas e significativas.

Quando falamos em currículo baseado nas experiências, como a BNCC (BRASIL, 2018) apresenta por campos de experiência, estamos falando de um currículo vivo na Educação Infantil. Nessa proposta de uma metodologia de aprendizagem por meio dos campos de experiência, também são apresentadas as interações e brincadeiras como eixos norteadores.

Um relato interessante nesse estudo de caso (SANTOS, 2018), foi quando as crianças foram questionadas sobre quais experiências que mais gostavam de vivenciar no cotidiano da Educação Infantil, o brincar foi a resposta que teve maior recorrência como atividade preferida.

Além disso, quando o professor foi observado na pesquisa (SANTOS, 2018), envolvendo as crianças em situações pautadas na ludicidade, identificou-se que o fato promoveu experiências significativas para o processo de desenvolvimento da criança como, por exemplo, ao pedir que fizessem com massinha a primeira letra do nome, uma atividade de escrita que, com o brincar, tornou-se prazerosa e significativa para a criança.

Esse estudo de caso tem proximidade com a pesquisa que se encontra em andamento, por que também procura dar voz às crianças e visibilidade as suas ações no contexto da Educação Infantil, e faz uma crítica a imposição de tarefas descontextualizadas que apareceram nos relatos e entrevistas da pesquisa, como, por exemplo, tarefas de repetição de escrita sem significado para a criança, que relataram não gostar por que “as mãos doí de ficar escrevendo”.

Métodos

A pesquisa se desenvolveu a partir da abordagem histórico-cultural, que tem como base a relação dialética, construída entre o diálogo entre todos envolvidos neste processo, resultando que pesquisador e pesquisado têm oportunidade para refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa (FREITAS, 2003).

“A abordagem dialética admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nelas provocadas, novas condições naturais para sua existência” (VIGOTSKI, 2007, p. 62). A relação dialética que se constitui na pesquisa de campo qualitativa, torna possível a interpretação do pesquisador por meio da ação reflexiva de todo o contexto histórico dos sujeitos envolvidos, com a consciência de que o pesquisador também tem um contexto histórico-cultural que influencia neste processo dialético de pesquisa.

Nessa pesquisa de campo, qualitativa, é considerada a questão da importância da fidelidade aos sujeitos e pesquisador (MINAYO, 2012), sendo que toda compreensão é parcial e inacabada, tanto a do entrevistado (no caso, as crianças), que tem um entendimento contingente e incompleto de sua vida e de seu mundo, como a do entrevistador, pois também somos limitados no que compreendemos e interpretamos.

Ao realizar uma pesquisa qualitativa devemos considerar o sujeito investigado como um ser histórico que sofre influências do ambiente em que vive, bem como o pesquisador, não deixando interferir opiniões e conceitos próprios que podem prejudicar no resultado da pesquisa qualitativa.

A pesquisa de campo foi realizada com a pesquisadora enquanto professora e sua turma de vinte e um alunos, na faixa etária de quatro a cinco anos, que frequentam a Educação Infantil em uma rede pública municipal, localizada no interior de São Paulo.

A pesquisa tem o intuito de investigar a visão do brincar do ponto de vista infantil. Para tanto, foi necessário construir com as crianças o espaço que permitam-lhes manifestar suas ideias de modo organizado, respeitando as características e particularidades do mundo da infância e possibilitando discussões, reflexões e encaminhamentos. Desta maneira, tomamos como modelo a abordagem educativa italiana que, como foi visto na revisão de literatura, busca a escuta atenta das crianças e,

dentre as temáticas discutidas, as brincadeiras preferidas, quais brincadeiras conhecem e como são, e quais acontecem em casa e na escola.

Para coleta de dados, primeiramente foi encaminhado o projeto de pesquisa ao comitê de ética em pesquisa com seres humanos que, depois de aprovado, teve a pesquisa de campo realizada. Na primeira etapa da pesquisa, foram feitas as entrevistas individuais e, após a realização das mesmas, fez-se a análise à luz da fundamentação teórica histórico-cultural, possibilitando a reflexão da professora-pesquisadora sobre a importância do brincar no cotidiano da Educação Infantil. A segunda etapa da pesquisa de campo foi a realização de cinco rodas de conversas com a turma de crianças, cuja discussão principal se deu sobre qual era a brincadeira preferida da turma. Na última roda de conversa, foi realizada uma votação, por meio de desenhos, sobre qual era a brincadeira preferida. Após a pesquisadora elencar os votos, a brincadeira eleita pela turma foi vivenciada por todos. E a terceira e última etapa desta pesquisa foi feita por meio de anotações e registros fotográficos realizados pela pesquisadora em momentos em que a brincadeira simbólica acontecia entre as crianças no cotidiano da instituição de Educação Infantil.

Resultados

Para a discussão proposta neste texto, apresentaremos, como exemplo, o relato de uma “roda de conversa”. A realização de rodas de conversas surgiu com o objetivo de deixar as crianças expressarem suas ideias sobre as brincadeiras preferidas, assim como acontece na abordagem educativa italiana. Foram realizadas cinco rodas de conversas para discutirmos as brincadeiras preferidas, sendo a última para decidir, por meio de uma votação qual era a brincadeira preferida da turma, e finalmente brincarmos juntos. As rodas de conversa aconteceram no mês de abril e os registros foram por meio de gravação em áudio. Veremos a seguir um dos registros realizados.

A primeira roda de conversa aconteceu após um feriado, em uma segunda-feira em que os alunos estavam retornando à escola após três dias em casa, com intuito de ouvir um pouco quais tinham sido as brincadeiras vivenciadas em casa no feriado. Havia treze crianças presentes neste dia.

EPISÓDIO 1- “1ª. Roda de conversa sobre qual era a brincadeira que vivenciaram em casa após feriado e final de semana” (1º.dia, 02/04/2018, gravador de áudio)

- (1) *Pesquisadora: Bom dia, hoje é segunda-feira. Vocês ficaram três dias em casa porque teve o feriado da páscoa, gostaria que contassem do que brincaram neste período que ficaram em casa?*
- (2) *Michele: Eu fui na casa da minha dinda.*
- (3) *Silvia: Eu brinquei de casinha.*
- (4) *Luiza: De boneca.*
- (5) *Eduarda: Eu brinquei de boneca.*
- (6) *Pesquisadora: Que legal, e você, Ana Beatriz?*
- (7) *Ana Beatriz: Eu fui na praça com minha mãe!*
- (8) *Sara: Tia, eu brinquei com minha Baby alive*
- (9) *Giovana: Brinquei com minha prima de passar maquiagem.*
- (10) *Pesquisadora: E você, Antônio?*
- (11) *Antônio: (Não respondeu)*
- (12) *Michele: Ele não quer falar.*
- (13) *Pedro: Acho que ele falou baixinho.*
- (14) *Raul: Eu, tia, fui no pula-pula e chutei bola.*
- (15) *Matheus: Eu soltei pipa com meu irmão.*
- (16) *Henrique: Eu brinquei de massinha.*
- (17) *Pedro: Eu também brinquei no pula-pula.*
- (18) *Gustavo: Eu brinquei de jogo de terror.*
- (19) *Pesquisadora: Como chama esse jogo?*
- (20) *Gustavo: Five Night's at Freddy's.*
- (21) *Pesquisadora: Você pode contar para gente como é este jogo, eu não conheço!*
- (22) *Gustavo: A Duda gosta muito deste jogo. Aí tem o Bonnie, é um coelho que fica segurando uma coisa que canta. É um jogo de terror.*
- (23) *Pesquisadora: Legal esse jogo, gostei muito das brincadeiras que vocês brincaram no feriado.*

Nessa primeira roda de conversa, podemos pontuar as brincadeiras que surgiram neste momento de construção de um espaço coletivo para participação e escuta atenta das crianças, sendo elas: casinha, boneca, boneca baby alive, passar maquiagem, pula-pula, bola e massinha. Algumas dessas brincadeiras também apareceram nos relatos das entrevistas individuais, porém uma brincadeira diferente que surge neste momento coletivo é a descrita pelo aluno Gustavo, a partir do turno dezoito, quando diz ser sua brincadeira preferida um jogo de terror, que brinca com seus irmãos mais velhos, apresentando alguns detalhes deste jogo virtual, bem como os nomes dos personagens.

O aluno Gustavo tem uma convivência com irmãos que já são adolescentes, ele é o irmão mais novo e existe uma grande diferença de idade. Tal contexto e experiência faz com que ele tenha um contato maior com jogos e brincadeiras de adolescentes, talvez até com conteúdos inapropriados para sua idade.

Ancorados na perspectiva histórico-cultural, nessa roda de conversa, identificamos como o contexto do aluno Gustavo e sua vivência no ambiente familiar com irmãos mais velhos (adolescentes) interferem diretamente no seu relato sobre sua

brincadeira vivenciada, trazendo para o ambiente escolar uma experiência diferente da de seus colegas.

É discutido na abordagem teórica (VIGOTSKI, 2010), que o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação social que se refere à participação do outro no desenvolvimento, desde o início da sua vida, por meio das interações e intervenções desse outro, possibilitando a apropriação dos instrumentos e signos da cultura em que se está inserido; nesse sentido, podemos observar que o processo de formação e desenvolvimento da criança está sempre ligado às relações sociais que vão se constituindo ao longo de sua vida.

Considerações

Podemos afirmar, de acordo com os resultados parciais dessa pesquisa, que se encontra em andamento, baseada na abordagem histórico-cultural, que as vivências de brincar das crianças estão relacionadas ao seu contexto cultural e tais informações surgem em suas falas, como foi possível observar na roda de conversa aqui apresentada. Podemos argumentar que a brincadeira, a partir dessa linha teórica, é uma forma de expressão e apropriação do mundo das relações que a criança tem. Como foi possível ver nas falas das próprias crianças na roda de conversa sobre as brincadeiras que aconteceram em ambientes diferentes da escola, sendo elas: casinha, boneca, boneca baby alive, passar maquiagem, pula-pula, bola, massinha e jogo de terror.

Também foi ressaltado nesse estudo a importância da escuta atenta das crianças no cotidiano da Educação Infantil, na construção coletiva de um espaço intencional para prover com ênfase a participação da criança em seu processo de desenvolvimento, e que as mesmas devem ser consideradas capazes e participativas.

Referências

ANDRIES, Luísa Nogueira de Freitas. O espaço da linguagem musical na educação infantil segundo a abordagem de Reggio Emilia. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis, **Anais da...** Florianópolis: Anped, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-4499.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

BARACHO, Nayara Vicari de Paiva. **A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a educação infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro.** 2011. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2018.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.

FREITAS, Maria Teresa de A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa de A.; JOBIM, Solange; KRAMER, Sonia. Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez. 2003. p. 26-38.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-625, 2012.

SANTOS, Sandro V. S. Currículo da educação infantil: considerações a partir das experiências das crianças. **Educação em Revista**, v. 34, p. 1-32, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e188125.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6 ed. São Paulo: Ícone, 2010.



Convivência Escolar e Tempo Estendido: percepções dos sujeitos escolares

Ana Paula de Souza Ponso³⁸⁶

Resumo

Esta pesquisa buscar compreender o que os sujeitos da comunidade escolar de uma escola entendem por convivência escolar com vistas à formação de sujeitos escolares. Entende a convivência escolar como uma dimensão da justiça curricular (PONCE; NERI, 2015). Tem como referencial teórico Jares (2007, 2008), Marías (2003) e Morin (2015), os quais apresentaram preocupações com a convivência, que sofre processo de naturalização e se apresenta nas relações humanas sem reflexão crítica. Trabalha com o método fenomenológico empregado nas pesquisas qualitativas, porque considera tanto o sujeito como a realidade na qual este está inserido como fundamentais no processo de construção de conhecimento. A proposta de pesquisa concretizou-se pela escuta das vozes dos sujeitos de uma escola pública estadual de tempo estendido, localizada na periferia da cidade de São Paulo. Para a escuta dos gestores da escola, optou-se pela realização de entrevista individual, para a escuta dos professores, coordenadores e funcionários, realizou-se grupos focais e para a escuta dos utilizou-se de um questionário. Os dados produzidos serão interpretados a partir de um tipo de análise do conteúdo proposto por Bardin (2016). Esta pesquisa pretende oferecer contribuições ao que vem sendo investigado no tocante à convivência escolar que se propõe a buscar a justiça curricular de modo a formar sujeitos para e em direitos humanos.

Palavras-chave

Convivência escolar – Justiça curricular – Tempo escolar estendido.

Introdução

Na sociedade atual, a complexidade dos processos, subjetivos e objetivos, envolvidos na formação e construção dos sujeitos singulares e culturais exige pensar como o sujeito da atualidade sofre, experimenta, vivencia e sintetiza a diversidade de influências sociais, culturais, políticas e econômicas no qual está imerso. Tal diversidade de influências está presente em todas as esferas da vida em sociedade.

³⁸⁶ Contato: apponso@gmail.com

A vida em sociedade é indispensável à sobrevivência do ser humano, que como ser social não conseguiria, individualmente, suprir todas as suas necessidades. A convivência se apresenta como possibilidade coletiva para a realização dessas necessidades.

É importante salientar que existem diferenças entre os termos coexistência e convivência. A convivência é uma palavra que, segundo Marías (2003, p. 2) “parece valiosa; em muitas línguas não existe, sendo substituída pelo vocábulo ‘coexistência’, que é muito diferente”. Segundo esse mesmo autor:

Coexiste tudo o que existe juntamente e ao mesmo tempo. As coisas coexistem, e o homem com elas; conviver é viver juntos e se refere às pessoas como tais. Isto é, com suas diferenças, com suas discrepâncias, com seus conflitos, com suas lutas no âmbito da convivência, dessa operação que consiste em viver juntos. (MARÍAS, 2003, p. 2).

A diferença apresentada é imprescindível para a compreensão da convivência neste estudo, pois a convivência contém o coexistir, mas se diferencia deste por conta das ações que o conviver envolve e desenvolve. Essa ideia é encontrada em Jares (2008, p. 25) quando afirma que “conviver significa viver uns com os outros com base em certas relações sociais e códigos valorativos, forçosamente subjetivos, no marco de um determinado contexto social”.

As relações sociais em seus diferentes contextos, os quais são determinados pelos sujeitos, pelo tempo, pelo espaço, etc. são determinantes da convivência que se experiencia, se absorve e se transmite. Para Jares (2008) a convivência também se constrói na relação com o outro em todas as situações que envolvem o viver sejam agradáveis ou desagradáveis.

O ser humano é um ser social, o que implica em participar e conviver durante toda a vida, seja por períodos curtos ou longos de tempo. A vida na sua totalidade: civil, política, social e econômica se viabiliza por diferentes “modos de convivência” (JARES, 2008). Pode-se dizer que existem convivências que são impostas pela dinâmica social e outras que são de escolha do próprio sujeito, nas palavras de Brandão (2008, p. 121) “convivemos todos os dias e ao longo de toda a Vida com várias comunidades de trabalho, de serviço de participação e de mútuo e recíproco ensino-aprendizagem”.

A convivência escolar como qualquer aprendizagem pode se apresentar no currículo com objetivos a serem identificados, planejados e avaliados. O currículo pode

conter objetivos de aprendizagem para o aprender cotidiano em e para a convivência social. A convivência democrática e solidária foi apresentada como uma das três dimensões da justiça curricular por Ponce e Neri (2015, p. 333),

A justiça curricular se faz pela busca e prática do currículo escolar como instrumento de superação de desigualdades; sendo a prática curricular a chave desse processo nas suas três dimensões fundamentais: a do conhecimento necessário para que os sujeitos do currículo se instrumentalizem para compreender o mundo e a si mesmos nele; a do cuidado com esses sujeitos envolvidos no processo pedagógico de modo a garantir que todos tenham condições dignas para desenvolver-se; e a da convivência democrática e solidária que deve ser promovida na escola.

A convivência democrática pode ser ensinada de modo a fortalecer o ambiente escolar, para tanto o ensino da convivência deve partir de diferentes atividades didáticas desenvolvidas ao longo do currículo escolar por todas as disciplinas, sendo necessário criar uma ideia de corresponsabilidade, fato que será possível com a participação de toda comunidade escolar (JARES, 2008).

A convivência escolar tem se mostrado como um tema novo, pois na revisão de literatura realizada, para o presente trabalho, não foram encontradas pesquisas que tratassem especificamente sobre ele. Os trabalhos encontrados discutem as temáticas da elaboração de normas e regras de convivência escolar, os elementos constitutivos da convivência escolar para o aprendizado da cidadania e, também, para a diminuição dos conflitos no ambiente escolar. Os estudos encontrados foram importantes para conhecer quais os principais assuntos discutidos nos textos acadêmicos e, desse modo, compreender o que já estava sendo discutido no tocante à convivência escolar, identificando pistas que auxiliassem a delimitar o estudo que seria desenvolvido nesta pesquisa.

A convivência escolar deve ser proposta como uma educação para a convivência (JARES, 2007), que apresente o conflito como uma de suas características a fim de que ele seja entendido, não negado ou eliminado. O conflito, segundo Casamayor (2002, p. 21), “é algo intrínseco à convivência”, sendo assim não pode ser considerado como negativo, mas pode ser tomado como não coincidência, como facilitador das diferenças, produtor da argumentação, do entendimento e da aceitação.

Neste sentido, a presente pesquisa tem como questão central conhecer se a convivência escolar tem contribuído na e para formação dos sujeitos escolares. Toma-se como princípio que a formação é produtora de mudanças e para que seja efetiva, deve partir da educação, seja em ambientes formais de ensino (escolas, universidades, institutos e etc.), seja em ambientes não formais (família, igreja, comunidades, etc.), porque não há educação sem convivência, como será apresentado ao longo desse trabalho.

Diante desse panorama, o problema da presente pesquisa é a ausência de uma compreensão crítica e elaborada sobre convivência escolar. Face ao problema apresentado, elegeram-se como objetivos: fazer a revisão da bibliografia acadêmica sobre o tema; buscar compreender o que os sujeitos de uma escola pública estadual de ensino médio entendem por convivência escolar e verificar se a convivência escolar auxilia na formação dos sujeitos.

Métodos

O percurso metodológico se desenhou a partir do desejo de conhecer o que os sujeitos escolares entendem por convivência escolar com vistas a sua formação. Para tanto realizou-se uma revisão bibliográfica sobre a temática no banco de teses e dissertações no site do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia³⁸⁷ (IBICT) e plataforma Sucupira/Capes³⁸⁸ (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

A presente pesquisa se desenhou por meio de uma abordagem qualitativa, devido às seguintes características: “emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; e métodos de coleta, análise e interpretação dos dados” (CRESWELL, 2010, p. 206). Nessa perspectiva de abordagem, os aspectos da condição humana, tais como: percepção, opinião, entendimento, não podem simplesmente ser quantificados.

Os critérios para a participação dos sujeitos nesta pesquisa foram: sua disponibilidade de tempo e vontade de participar da pesquisa. Não houve indicação dos sujeitos por ninguém na unidade escolar e também não foi feita nenhuma seleção prévia dos participantes.

³⁸⁷ Disponível em: <<http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20/2biblioteca-do-ibict>>.

³⁸⁸ Plataforma de acesso à informação. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>>.

Na busca da compreensão do que os sujeitos entendem e pensam sobre a convivência escolar em tempo estendido, realizou-se o trabalho de campo sob uma abordagem qualitativa, que está organizado em: realização das escutas e observações de campo e análise dos dados. No trabalho de campo, foram feitas entrevista com Diretor, Vice-diretora e Gerente de Organização Escolar (GOE), grupo focal com os Professores, os Coordenadores e os Agentes de Organização Escolar (AOE) e um questionário com os alunos. Os dados resultantes dessas escutas foram analisados de acordo com o método de Análise de Conteúdo, com base em Bardin (2016).

A escola da presente pesquisa pertence a rede estadual pública de ensino, estando situada na periferia da zona norte da cidade de São Paulo. A escola passou a funcionar em tempo estendido na modalidade do ensino médio em 2013. A escola possui 360 alunos matriculados, divididos em 9 turmas de 40 alunos, sendo três turmas para cada um dos três anos do ensino médio. A escola conta com 1 Diretor, 1 Vice-diretor, 1 Coordenador geral, 3 Coordenadores de área que também exercem a função de professor, 16 Professores especialistas das diferentes disciplinas da Base Comum Curricular e 1 professor itinerante da Educação Especial.

Como o objetivo da presente pesquisa é compreender o que os sujeitos de uma escola da rede pública do Estado de São Paulo entendem por convivência escolar com vistas a formação dos sujeitos a partir de suas vozes, optou-se por três procedimentos de escuta: entrevista (semiestruturada), grupo focal e questionário, realizados no próprio espaço escolar com as devidas autorizações, conhecimento e ciência dos procedimentos.

Resultados

A escola é um lugar privilegiado de aprendizagens e de desenvolvimento de relações sociais, o qual, para Charlot (2002) contribui para a formação de sujeitos em singularidade. A formação dos sujeitos que se dá pela convivência escolar também pode proporcionar a consolidação da consciência e das práticas (tanto no interior como no exterior do ambiente escolar) acerca dos direitos humanos, da democracia, da autonomia, da participação, entre outros.

Conforme mencionado, anteriormente, os dados obtidos por meio das escutas com o Diretor, a Vice-diretora, a GOE, e com os grupos focais formados por Professores e Coordenadores e outro formado pelos AOE passaram por um processo que engloba a

organização, a leitura, a seleção, a exploração, a codificação, a análise e a interpretação do material coletado.

A organização dessas escutas se formatou por meio dos seis temas geradores, utilizados para realização das entrevistas e dos grupos focais, a saber: 1) Significado da convivência escolar para você; 2) A influência do tempo estendido na convivência escolar; 3) Encantos e desencantos da convivência escolar em tempo estendido; 4) Espaços de convivência observados por você; 5) A contribuição da convivência escolar na formação dos sujeitos e 6) O lugar da convivência no currículo. O questionário aplicado aos alunos contém perguntas relacionadas aos temas geradores, de modo a facilitar a aplicação para os alunos e para a análise dos dados. Na sequência é apresentado uma pequena parte do que está sendo observado na análise das falas dos sujeitos pesquisados.

Os sujeitos ao abordarem sobre a convivência escolar sinalizam que ela produz oportunidades de socialização, de lidar com a diversidade e de relações de amizade, pelas vozes dos alunos: *Fazer amizades para toda a vida, trocar ideias.*

Ao tratarem sobre o impacto do tempo estendido para a convivência, os sujeitos pesquisados o apresentam como ponto importante para a convivência escolar, porque oportuniza conversas. Segundo suas falas, o diálogo cria momentos de fala e escuta capazes de gerar afetividade e aprendizagem.

Ao falarem sobre os encantos apresentados pela convivência escolar, os alunos apontam para a socialização; os professores para o tempo como facilitador do processo de ensino-aprendizagem; os funcionários para o melhor conhecimento das pessoas e os gestores para a organização apresentada pela escola.

Quando respondem sobre os espaços onde a convivência escolar é observada, todos os sujeitos afirmam que ela se apresenta nos diferentes ambientes da escola (salas de aula, corredores, banheiros, pátio, quadra, secretaria, etc.).

A contribuição da convivência para a formação dos sujeitos e a relação entre o currículo e a convivência escolar ainda estão em análise.

Considerações finais

Os depoimentos dos sujeitos escolares, ainda em análise, têm corroborado a ideia de que a convivência escolar traz consigo uma possibilidade de transformação das

relações sociais, permitindo que seus sujeitos, sem qualquer tipo de discriminação, por meio do currículo adquiram o conhecimento que desvelem as relações de poder presentes nas sociedades e sejam acolhidos por uma convivência construída em cuidados, que respeitem as necessidades e diferenças individuais e em conhecimentos, que tornem possível se libertar das injustiças e buscar os direitos para a vida digna.

É importante ressaltar que a convivência escolar não deve ser vista unicamente por dicotomias como pacífica ou violenta, democrática ou autoritária, conflituosa ou harmoniosa. Ao contrário, ela é plural e apresenta muitas facetas: podendo ter conflitos e amizades, relações democráticas e normas a serem cumpridas. Convivência escolar construída coletivamente com o intuito de consolidar valores humanitários e democráticos e formar para o diálogo e para o respeito.

Os achados do trabalho de campo têm se mostrado promissores para uma melhor compreensão do entendimento advindo dos sujeitos no que tange da convivência escolar, no que se refere à busca pela justiça curricular, sugerindo as necessárias reflexões, ações e estratégias de transformação para o currículo escolar.

Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Minha casa, o mundo**. Aparecida: Ideias & Letras, 2008.
- CASAMAYOR, Gregório. Reivindicação do pacto e outros “conchavos”. In: ANTÚNEZ, Serafín et al. **Disciplina e convivência na instituição escolar**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 432-443, jul/dez 2002.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- JARES, Xesús R. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- JARES, Xésus R. **Educar para a paz em tempos difíceis**. Tradução Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2007.
- JARES, Xésus R. **Pedagogia da convivência**. Tradução Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2008.
- MARÍAS, Julian. **Tratado sobre a convivência: concórdia sem acordo**. Tradução Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Tradução Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana Fonseca O. O currículo escolar em busca da justiça social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 331-349 abr./jun. 2015.

Ana Paula de Souza Ponso é Doutora em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente da educação básica da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. É membro do Grupo de Pesquisa cadastrado junto ao CNPq: Estudos e Pesquisas em Justiça Curricular (GEPEJUC – PUC-SP).



FEUSP
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Habitada, ocupada e invadida: escola na democracia

Camila Rezende Alba Cuadrado³⁸⁹

Resumo

A escola brasileira se configurou ao longo dos anos como o espaço de formação para a população brasileira. A escola se constituiu também como um dispositivo de governar os indivíduos que a frequentam. Diante da inquietação entre que é o desejável e o que é uma afronta à escola (e ao estado), se torna imprescindível estudarmos como a escola, os alunos e a educação pública podem ser percebidos no contexto de direitos e cidadania. O embate sobre a diferença entre “ocupar” ou “invadir” as escolas fez parte da mídia e dos movimentos em 2015 e em 2016, inicialmente em São Paulo, mas, com o tempo, em outras regiões do Brasil. A proposta deste trabalho é colocar em evidência definições de alunos, escola e educação a partir de registros e documentos produzidos pelo poder público, pela mídia, pela academia e pelos próprios alunos sobre o movimento paulista. O arquivo é composto por decretos, anúncios oficiais, reportagens, publicações acadêmicas, documentário e fotografias relacionados com a reorganização proposta pelo governo do estado e as ocupações dos estudantes. Obras de Foucault, como a Arqueologia do Saber e A Ordem do Discurso, servem de lente metodológica. Este texto é uma tentativa de evidenciar os discursos.

Palavras-chave

Escola pública – Ocupação - Democracia.

Introdução

Ao longo da infância e da adolescência dividimos o tempo entre estar em casa e estar na escola. A legislação e os costumes brasileiros tentam garantir que toda criança frequente este espaço destinado à formação para cidadania e para o mercado de trabalho. As experiências que são vivenciadas neste espaço são as mais variadas possíveis.

A escola brasileira se configurou ao longo dos anos como o espaço de formação para a população brasileira. Diante da possibilidade de atingir toda uma população em território tão vasto, com diretrizes nacionais e políticas públicas, a escola se configurou

³⁸⁹ Contato: camila.cuadrado@usp.br

também como um dispositivo de governar os indivíduos que a frequentam. Com a frequência obrigatória, a eficácia do governo do outro e as disputas que a envolvem, vem se mostrando cada vez mais um espaço para o estudo das relações de poder.

Quando discursamos sobre os habitantes de algum lugar associamos esta ideia a algo natural, a uma relação legítima de “estar” naquele lugar. O ocupar é a sensação de estar por ali temporariamente, num espaço que lhe é cedido. Invadir traz a ideia de violência, de transgressão, do errado. O prédio no qual as escolas públicas funcionam se tornam escolas a datar da decisão e autorização do Estado, contudo, é preciso pessoas no espaço para ela ser “escolar”. A escola se constitui nas relações que são estabelecidas nela, com ela e a partir dela.

Nesse jogo, que implica um movimento de relações de poder que historicamente se recria, se refaz. Em 23 de setembro de 2015, o governador do estado de São Paulo tomou a decisão de fazer uma reestruturação na rede escolar estadual, fechando salas de aulas e algumas escolas. Professores e alunos se organizaram ocupando as escolas e protestando em locais públicos em busca da revogação da decisão do governador. O movimento ganhou as ruas, a mídia, a universidade e outros espaços. Para além do fechamento das escolas, a qualidade da educação, o número de alunos por sala, o protagonismo dos alunos e os relatórios que embasaram a proposta de reorganização das escolas foram alvo de notícias e de debates.

A mídia deu destaque para o processo no qual estudantes, professores e cidadãos ocuparam/invadiram os espaços escolares em uma disputa de poder com o governo do estado. Muitos daqueles que até o momento estavam frequentando a escola como uma obrigação imposta por diferentes interesses, passaram a ocupá-la/invadi-la na tentativa de garantir padrões de qualidade e de acesso diferentes dos ofertados/impostos pelo governo. O estar na escola foi nomeado como “ocupação” e “invasão” por veículos da mídia e a força policial entrou em ação para restituir ao estado o seu direito de posse dos prédios nos quais as escolas funcionavam.

Em um outro momento, 22 de setembro de 2016, o governo federal encaminhou ao Congresso Nacional uma Medida Provisória sobre a reestruturação do ensino médio em âmbito nacional. A proposta prevê a ampliação da carga horária, a possibilidade de escolha por área de conhecimento e a oferta do ensino profissionalizante como uma das alternativas. Os estudantes voltaram a ocupar/invadir as escolas, em âmbito nacional, para defender que a proposta fosse debatida democraticamente.

O movimento por mudanças na educação ganhou diferentes perspectivas pelo país e outras escolas foram ocupadas/invadidas nos meses seguintes contra as reformas nacionais, como a do ensino médio, por todo país. Estudantes ganharam destaque na mídia, como foi o caso da aluna Ana Julia em sua fala na Assembleia Legislativa do Paraná. A secundarista, título que passaram a ter os participantes do movimento, era estudante do Colégio Estadual Senador Manoel Alencar Guimarães, em Curitiba, e discursou contra o governo Temer e o corte de verbas previsto no orçamento da educação.

As imagens dos estudantes dentro dos espaços escolares ganharam perspectiva e espaço na mídia televisionada, escrita e informal. As redes sociais serviram de elementos de divulgação, em contrapartida ao que era divulgado nas mídias oficiais. Outras iniciativas, como fotógrafos, diretores e grupos de estudantes registraram o movimento das mais variadas formas.

O que aconteceu entre as paredes das salas de aula, acostumadas a serem ocupadas por carteiras enfileiradas e professores pagos pelo estado foi documentado pelos movimentos, por seus apoiadores e por aqueles que discordaram. Aulas coletivas e informais, professores voluntários, mutirões para manutenção e limpeza dos prédios, discursos, vigílias e diversas outras manifestações dividiram espaços como cenas de depredação e força policial dentro das escolas.

O embate sobre a diferença entre “ocupar” e “invadir” as escolas fez parte da mídia e dos movimentos. As decisões judiciais penduraram entre o crime de uma invasão de um bem do estado e a ocupação de um espaço público pertencente ao povo. As questões da escola como espaço de atuação do Estado e da escola como o próprio Estado colocaram os estudantes permanentemente alojados em prédios públicos como sujeitos de um crime contra o estado. Neste embate, ordens e contra ordens judiciais permitiram ora o uso de força policial, ora o retrocesso do governador de São Paulo em promover a suspensão e a abertura do debate em torno das reivindicações.

Como indivíduos dotados de suas vontades, desejos e percepções (ou não) sobre os jogos de poder, os estudantes e professores, estes últimos também ocupantes das escolas, participam das disputas, das revoltas e das insurreições com e contra o estado.

Diante da inquietação entre o que é o desejável e o que é uma afronta à escola (e ao Estado), considerou-se imprescindível estudarmos conceitos e ideias que envolveram a escola, os estudantes e o movimento de “estar na escola”. O que tem sido permitido e o

que tem sido condenado. Regras do jogo. Definições inventadas, criadas e veiculadas dos mais diversos modos.

A proposta deste trabalho é colocar em evidência definições de alunos, escola e educação a partir de registros e documentos produzidos pelo poder público, pela mídia, pela academia, pelos próprios alunos e por cidadãos com interesses diversos no movimento estudantil paulista.

Métodos

Esse trabalho é uma tentativa de evidenciar discursos. Discursos proferidos por fotos, decretos, anúncios, reportagens, publicações acadêmicas e documentário relacionados com a reorganização proposta pelo estado e as ocupações dos estudantes.

Os arquivos representam o desejo de representar a verdade de seus autores através de registros e opiniões. Olhar para o arquivo pela perspectiva escolhida não pressupõe examinar se o que é dito é verdadeiro ou falso, mas olhar as regras que ele utiliza para colocar esse desejo em jogo e ‘brigar’ para esse efeito de verdade usado para governar o outro. Assim como se faz com os ossos de uma civilização, é um olhar para as notícias, os escritos e as manchetes deixadas. É o olhar para parte do que restou do que aconteceu nas escolas, um modo de suspeitar de práticas corriqueiras, totalizantes e, por vezes, pretensivas, do modo como os acontecimentos são narrados.

As ideias da obra *A Arqueologia do Saber* (2015) e da *Ordem do Discurso* (2014), obras de Foucault, são lentes escolhidas como metodologia para este trabalho. Uma tentativa de evidenciar os discursos e as regras que os envolvem.

A leitura da obra de Foucault propõe uma mudança nas ideias sobre análise, colocando em evidência alguns processos e escolhas que usualmente são feitos em pesquisas de análise do discurso e propondo novos olhares. Segundo Foucault (2015), “a arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras (p. 169).

Ou seja, não se trata de uma análise dos fatos em busca da verdade, mas uma tentativa de colocar em evidência discursos criados e as regras que os regem. A elaboração de um arquivo para o exercício da arqueologia pressupõe a busca no que já foi dito e registrado, em outras palavras, é um olhar para os “ossos” do passado. Foucault define qual o espaço que podemos buscar nossos enunciados, “trata-se de um domínio

imenso, mas que pode definir: é constituído pelo conjunto de todos os enunciados efetivos (quer tenham sido falados ou escritos), em sua dispersão de acontecimentos e na instância própria de cada um” (FOUCAULT, 2015, p. 32).

Direcionando o olhar para o arquivo da pesquisa, seria pensar e colocar em evidência quando e como os discursos aparecem acusando alguém de invasão ou descrevendo uma ocupação de espaço público? O processo de descrição nos permite retratar unidades diferentes daquelas usualmente estabelecidas, sem a pretensão de ser possível descrever todas as unidades e relações possíveis. Assumir que um recorte foi feito e explicitar suas condições é também colocar ”em dúvida as possibilidades da totalização” (FOUCAULT, 2015, p. 10) e o fim da “história global” (FOUCAULT, 2015, p. 11), ou seja, da pretensão de uma reconstituição total dos acontecimentos passados na escola.

A proposta é fugirmos do peso das classificações e estabelecer como formação discursiva a regularidade dos objetos, termos e conceitos. Para iniciar esse processo, o primeiro passo é a descrição. A partir dela serão identificados a regularidade do aparecimento do objeto, a escola, e dos termos e conceitos que o permeiam. Os discursos são separados de acordo com temas pré-estabelecidos e emergentes no arquivo. Busca-se identificar procedimentos de controle e delimitação do discurso.

A descrição se propõe, assim, a expor um conjunto de enunciados sem a pretensão de criar a totalidade dos fatos para revisitar o que realmente aconteceu, mas visa um olhar para a raridade, o que falta, o espaço, a lacuna do que foi publicado; e não buscar a origem, o exato ponto de surgimento do enunciado, mas o acúmulo. A partir dessa intenção de buscar um conjunto de regras de formação.

Considerações finais

As discussões sobre invasão e ocupação se colocam permeadas pelo contexto de governamentalidade, do uso da mídia, da criação de identidades e de crise da escola. A diferença entre aquele que ocupa e aquele que invade está exatamente na legitimidade política construída pelos mecanismos de poder. Está na crença de quem acredita ser o “dono” da escola.

Como a própria obra *A Arqueologia do Saber* apresenta, colocar em suspeita o que fazemos na pesquisa é tarefa árdua e permeada por idas e vindas. Pensar na construção de verdades como algo que tem uma história, mais produzida do que

descoberta acompanha essa tarefa. Nesse processo, estratégias são utilizadas para dar credibilidade ao que está sendo dito e ao discurso que deve ser considerado verdadeiro.

A formação política ativa dos estudantes para que interfiram na sociedade, principalmente na escola, é prerrogativa para todos os outros direitos. Os movimentos estudantis podem ser vistos como linhas de fuga desse sistema disciplinador e na medida que os estudantes experimentam atuações como cidadãos podem defensores de seus direitos. Trata-se de uma disputa em torno da escola para proporcionar a vivência dos estudantes de uma relação diferente como o espaço escolar, podendo ser uma outra forma de formação para a vida real e não somente preparação para o vestibular.

É importante observar que as resistências e os movimentos não são recentes, pelo contrário, vêm acompanhando todo o sistema democrático e é anterior a ele. O que habita a escola são as pessoas, as resistências e seus discursos.

Para além de ocupar ou invadir, habitar significa viver permanentemente. Fato é que a escola não existe sem pessoas. Sua invenção, sua fundamentação e sua característica de instrumento só é possível se as pessoas estiverem no espaço. Uma escola vazia é um prédio. Ela só se torna dispositivo no governo do outro, na disciplina do outro e de si, no controle dos corpos e na produção de discursos.

Cabe, no espaço da pesquisa falar dos discursos, evidenciar os regimes de verdade que circulam na e sobre a escola, os estudantes e a educação. É mostrar que a resistência tem habitado, ocupado e invadido a escola também.

Referências

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 02 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

Camila Rezende Alba Cuadrado é Doutoranda, mestre e pedagoga pela Universidade de São Paulo. Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

O ensino de saúde do idoso no curso de medicina da UFSJ

Carla Cristina Rodrigues³⁹⁰
Mônica de Ávila Todaro
Cássia Beatriz Batista

Resumo

O Brasil vive um período de transição demográfica: a diminuição das taxas de fecundidade, associada ao aumento da expectativa de vida, tem como consequência o envelhecimento populacional. A população mais pobre tende a não ser bem assistida nos vários aspectos da existência ao longo da vida e apresenta maior adoecimento e perda da funcionalidade na velhice, impondo desafios ao sistema de saúde e aos cursos de Medicina. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Medicina (BRASIL, 2014), determinam que os conteúdos curriculares devam se relacionar com o processo saúde-doença da população, considerando sua complexidade e a realidade epidemiológica em todas as fases do ciclo de vida. A proposta da presente pesquisa de mestrado em andamento é a de pensar na formação médica para o compromisso no atendimento da população longeva; reflexão que partirá da análise da disciplina *Cuidado Integral à Saúde do Idoso*, ministrada para o sexto período do Curso de Medicina da Universidade Federal de São João Del Rei – UFSJ. Para a coleta de dados, utilizaremos a observação das aulas e entrevistas com professores e alunos. Ao término da presente pesquisa, acreditamos que teremos uma amostra de como tem-se dado o tratamento do envelhecimento na formação médica.

Palavras-chave

Currículo – Educação gerontológica – Educação médica – Idoso.

Introdução

O Brasil vive um período de transição demográfica: a diminuição das taxas de fecundidade, associada ao aumento da expectativa de vida, tem como consequência direta a tendência ao envelhecimento populacional. Tal fenômeno gera uma série de reflexões, possibilidades e desafios à humanidade como um todo. O envelhecimento implica um processo biopsicossocial que ocorre de forma heterogênea nos sujeitos. Segundo o relatório da Organização Mundial da Saúde - OMS sobre o envelhecimento (OMS, 2015), a heterogeneidade que se encontra no processo de envelhecer não é arbitrária, mas relaciona-se às condições econômicas da população: a população mais pobre tende a não ser bem assistida nos vários aspectos da existência ao longo da vida, e, em decorrência,

³⁹⁰Contato: carlacrodrigues@yahoo.com.br

apresenta maior adoecimento e maior perda da funcionalidade na velhice, o que, por sua vez, traz maiores necessidades do sistema de saúde, que acaba por conceber o atendimento ao idoso como oneroso e paliativo. A Constituição brasileira de 1988 reconheceu a saúde como direito de todos e dever do Estado. A lei 8.080, de 19 de setembro de 1990 instituiu o Sistema Único de Saúde – SUS e dispõe sobre as diretrizes que devem ser seguidas pelos dispositivos do sistema. Em relação à formação e à capacitação dos profissionais que atuam no SUS, é válido ressaltar que as instituições brasileiras historicamente têm sido criticadas por apresentar modelo formativo biomédico, fragmentado em especialidades e que não preparam o profissional para a realidade complexa e dinâmica na qual a práxis assistencial se produz (BATISTA, 2013). Naomar Almeida Filho (2011) *apud* Giacomini e Maio destaca que “O principal determinante da baixa qualidade dos cuidados prestados pela rede SUS é a limitação de recursos humanos, a qual, no entanto, é qualitativa, não quantitativa” (2016, p. 141). Ou seja, a questão principal não é a falta de trabalhadores na saúde, mas o fato de que estes não são capazes de oferecer a assistência de acordo com as necessidades concretas da população. Portanto, a qualidade dos serviços prestados pelo Sistema Único de Saúde passa pela formação que tem sido oferecida aos profissionais.

A proposta da presente pesquisa de mestrado em andamento é a de pensar na formação médica para o compromisso no atendimento da camada da população longeva; reflexão que deve partir de pesquisa na disciplina *Cuidado Integral à Saúde do Idoso*, ministrada para o sexto período do Curso de Medicina da Universidade Federal de São João Del Rei – UFSJ. Utilizaremos a observação das aulas e entrevistas com professores e alunos. Tal escolha se justifica na medida em que há carência de pesquisas e estudos na área, tanto no que se refere ao processo de envelhecer, quanto na formação de profissionais para lidar com esta população (ALCÂNTARA; CAMARANO; GIACOMINI, 2016; CARVALHO; HENNINGTON, 2015; LUCCHETTI et al., 2018; MIRANDA; MENDES, 2016). Segundo Falcão, Araújo e Pedrosa (2016), há a necessidade premente de investimento em pesquisas que abordem o envelhecimento em seus múltiplos aspectos, inclusive na formação de profissionais devidamente preparados para lidar com esse ciclo de vida. Enfim, a Saúde do Idoso é um tema de importância fundamental para a saúde pública hodierna e futura, dada a transição demográfica pela qual a população está passando pois, quando o perfil demográfico de uma população se altera, o perfil epidemiológico acompanha as mudanças, exigindo preparação do sistema

de saúde para lidar com doenças e disponibilizar os cuidados específicos do envelhecimento (GIACOMIN; MAIO, 2016).

A desvalorização dos conteúdos sobre o envelhecimento nos currículos (CACHIONI; TODARO, 2016; XAVIER; KOIFMAN, 2011; DIOGO, 2004) é reflexo da falta de importância dada ao idoso, que é concebido de forma estigmatizada pela sociedade. A educação pode exercer papel fundamental na mudança da concepção social a respeito do envelhecimento e das pessoas idosas; a formação adequada pode apresentar-se como uma das estratégias para superar os estereótipos relacionados ao idoso que, segundo Silva e Pichelli (2016), têm relação direta com a abordagem prestada pelos profissionais de saúde a essa população. Segundo a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa (BRASIL, 2006), a cada ano há mais 650 mil idosos na população brasileira, e a maior parte desses sujeitos pertence à população de baixa renda, que demanda maior cuidado assistencial e, nesse sentido, um dos itens que tratam da educação na referida Política prescreve justamente a “adequação de currículos, metodologias e material didático de formação de profissionais na área da saúde, visando ao atendimento das diretrizes fixadas nesta Política” (BRASIL, 2006, p. 18).

Um estudo publicado recentemente, tratando de escalas de avaliação do aprendizado em relação aos idosos pelos estudantes de medicina da Universidade Federal de Juiz de Fora, afirma que o envelhecimento populacional tem levado as escolas de medicina a repensar o currículo em relação ao ensino da geriatria e da gerontologia, no entanto ainda não se sabe como isso tem sido feito, tornando necessários mais estudos que evidenciem a eficácia das intervenções (LUCHETTI et al., 2018). Carvalho e Hennington (2015), em estudo de revisão de literatura sobre o tema, ressaltam a deficiência de trabalhos brasileiros que discorrem sobre as experiências didáticas e práticas formativas na abordagem do envelhecimento nos cursos de graduação em saúde.

Ao tratar do envelhecimento populacional e de sua relação com as políticas públicas, Miranda, Mendes e Silva (2016) afirmam que a formação profissional atual não é suficiente para lidar adequadamente com a população idosa, cuja atenção em saúde carece de fortalecimento. Em artigo que trata de estudo de caso dos cursos de graduação em saúde da Universidade Federal Fluminense, Xavier e Koifman (2011) ressaltam a deficiência em relação ao conhecimento do processo de envelhecimento nos currículos, e criticam ainda uma certa aceleração na formação profissional, que traz perda de qualidade. Segundo os referidos autores, é função social da academia mostrar ao aluno o

processo de envelhecimento em sua heterogeneidade e complexidade, que transcende a idade cronológica. Como conclusão, é ressaltado que a formação acadêmica não tem acompanhado o rápido envelhecimento da população brasileira.

Metodologia

Com a proposta de estudar o ensino sobre o idoso inserido no curso de Medicina da UFSJ, empreenderemos uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, com adoção de diferentes instrumentos de coleta, a saber: entrevistas, observação, diário de campo e análise documental. O local de realização da pesquisa é o Curso de Medicina, implantado em 2014 em São João Del Rei, MG. A escolha se justifica mediante o fato de que o mesmo oferece uma disciplina específica de saúde do idoso, desde 2016, para aproximadamente 20 alunos. A disciplina Cuidado Integral à Saúde do Idoso é ministrada aos alunos que se encontram no sexto período (terceiro ano) do referido curso de graduação; conta com a carga horária total de 108 horas/aula, sendo 36 horas/ aula de teoria e 72 horas/aula de prática que, por sua vez, é exercida em Unidades Básicas de Saúde - UBS e/ou Instituições de Longa Permanência - ILP. Conta com três docentes e traz a proposta de trabalhar com a metodologia ativa de ensino. A primeira fase da pesquisa contou com a apresentação do projeto aos docentes da disciplina e à Coordenação do curso de Medicina da UFSJ. Com o início das aulas, a proposta da pesquisa foi apresentada aos alunos.

A análise documental deverá ser feita nos seguintes documentos: 1) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Medicina (BRASIL, 2014); 2) Plano Pedagógico do Curso de Medicina da UFSJ; 3) Plano de Ensino da Disciplina Cuidado Integral à Saúde do Idoso. Propomos a observação das aulas teóricas e práticas e o registro das observações da pesquisadora a respeito das experiências didáticas vivenciadas pelos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Pretendemos também realizar uma entrevista semiestruturada com dois professores da disciplina (incluindo o coordenador) e com dois alunos. Para análise do material levantado, propomos usar a análise de conteúdo de Bardin (1977).

Cuidados éticos

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFSJ. Todos os participantes envolvidos (alunos, professores, usuários do SUS ou idosos que porventura estejam participando das aulas práticas) estão sendo devidamente informados da pesquisa

e dos objetivos da mesma. As instituições nas quais se dão as aulas foram informadas e aceitaram formalmente a presença da pesquisadora. Os cuidados no caso da pesquisa em tela pressupõem a consideração de que o processo de ensino e aprendizagem envolve aspectos subjetivos e afetivos com relação ao ambiente educativo. Para além das recomendações sobre o sigilo, não identificação e a possibilidade dos sujeitos de pesquisa de não continuarem, a relação pesquisador-pesquisado deverá ser construída no processo de pesquisa fundamentada pelo respeito, confiança, compromisso e ética. É nesse sentido que propomos apresentar aos participantes-colaboradores da pesquisa uma devolutiva dos dados coletados antes da análise, no intuito de ouvir suas opiniões, críticas e sugestões.

Considerações finais

A pesquisa está em fase de coleta de dados. Até o momento, observamos que a carga horária prática da disciplina (dobro da teórica) coloca os alunos em uma condição de compromisso, pois cada um deles vai não só atender, mas acompanhar pelo menos um idoso ao longo do semestre, e será a reflexão sobre esses atendimentos o cabedal para a produção do trabalho final da unidade curricular: um Estudo de Caso. Os alunos, que parecem não se empenhar tanto ao longo das aulas teóricas, demonstram-se ansiosos com o início das práticas. Estas aulas ocorrem em três UBSs e em uma ILP: a turma é dividida em três grupos, cada grupo acompanha a prática com um professor diferente por duas semanas na UBS, alternando-se entre si apenas na ILP. É oportuno ressaltar que essas práticas ocorrem em parceria com o trabalho da Estratégia Saúde da Família. As ações são acordadas antes do início das intervenções, e toda a equipe participa da primeira reunião com professor e alunos. Os idosos que serão atendidos ao longo das aulas práticas são indicados pelas Agentes Comunitárias de Saúde, de acordo com a necessidade e, nesse sentido, há também uma preocupação em preparar essas profissionais para avaliar a vulnerabilidade dos idosos, algo como uma contrapartida pela parceria com a Universidade.

As aulas teóricas são dinâmicas e participativas. Nelas, os professores recorrem à sala de aula invertida, exercícios TBL (team-based learning), sala estruturada em círculo e leitura de conto que remete ao tema da aula. No entanto, observamos que os alunos apresentam muitas faltas e atrasos a essas aulas, que ocorrem na sexta-feira à tarde. Outro ponto observado é que o envelhecimento é prioritariamente tratado em seus aspectos biológicos, ou seja, o processo de envelhecer não é relacionado ao modo de vida dos

sujeitos, com toda a complexidade que essa questão implica, o que nos leva a problematizar qual é a concepção de envelhecimento subjacente à unidade curricular estudada.

Paulo Freire, na obra *Educação e Mudança* (2016), lembra que a realidade, que é histórica, só é transformada pela intervenção humana. Mas como trabalhar a formação de modo que as intervenções dos profissionais de saúde se deem a favor da população idosa? Ainda em Freire, temos que o compromisso só é possível no sujeito que apresenta a reflexão sobre si, sobre seu estar e seu papel no mundo, engajado com a realidade e, no caso do profissional, fundamentado pela ciência. Tal fato se materializa na ação refletida e crítica de um sujeito que interfere na realidade, transformando-a. Se, como condição para o compromisso, há um ser que se liberta, agindo criticamente no mundo e, neste momento da história, em um mundo que envelhece, pergunta-se: não seria necessário refletir acerca de si como uma pessoa que está envelhecendo? Não seria importante, nas aulas teóricas, trazer pesquisas recentes da área de Gerontologia para compreender a pessoa idosa em sua complexidade? O tratamento do envelhecimento na formação médica passa por essas e outras questões que seguiremos investigando ao longo da presente pesquisa de mestrado.

Referências

ALCÂNTARA, Alexandre de Oliveira; CAMARANO, Ana Amélia; GIACOMIN, Karla Cristina (Org.). **Política nacional do idoso: velhas e novas questões**. Rio de Janeiro: Ipea, 2016. 615 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BATISTA, Cássia Beatriz. Movimento de reorientação para a formação em saúde e as iniciativas ministeriais para as universidades. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 97-125, 2013.

BRASIL. **Lei nº 8080, de 19 de setembro de 1990**. Brasília, DF: [s. n.], 1990.

BRASIL. Portaria nº 2528, de 19 de outubro de 2006. In: **POLÍTICA nacional de saúde da pessoa idosa**. 1. ed. Brasília, DF: [s. n.], 2006.

BRASIL. Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014. In: **DIRETRIZES curriculares nacionais do curso de graduação em medicina**. 1. ed. Brasília, DF: [s. n.], 2014.

BRASIL. Senado Federal. Coordenação de Edições Técnicas. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em

5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p.

CACHIONI, Meire; TODARO, Mônica de Ávila. Política nacional do idoso: reflexão acerca das intenções direcionadas à educação formal. In: ALCÂNTARA, Alexandre de Oliveira; CAMARANO, Ana Amélia; GIACOMIN, Karla Cristina (Org.). **Política nacional do idoso: velhas e novas questões**. Rio de Janeiro: IPEA, 2016. p. 175-198.

CARVALHO, Claudia Reinoso Araujo de; HENNINGTON, Élide Azevedo. A abordagem do envelhecimento na formação universitária dos profissionais de saúde: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, v. 18, n. 2, p. 417-431, jun. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1809-9823.2015.14054>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

DIOGO, Maria José D'Elboux. Formação de recursos humanos na área da saúde do idoso. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, V. 12, n. 2, p. 280-282, mar./abr. 2004.

FALCÃO, Deusivania Vieira da Silva; ARAÚJO, Ludgleydson Fernandes de; PEDROSO, Janari da Silva (Org.). **Velhices: temas emergentes nos contextos psicossocial e familiar**. Campinas: Alínea, 2016. 271 p.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016. 110 p.

GIACOMIN, Karla Cristina; MAIO, Iadia Gama. A PNI na área da saúde. In: ALCÂNTARA, Alexandre de Oliveira; CAMARANO, Ana Amélia; GIACOMIN, Karla Cristina (Org.). **Política nacional do idoso: velhas e novas questões**. Rio de Janeiro: IPEA, 2016. p. 135-174.

LUCCHETTI, Alessandra Lget al. Measuring medical students' attitudes and knowledge about geriatrics and gerontology in Brazilian medical students: a comparison of instruments. **Australasian Journal On Ageing**, v. 37, n. 2, p. 74-77, 14 abr. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1111/ajag.12532>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

MIRANDA, Gabriella Morais Duarte; MENDES, Antonio da Cruz Gouveia; SILVA, Ana Lucia Andrade da. O envelhecimento populacional brasileiro: desafios e consequências sociais atuais e futuras. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, v. 19, n. 3, p. 507-519, jun. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1809-98232016019.150140>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Relatório mundial de envelhecimento e saúde: resumo**. Genebra: OMS, 2015. 30 p. Disponível em: <<http://sbgg.org.br/wp-content/uploads/2015/10/OMS-ENVELHECIMENTO-2015-port.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2018. Checado em: <<https://www.paho.org/bra/>>.

SILVA, Josevânia da; PICHELLI, Ana Alayde Werba Saldanha. Envelhecimento e HIV/AIDS: considerações acerca da saúde mental. In: FALCÃO, Deusivania Vieira da

Silva; ARAÚJO, Ludgleydson F. de; PEDROSO, Janari da Silva. **Velhices**: temas emergentes nos contextos psicossocial e familiar. Campinas: Alínea, 2016. p. 171-188.

XAVIER, Alex da Silva; KOIFMAN, Lilian. A educação superior no Brasil e a formação dos profissionais de saúde com ênfase no envelhecimento. **Interface**, São Paulo, v. 15, n. 39, p. 973-984, out. 2011.

Carla Cristina Rodrigues é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSJ; licenciada em Filosofia pela UFLA, especialista em Saúde Mental pela PUC-MG e graduada em Psicologia pela UFMG.

Mônica de Ávila Todaro é orientadora desta pesquisa. Vice-coordenadora e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSJ. Doutora em Educação e mestre em Gerontologia pela UNICAMP, graduada em Pedagogia.

Cássia Beatriz Batista é coorientadora da pesquisa. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSJ, mestre e doutora em Psicologia Social pela UFMG, graduada em Psicologia pela UFMG.



As contribuições das metodologias ativas para o ensino-aprendizagem musical

Cássio Henrique Ribeiro Martins³⁹¹

Orientadora: Prof Dra Maria Isabel de Almeida

Resumo

Este trabalho é um recorte de pesquisa de doutorado, intitulada “Metodologias inovadoras no ensino de música: implicações pedagógicas para o ensino-aprendizagem dos instrumentos de cordas”. O recorte desse trabalho tem como objetivo colocar em discussão algumas reflexões sobre as metodologias ativas de Aprendizagem Baseada em Problemas e em Projetos (ABPs) como possibilidade de um novo modo de atuação em educação musical. A pesquisa em andamento, é de caráter qualitativo, com enfoque fenomenológico, recorre ao estudo bibliográfico e de caso e tem como instrumentos metodológicos a técnica de observação e elaboração de diários de pesquisa e a análise documental. A amostra selecionada para a pesquisa foram as aulas práticas de estudantes que tocam os instrumentos de cordas friccionadas em dois projetos sociais no Brasil. Durante a observação constatamos que as aulas são ministradas no modelo centrado na transmissão e, portanto, apresentaremos nesse artigo como as metodologias ativas podem promover práticas mais criativas e significativas para a área. Segundo os autores pesquisados, as ABPs contribuem para uma aprendizagem mais significativa; promovem o trabalho em pequenos grupos (trabalho em equipe), o respeito a autonomia dos estudantes, a indissociabilidade entre teoria e prática, a educação permanente e a avaliação formativa.

Palavras-chave

Metodologias ativas – Instrumentos musicais – Ensino-aprendizagem.

Introdução

Neste artigo apresentamos resultados parciais de pesquisa que tem como ponto de partida a constatação de que nas instituições de ensino musical predomina um ensino de instrumento musical voltado para a “transmissão do conhecimento” (OLIVEIRA, 1990; TOURINHO, 2007; ROCHA, 2015), em vez de levar os estudantes a pensar e refletir

³⁹¹ Contato: martinscassio@yahoo.com.br

sobre seu aprendizado e sua prática de forma ativa. E da minha época de estudante de violino até o presente momento, percebe-se que muito pouco mudou, pois ainda é possível de se encontrar em várias esferas educacionais um ensino-aprendizagem do instrumento musical (individual e coletivo) voltado para a “transmissão do conhecimento”. Como professor de instrumento, ministrei aulas em diferentes instituições de ensino: Escolas Especializadas de Música, Conservatórios, Institutos, Projetos Sociais e Universidades. E o que venho percebendo é que o ensino tradicional (transmissão oral mestre-aprendiz), individual, tutorial, focado na formação do músico virtuose, ou seja, fundamentado numa metodologia pedagógica tecnicista, e que, segundo Cerqueira (2009, p. 130), se concentra “em desenvolver habilidades voltadas para a música de concerto, como memorização e performance solo em salas de concerto”, prevalece na grande maioria dessas instituições. O que pode ser feito para mudar esse cenário? Por que não utilizarmos outros métodos de ensino que não seja somente o da transmissão do conhecimento? Freire (2007, p. 47) nos adverte sobre isso: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Para Hallan (1998), em vez de usarmos uma abordagem autoritária, em que o professor é o único detentor do saber, sugere que o professor ofereça ao estudante uma reflexão crítica sobre o seu aprendizado. A “transmissão” de acordo com Kerman (1987) acontece mais por exemplificações, na utilização de linguagem corporal, do que por palavras – processo meramente imitativo. Um ensino-aprendizagem (individual e coletivo) nesse molde compromete o desenvolvimento de competências e habilidades significativas para a formação do estudante.

Assim, a pergunta norteadora da pesquisa é: De que forma as metodologias ativas ABP-Problema e ABP-Projetos podem contribuir para a construção de uma proposta de ensino-aprendizagem mais eficiente e significativa dos instrumentos de cordas? O objetivo da pesquisa será investigar como as metodologias ativas podem contribuir para a construção dessa proposta.

Para tanto, vários autores, em especial Bruner (1971, 1977); Dewey (1973); Bender (2014); Ribeiro (2010); Cruvinel (2003) vêm nos ajudando a compreender o fenômeno social em estudo e situar nosso estudo no contexto do ensino-aprendizagem em metodologias ativas e do ensino dos instrumentos musicais (coletivo e tutorial). Sendo assim, no final da pesquisa pretende-se apresentar uma proposta didático-pedagógica

fundamentada nas proposições das metodologias ativas com a intenção de avançar na formulação de proposituras teórico-metodológicas significativas para o ensino-aprendizagem dos instrumentos musicais.

Foram selecionados dois projetos sociais no Brasil para investigar o processo de ensino-aprendizagem dos instrumentos de cordas e, a principal justificativa dessa escolha se deu em virtude de serem duas instituições de excelência no ensino coletivo e tutorial e de referência no meio musical.

Métodos

A pesquisa em andamento, é de caráter qualitativo (FLICK, 2004), com enfoque fenomenológico (TRIVIÑOS, 1987), recorre ao estudo bibliográfico (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007) e de caso (SOMEKH; LEWIN, 2015) e tem como instrumentos metodológicos a técnica de observação (VIEIRA; TIBOLA, 2005) e elaboração de diários de pesquisa (SOMEKH; LEWIN, 2015) e a análise documental (LUDKE; ANDRÉ, 1986; CELLARD, 2012).

Após o envio do termo de consentimento e a autorização para iniciar a visita nos dois projetos, deu-se início à primeira etapa da pesquisa que consistiu na análise dos Projetos Políticos Pedagógicos – PPPs. Com isso buscamos compreender as diretrizes político-pedagógicas presentes nesses documentos, as orientações aos processos formativos de professores e alunos que usam instrumentos de cordas, como são formalizadas as competências didático-pedagógicas construídas durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas de docentes e como se desenvolvem os conhecimentos, as habilidades, as capacidades práticas e teóricas de discentes que usam esses instrumentos.

Os PPPs foram analisados à luz das contribuições da análise documental sugeridas por Ludke e André (1986) e Cellard (2012). Na concepção desses autores é preciso um olhar crítico do investigador sobre o texto produzido no documento, reconhecendo sua credibilidade, a representatividade e o seu conteúdo com o intuito de compreender a filosofia de trabalho de cada projeto social. A partir da análise do PPP ficou claro que o modelo formativo adotado nos projetos são a prática coral e orquestral de excelência como desenvolvimento social do indivíduo e, o ensino coletivo é uma das principais modalidades utilizadas. Constatamos, no entanto, falta clareza na proposta curricular, ou

seja, falta especificações sobre cada disciplina. Porém, observamos que os projetos trabalham a partir de uma concepção mais humanista, dialógica, vivenciada através de trabalho em equipe, capacitação, aquisição de novos saberes, compartilhando conhecimentos e inclusão social. Consideramos proposições inovadoras quando os projetos afirmam que a música, através de formações corais e orquestrais, é uma ferramenta poderosa de inclusão e desenvolvimento social. Reconhecemos também o eficiente trabalho do resgate da cidadania e de transformação social de milhares de jovens e crianças.

Após a análise dos PPPs iniciamos a etapa de observação. O período de visita foi realizado nos meses de março e abril de 2018. Após apresentação inicial, conhecemos a organização e a estrutura dos projetos, iniciamos a visita pelos espaços, tais como: salas de aulas e práticas musicais, salas de ensaios, salas de estudo, teatro, luterias, secretarias, gabinetes e etc.. A amostra para a observação nos dois projetos foi definida após conhecermos como é organizado o ensino-aprendizagem. Assim, definimos que assistiríamos todas as aulas e práticas que envolviam os instrumentos de cordas friccionadas, pois cada uma tinha uma particularidade singular para a pesquisa e contribuiria para a compreensão do desenvolvimento dos estudantes dentro dos projetos até a sua saída para o mercado de trabalho. Nesse sentido, assistimos às aulas coletivas e individuais, ensaios de naipes e de famílias de naipes, ensaios de orquestra e também uma apresentação de orquestra ao vivo no teatro.

Nas salas de aula sentamos ao fundo e começamos a tomar notas através de um diário de pesquisa elaborado especificamente para essa ocasião. A faixa etária dos estudantes variava de sete a vinte e nove anos de idade. Para uma melhor organização do que seria observado, dividimos o diário em categorias: 1- O contexto socioeducativo; 2- O processo formativo docente/discente; 3- Os saberes docentes e discentes; 4- Sobre o desenvolvimento das práticas docentes; 5- Sobre o uso das metodologias ativas. Em cada uma dessas categorias, várias perguntas foram elaboradas com a intenção de orientar a observação e obter o maior número de informações sobre o processo de ensino-aprendizagem. Com essa configuração, tivemos uma visão do ensino-aprendizagem desses instrumentos musicais e como os professores e alunos atuam nesse processo.

Na análise de todos os dados utilizamos dos procedimentos de análise de dados qualitativos elaborados por Miles e Huberman (1994) apud Gil (2008, p. 175). Gil (2008,

p. 175) afirma que os procedimentos analíticos nas pesquisas definidas como estudos de caso são principalmente de natureza qualitativa e a análise dos dados passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador. Assim, os procedimentos de análise foram divididos em três etapas: Etapa 1 – Redução dos dados (consiste no processo de seleção e posterior simplificação deles que aparecem nas notas redigidas no trabalho de campo); Etapa 2 – Apresentação dos dados (consiste na organização dos dados selecionados de forma a possibilitar a análise sistemática das semelhanças e diferenças e seu inter-relacionamento) e, Etapa 3 – Conclusão/verificação (A elaboração da conclusão requer uma revisão para considerar o significado dos dados, suas regularidades, padrões e explicações. A verificação, intimamente relacionada à elaboração da conclusão, requer a revisão dos dados tantas vezes quantas forem necessárias para verificar as conclusões emergentes). E por fim, durante a etapa da observação dos projetos notamos que os professores dominam os saberes voltados para performance musical, mas a maioria das aulas é ministrada no modelo centrado na transmissão, repetição e memorização de conceitos e habilidades técnicas.

Resultados

Esses achados do campo de investigação reforçam a justificativa de nossa pesquisa, pois evidenciou-se a necessidade de se repensar o processo de ensino-aprendizagem de professores e estudantes de instrumentos de cordas nos projetos sociais e, conseqüentemente, nas demais instituições de ensino. Para tanto, é preciso buscar novas metodologias de ensino-aprendizagem que transcendam o atual modelo tradicional de ensino centrado na transmissão e repetição de conteúdo. Dessa forma, Bender (2014) e Ribeiro (2010) recomendam a utilização das ABPs, pois além delas desenvolverem competências e habilidades que buscam promover o trabalho em equipe, relacionamento interpessoal, trabalho com pesquisa, resolução de problemas e produção de conhecimento de forma autônoma, elas podem proporcionar uma mudança no papel do professor, de detentor do conhecimento e direcionador das ações dos estudantes, passa a ser facilitador da aprendizagem.

Considerações finais

Concluimos que é necessário, constantemente, buscar novas metodologias de ensino-aprendizagem que vão incentivar uma postura mais reflexiva, ativa, crítica e que

vai valorizar as opiniões e os saberes dos alunos, o diálogo, a autonomia dos alunos, a motivação, o pensamento crítico e o desenvolvimento da inteligência.

Como a pesquisa se encontra em desenvolvimento, espera-se que, nas próximas etapas consigamos avançar na elaboração de uma proposta didático-pedagógica fundamentada nas orientações dessas metodologias ativas, com a intenção de avançar na formulação de proposições teórico-metodológicas apreciáveis para o ensino-aprendizagem de instrumentos de cordas friccionadas.

Referências

AUSUBEL, David. Paul. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BENDER, William. N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Tradução de Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRITO, Josiely Carmo de. **Ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas**: catalogação crítica. 2010. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

BRITO, Josiely Carmo de. **Iniciação musical através do violino com crianças de 4 e 5 anos**. 2002. 62 f. (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Estadual do Pará, Belém, 2002.

BRITO, Josiely Carmo de. Proposta pedagógica de ensino coletivo de violino para crianças de 5 anos na escola de música da Universidade Federal do Pará. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL, 2., 2011, Salvador. **Anais do...** Salvador: [s. n.], 2011. p. 57-67.

BRUNER, Jerome Seymour. **The process of education**. Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1977.

BRUNER, Jerome Seymour. **Toward a theory of instruction**. Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1971.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. O arranjo como ferramenta pedagógica no ensino coletivo de piano. **Música Hodie**, v. 9, n. 1, p. 129-140, 2009.

CERVO, Amado L., BERVIAN, Pedro A., SILVA, Roberto. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CONTRERAS, José. A autonomia e seu contexto. In: CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 189-226.

CRUVINEL, Flavia Maria. **Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas**: a educação musical como meio de transformação social. 2003. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

DEWEY, John. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

DIAS, Jose Leonel Gonçalves. **Iniciação e prática de instrumentos de corda através do ensino coletivo**: um método para professores e alunos. 1994. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GIL, António Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALLAM, Susan. **Instrumental teaching**: a practical guide to better teaching and learning. Oxford: Heinemann, 1998.

KERMAN, Joseph. **Musicologia**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MILES, Matthew B.; HUBERMAN, Michael. **Qualitative data analysis**. 2. ed. Thousand Oaks, : Sage, 1994.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Iniciação Musical com Introdução ao Teclado – IMIT. **Revista Opus**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p.7-14, 1990.

OLIVEIRA, Enaldo Antônio James de. **O ensino coletivo de instrumentos de corda**: reflexão e prática. 1998. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

RIBEIRO, Luís Roberto de Camargo. **Aprendizagem baseada em problemas**: uma experiência no ensino superior. São Carlos: Edufscar, 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, João Gomes da. Escolas especializadas em música: conservatórios, modelo conservatorial e formação de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2015, Campina Grande. **Anais do...** Campina Grande: [s. n.], 2015.

RUÉ, Joan. A aprendizagem com autonomia, possibilidades e limites. In: PIMENTA, Selma G.; ALMEIDA, Maria Isabel de (Org.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: Edusp, 2009. p. 71/89.

SANTOS, Ana Roseli Paes dos. **Formação e prática do professor de instrumento de cordas**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SANTOS, Ana Roseli Paes dos. **O ensino em grupo de instrumentos musicais: um estudo de caso múltiplo em Portugal e no Brasil**. 2014. Tese – Universidade do Minho, Portugal, 2014.

SOMEKH, Bridget; CATHY, Lewin. **Teoria e Métodos de Pesquisa Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos. Ensino coletivo de instrumentos musicais: crenças, mitos e um pouco de história. In: ENCONTRO DA ABEM, 16., 2007, Cuiabá. **Anais**. Cuiabá: ABEM, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

VIEIRA, Valter Afonso; TIBOLA, Fernando. Pesquisa qualitativa em marketing e suas variações: trilhas para pesquisas futuras. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 9, n. 2, p. 9-33. 2005.

VILLALTA, Luiz Carlos. O ensino de história e a metodologia da investigação. **Caderno do Professor**, Belo Horizonte, n. 3, p. 15-22, 1998.

YING, Liu Man. **Diretrizes para o ensino coletivo de violino**. 2012. Tese (Doutoramento em Processos de Criação Musical) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

YING, Liu Man. **O ensino coletivo direcionado no violino**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Cássio Henrique Ribeiro Martins é doutorando em Educação pela FE-USP e professor Adjunto no Curso de Graduação em Música da Universidade Federal do Piauí.

Grupos Interativos em uma escola comunitária: a participação de pais em práticas cotidianas escolares

Cibelle Soares Toledo ³⁹²

Resumo

Esse trabalho relata a adoção de Grupos Interativos por uma escola de alunos de uma comunidade popular de São Paulo. A referida escola é mantida por uma instituição escolar de alto poder aquisitivo e que mantém parte de suas vagas a alunos de baixa renda, mantendo os mesmos padrões de ensino tanto para os alunos bolsistas quanto para aqueles que pagam altas mensalidades. A estratégia dos Grupos Interativos faz parte de proposta de inclusão educativa criada pela Universidade de Barcelona, as Comunidades de Aprendizagem, que estão baseadas em uma série de atuações de êxito que têm o propósito de transformar a sociedade do ponto de vista social e educacional, priorizando a superação do fracasso escolar e o aumento da coesão social. O trabalho busca trazer evidências sobre se os Grupos Interativos conseguem incrementar a participação dos pais na escola, explicitar a eles as altas expectativas dos educadores em relação ao desempenho dos alunos, bem como contribuir para que os funcionários aprendam também mais sobre a comunidade que atendem. Além disso considera o clima educacional da escola e como ele influencia no êxito da atividade implementada. Para tanto, foram feitas sondagens preliminares, entrevistas reflexivas, e aplicados questionários aos diversos segmentos escolares.

Palavras-chave

Participação comunitária – Qualidade da educação – Equidade.

Introdução

Este artigo relata estudo de caso em uma escola que pertence a uma fundação de alto poder aquisitivo, que atende alunos bolsistas das comunidades carentes da região em que se encontra.

A Escola Comunitária (EC), tal como passaremos a chamar essa unidade, possui infraestrutura semelhante à das outras unidades (que recebem alunos pagantes) e se empenha em aproximar-se das famílias dos alunos. Todos esses aspectos – da infraestrutura e das relações entre os agentes escolares – concorrem para a criação de um clima escolar favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos e dos profissionais.

³⁹² Contato: cibelletoledo@gmail.com

Para esclarecer o conceito de clima escolar, examinamos a literatura que trata do assunto. Não há consenso entre os acadêmicos acerca da definição dessa expressão, porém esforços teóricos realizados ao longo das últimas décadas procuram chegar a algumas concepções mais amplamente aceitas no estudo do tema. Inúmeros autores discutem o que é clima escolar e apontam dimensões que, segundo seu ponto de vista, estão intrinsecamente ligadas a ele (HALPIN; CROFT, 1963; BROOKOVER et al., 1977, 1978; ANDERSON, 1982). O Centro Nacional de Clima Escolar nos Estados Unidos se ocupa especificamente dos estudos sobre o tema, e apresenta uma conceituação de clima escolar que busca englobar as variáveis mais importantes que o compõem de acordo com os estudos a respeito.

Um clima escolar positivo é baseado em padrões de experiências de vida escolar das pessoas e reflete normas, objetivos, valores, relações interpessoais, ensino e aprendizagem de práticas e estruturas organizacionais. Um clima de escola sustentável, positivo, promove o desenvolvimento dos estudantes e da aprendizagem necessária para uma vida produtiva, colaborativa e satisfatória de forma democrática na sociedade. Esse clima inclui normas, valores e expectativas que apoiam as pessoas para que se sintam social, emocional e fisicamente seguras. As pessoas são comprometidas e respeitadas. Estudantes, famílias e educadores trabalham juntos para desenvolver uma visão compartilhada da escola e vivenciá-la. Educadores ensinam e cultivam uma atitude que enfatiza os benefícios e a satisfação da aprendizagem. Cada pessoa contribui para as operações da escola, bem como com o cuidado do ambiente físico. (THE NATIONAL..., 2007 apud THAPA et al., 2013, p. 5, tradução nossa).

Objetivos

Tendo optado por desenvolver uma política inclusiva, em 2014, a instituição ofereceu aos professores da EC, uma formação elaborada pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona, que tem desenvolvido estudos e práticas que visam ao desenvolvimento das chamadas Comunidades de Aprendizagem. Estas estão baseadas em uma série de atuações educativas de êxito que têm o propósito de transformar a sociedade do ponto de vista social e educacional, priorizando a superação do fracasso escolar e o aumento da coesão social. (INCLUD-ED, 2011). Os criadores do CREA (AUBERT et al., 2016), desenvolveram não só teorias, mas buscaram pesquisas acadêmicas que tivessem um estreito vínculo com a prática, para que, somente fossem replicadas ações que eles consideravam bem-sucedidas, ou seja, que já tinham sido testadas em diferentes

comunidades e que apresentaram os melhores resultados. Essas ações bem-sucedidas foram chamadas de ações de êxito, entre as quais estão os Grupos Interativos (GI).

A prática de Grupos Interativos é uma forma de organização de aula que tem como objetivo a melhora na aprendizagem e na convivência. Por meio desses grupos há a possibilidade de multiplicação e diversificação de interações, uma vez que outras pessoas adultas, além do professor responsável pela turma, são convidadas a participar das aulas, com o propósito explícito de alargar a convivência com eles. Para organizar a sala de aula, o professor deve pensar em grupos de alunos com características heterogêneas tanto no que se refere à aprendizagem, quanto à diversidade de gênero e cultura étnica. Cada agrupamento terá um tutor, que poderá ser um dos pais voluntários, outros funcionários da escola, ou outros atores da comunidade escolar. Quanto aos conteúdos propostos, o professor deve selecionar temas que façam parte da realidade dessa população e atividades em que os alunos já estejam trabalhando para que eles possam desenvolvê-las com certa autonomia. Os tutores não serão responsáveis pelo conhecimento dos conteúdos que são propostos nas atividades, mas por acompanhar as crianças em suas resoluções, sugerindo um comportamento adequado das crianças e propiciando a troca ordenada entre os colegas, por meio da integração e do diálogo, que propicie o entendimento entre os estudantes, sendo esse um dos pressupostos da aprendizagem dialógica.

Para entender o termo aprendizagem dialógica, é necessário repensar as concepções de ensino e aprendizagem de acordo com a sociedade atual, assim como compreender as características contemporâneas das relações humanas. Na concepção construtivista, a estrutura das interações professor(a)-aluno(a)-conteúdo(s) é tida como suficiente para entender a aprendizagem escolar. Contudo essa tríade se mostra insuficiente, uma vez que as interações que os alunos têm com as diferentes pessoas e o acesso facilitado à informação faz que os entornos socioculturais e socioeconômicos influenciem os processos e resultados da aprendizagem. O fato de que as interações com todas as pessoas contribuem para a aprendizagem escolar, supõe que há mais pessoas que a influenciam além do professor.

A aprendizagem dialógica procura refletir sobre a sociedade atual, pautada na tendência crescente de resolver os conflitos em diferentes âmbitos a partir do diálogo e do consenso entre grupos. Dessa forma, a sala de aula precisa ser estruturada de maneira que potencialize os trabalhos em grupos, os diálogos e as interações comunicativas, uma

vez que a aprendizagem depende cada vez mais das interações que os alunos têm com o entorno, além de seu professor, e para além dos espaços físicos da escola.

Segundo argumentam Aubert et al. (2016), na aprendizagem dialógica, há necessidade de um discurso igualitário, no qual as relações de poder possam ser diminuídas ou extinguidas, tornando as pessoas iguais, sem que questões sociais, econômicas, de origem étnica tenham sentido de hierarquia ou autoridade de uma pessoa sobre a outra. Para tanto, segundo Habermas, os atos de fala e as ações ligadas à interação tornam-se cruciais no diálogo, pois o que dizemos, como dizemos e em quais condições dizemos influencia a experiência dos alunos, as suas aprendizagens, o seu autoconceito e a relação com as famílias. Racionero e Serradell (2005) sustentam que os objetivos das Comunidades de Aprendizagem da Universidade de Barcelona vão além da dimensão acadêmica, pois pressupõem uma superação social e pessoal e dão ênfase ao desenvolvimento global do aluno.

Considerando que a Escola Comunitária em São Paulo decidiu adotar a abordagem das Comunidades de Aprendizagem de Barcelona como estratégia de intervenção na escola, esta pesquisa busca responder as seguintes questões:

1. A prática específica dos Grupos Interativos consegue incrementar a participação dos pais na escola?
2. Essa prática logra explicitar aos pais as altas expectativas da escola para com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos?
3. Que contribuição dos Grupos Interativos pode ser observada para a motivação dos alunos e melhoria da sua aprendizagem?
4. Essa prática contribui para que os professores da escola aprendam mais sobre a comunidade que atendem e contribui para modificar práticas docentes que melhoram sua interação com os alunos e suas famílias?

Metodologia

Este projeto foi norteado por uma abordagem qualitativa. O conhecimento socialmente construído por meio das práticas utilizadas deve ser levado em conta, evidenciando o mundo dos sujeitos e suas interações.

Sujeitos da pesquisa – São sujeitos desta pesquisa, alunos do 5º ano do Fundamental I da EC, totalizando 64 alunos; 11 pais e mães de alunos participantes dos GI; oito professoras da escola, a coordenadora pedagógica, a diretora.

Procedimentos e Instrumentos e adotados – Para a coleta de dados construímos um questionário destinado aos alunos do 5º ano da EC, fizemos sondagens preliminares junto à coordenadora pedagógica, à diretora e às professoras polivalentes sobre o nível de satisfação com a escola. Com os pais e professoras do Fundamental I, realizamos entrevistas semiestruturadas. Para a construção tanto do questionário destinado aos alunos, quanto das sondagens destinadas às profissionais da escola, nos inspiramos no instrumento aplicado por Treviño e colaboradores (2010) em estudo realizado pela UNESCO OREALC. Como esse estudo tem grande abrangência e relevância acadêmica e apresenta características que coincidem com os interesses da atual pesquisa, nos baseamos em seus instrumentos para criar os nossos. Entrevistas que se inspiraram na abordagem reflexiva foram realizadas com as professoras com experiência nos GI e com pais dos alunos, oferecendo mais elementos para a compreensão das dimensões estudadas. Essa abordagem foi elaborada e aplicada pelas pesquisadoras Szymanski, Almeida e Prandini (2002) e apoia-se no discurso do entrevistado e pode ser considerada como semi-estruturada, uma vez que não há um roteiro fechado para ela.

Análise dos dados – As respostas das questões do questionário destinado aos alunos e das sondagens foram tabuladas e comparadas. A frequência em que as respostas são dadas para cada questão revela a opinião dos entrevistados acerca do quesito. Já os dados gerados pelas entrevistas com os diferentes atores da escola foram submetidos à análise de conteúdo sob a luz da perspectiva de Szymanski e colaboradoras (2002) e Franco (2008). Os dados foram interpretados com base nos estudos sobre as Comunidades de Aprendizagem e literatura concernente.

Resultados

1. Questionário aplicado aos alunos do 5º ano

O questionário traz indicações referentes a quatro dimensões:

1.1 Contexto sociocultural – Os dados sugerem que se trata de famílias inseridas em uma comunidade que parece conferir prioridade de consumo a bens que não são estrita e exclusivamente de primeira necessidade. O consumo de objetos de uso pessoal, como tênis e brinquedos caros, parece justificar por sua vez uma forma de afirmar a sua inclusão na sociedade de consumo. Por nem sempre terem gastos fixos como aluguel, eletricidade ou televisão a cabo (são coletadas de forma clandestina), há indícios de que parte importante de seus recursos são canalizados para bens de consumo.

1.2 Percepção do aluno sobre a escola – Os alunos parecem ter um forte sentimento de pertencimento em relação à escola, sendo que a maioria reagiu negativamente a uma suposta mudança de escola. Além disso, eles dizem que na escola

se sentem tranquilos e interessados na maior parte das vezes. Já os traços negativos aparecem com menor frequência.

1.3 Percepção do aluno sobre os GI – Observou-se que as incidências positivas (sinto-me contente, interessado e tranquilo) são mais frequentes durante os GI do que as encontradas a respeito da escola de modo geral. Os aspectos negativos também são bem menores nos GI, do que os manifestados em relação à escola de modo geral. Além disso, quando foram questionados se gostariam que seus pais participassem dos Grupos Interativos, 78,13% dos alunos responderam afirmativamente.

1.4 Estudo no âmbito doméstico – Segundo os alunos, os pais e mães incentivam os filhos a estudar, porém apenas cerca da metade deles chega a propiciar uma rotina de estudos aos filhos. Pode-se inferir, pelo ponto de vista das crianças, que os pais dão valor à escola, embora mais da metade pareça não ter como colaborar para que seus filhos estudem.

2. Sondagens preliminares com professoras, coordenadora pedagógica e diretora

A sondagem sobre o índice de satisfação das professoras revela que elas declaram ter um bom relacionamento com os pais de alunos, enquanto o maior índice de insatisfação vem da falta de respeito demonstrada pelos alunos em sala de aula. Já na sondagem feita com a coordenadora pedagógica, os tópicos com menor índice de satisfação são: a liberdade para realizar seu trabalho e a comunicação entre os membros da escola. Contudo ela se mostra muito satisfeita com as relações entre profissionais, equipe e diretores da escola. Na sondagem sobre os indicadores de gestão, as respostas da diretora foram muito positivas, tendo a responsável pelo cargo assinalado *muito bom* para todos os itens e *bom* para um único tópico: a participação dos pais.

3. Entrevista com pais de alunos

Mães e pais entrevistados comentaram como a participação nos GI contribuiu para que eles soubessem mais da rotina escolar dos seus filhos, das amizades que tinham no colégio, das dificuldades nas disciplinas, da rotina em sala de aula, entre outros. Além disso, mostraram interesse de participar do dia a dia dos seus filhos, revelando clareza de que o cotidiano escolar dos filhos representa grande parte do dia e das interações sociais dos alunos. Nesse sentido, os Grupos Interativos contribuem para explicitar aos pais as expectativas de estudo, aprendizagem, dedicação e desenvolvimento que os profissionais têm em relação aos alunos. As altas expectativas que a escola tem a respeito do desempenho dos alunos, sem pressupor que não alcançarão altos rendimentos, mas ao

contrário, aumentando as oportunidades educacionais dos alunos, explicitam aos pais, o quanto a escola acredita na educação de cada criança. A esse respeito, a comunicação não se dá apenas de forma explícita, quando a professora explica ao pai como deve proceder para mediar a execução da atividade, mas também de uma forma "oculta" quando os pais observam as propostas e a conduta da escola frente às situações do cotidiano escolar.

Aubert e colaboradores fazem referência a dois tipos de interação, a transformadora e adaptadora. As interações transformadoras “aumentam as próprias expectativas, confiança e autoestima.” (AUBERT et al., 2016, p. 131). E essas interações são vistas e aprendidas nos Grupos Interativos. Muitos entrevistados revelaram satisfação em participar dos GI, e mostram-se muito conscientes de que mesmo sem educação formal, seu conhecimento é validado e reconhecido naquela situação. As professoras mostram saber que sua fala é importante para que os pais se sintam tranquilos em sua participação nos GI. Contudo, por mais que elas tentem encorajá-los, mostram saber pouco sobre a proposta da Universidade de Barcelona, sobre a função de seu discurso para reduzir as desigualdades.

Os GI acontecem quinzenalmente e não há tanta aderência dos pais para participar, por isso as professoras precisam preencher a ausência deles com outros profissionais da escola. Algumas das professoras inferem que os pais comparecem aos GI são aqueles que estão desempregados, e acreditam que o trabalho impede a maior participação deles. Contudo, pais e mães apontaram como maior impedimento para a sua participação, o período em que ocorrem a solicitação de participação nos GI. Segundo eles, se o convite acontecesse no início do ano letivo, com todas as datas disponíveis, haveria muito mais adesão das famílias para participar, mesmo daqueles que têm empregos.

Outra percepção revelada é de que os pais também consideram que a EC é uma oportunidade única para alcançar uma educação que faça diferença na formação acadêmica dos filhos.

4. Análise da entrevista com as professoras

Fica evidente na fala das professoras que estão empenhadas em propiciar uma educação de qualidade para que todos os alunos tenham os altos rendimentos que a escola espera deles. Trata-se, no caso, de buscar a equidade, ou seja, de oferecer mais, justamente a quem mais precisa. Para contemplar e atingir os resultados esperados para todos os alunos, as professoras da EC fazem escolhas e intervenções para que as desigualdades nos conhecimentos escolares, sociais e culturais sejam consideradas e possam ser

reduzidas. Acreditava-se que para diminuir as desigualdades sociais era necessário ofertar igualdade de acesso à educação para todas as pessoas. Contudo, esse modelo de meritocracia escolar não elimina desigualdades de desempenho entre os grupos sociais. Pelo contrário, constatou-se que “as desigualdades sociais pesam muito nas desigualdades escolares.” (DUBET, 2004, p. 542) Embora as professoras valorizem a presença dos pais nos Grupos Interativos, ainda não fica evidente que estejam convencidas de que a experiência dos pais, normalmente não tão associada aos conhecimentos acadêmicos e sim aos conhecimentos práticos cotidianos, seja realmente importante. A finalidade da proposta é que haja uma relação de respeito entre todos os atores da comunidade escolar, e que as desigualdades sejam reduzidas, por meio da inclusão.

No que diz respeito ao rendimento dos alunos, as professoras não conseguem avaliar se os GI são responsáveis pelo seu maior aproveitamento, contudo parece que o trabalho realizado tentando reduzir desigualdades de conhecimentos é essencial para que os alunos avancem.

Entretanto, as professoras relatam gostar do formato do GI, pois na troca entre alunos, professores e pais dos alunos, os alunos, além de apreciarem diferentes pontos de vistas e intervenções, têm uma devolutiva mais imediata do seu processo de aprendizagem. Além disso, acreditam que otimizam o tempo em sala de aula, já que nesse formato há a possibilidade de planejar de três a cinco atividades concomitantes para os alunos.

Também o clima escolar positivo e altas expectativas de aprendizagem dos alunos impulsionam os profissionais da escola para uma constante busca por melhores estratégias e, conseqüentemente, melhores resultados.

Referências

ANDERSON, C. The search for school climate: a review of the research. **Review of Educational Research**, v. 52, p. 368-420, 1982.

AUBERT, A. et al. **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos: EdUfscar, 2016.

BROOKOVER, W. et al. **Schools can make a difference**. Washington, DC: National Institute of Education, 1977. ERIC Document Reproduction Service No. ED 145 034.

BROOKOVER, W. et al. Elementary school social climate and school achievement. **American Educational Research Journal**, v. 15, p. 301-318, 1978.

doi:10.2307/1162468.

CARVALHO, M. E. P. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 maio 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000300002>.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, DF: Liber Livro, 2008.

HALPIN, A. W.; CROFT, D. B. **The organizational climate of schools**. Chicago: University of Chicago, 1963.

INCLUD-ED. **Actuaciones de éxito en las escuelas europeas**. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa, 2011.

NATIONAL SCHOOL CLIMATE COUNCIL. **The school climate challenge: narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy**. [S. l.: s. n.], 2007. Disponível em: <<http://www.schoolclimate.org/climate/advocacy.php>>. Acesso em: 13 out. 2016.

SERRADELL, O.; RACIONERO, S. Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. **Educar**, Bellaterra, n. 35, 2005.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília, DF: Plano, 2002.

THAPA, A. et al. A review of school climate research. **Review of Educational Research**, v. 83, n. 3, p. 357-385, 2013.

TREVIÑO, E. et al. **Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile: Unesco, 2010. Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación – LLECE, 2010.

Cibelle Soares Toledo é graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo e mestra em Educação, na área de concentração Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob a orientação da Prof.^a Dra. Elba Siqueira de Sá Barretto.

Condições de trabalho e aprendizagem da docência do professor formador do ensino superior privado

Claudia Dourado de Salces³⁹³

Resumo

Esta pesquisa em fase de desenvolvimento investiga o aprendizado da docência de professores formadores de cursos de licenciatura de instituições de Educação Superior privadas, considerando suas condições de trabalho. Os objetivos principais são traçar o perfil do professor, identificar seus processos formativos, investigar suas compreensões a respeito de seu processo de aprendizagem para a docência e caracterizar suas condições de trabalho. Para fundamentar a análise, este estudo sustenta-se em pesquisa bibliográfica e na coleta de dados por meio de dois instrumentos: questionário e entrevista semiestruturada. A pesquisa bibliográfica mostrou ser incipiente o número de estudos recentes com foco no professor formador do ensino superior privado. Do levantamento preliminar realizado no Portal de Teses e Dissertações da USP, foram identificadas 56 pesquisas, nos últimos cinco anos, dentre as quais, apenas quinze apresentaram maior sintonia nas preocupações e enfoques sobre o docente do ensino superior privado, os processos formativos pelos quais passou e suas condições de trabalho. O questionário, enviado a cerca de noventa docentes de doze instituições privadas do Estado de São Paulo, foi respondido por 46 professores, vinculados aos cursos de Letras, Educação Física e Pedagogia. O instrumento, dividido em quatro seções, permitiu uma primeira aproximação dos sujeitos da pesquisa.

Palavras-chave

Aprendizado da docência – Condições de trabalho – Professor formador.

Introdução

É indiscutível a importância e responsabilidade dos docentes da Educação Superior na formação de futuros profissionais. Entretanto, a preparação para a docência nesse nível de ensino não tem sido valorizada pela maioria das IES (Instituições de Ensino Superior) e nem pelas políticas específicas da área (ISAIA, 2003/2007). Enquanto cursos de licenciatura formam professores para a Educação Básica e cursos de bacharelado preparam para o exercício de diferentes profissões, persiste a lacuna para o magistério superior quanto aos instrumentos formais de regulação. Para a docência em IES no Brasil, a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) exige apenas a realização de estudos em nível de pós-graduação, seja *stricto sensu* ou *lato sensu*, permitindo que doutores, mestres ou

³⁹³ Contato: cdsalces@usp.br

especialistas deem aula, mesmo sem nenhuma experiência de ensino e/ou formação pedagógica.

Apesar de mestres e doutores geralmente terem sólida formação científica e experiência em desenvolver pesquisas, não necessariamente são pessoas habilitadas para o ensino. Para uma e outra atividade, as exigências e percursos formativos são de caráter bastante diverso. Cunha (2009) discute essa questão, opondo-se à premissa de que haveria uma relação linear de qualidade entre a pesquisa e o ensino. Apesar de as competências próprias de um pesquisador serem significativas para o docente da educação superior – por fazer dele um produtor de conhecimentos – não necessariamente fazem dele um bom professor.

As faculdades isoladas privadas geralmente não têm como prerrogativa a oferta de programas de pesquisa e oferecem cursos *lato sensu* que prescindem de experiências formativas como a do estágio docente, obrigatório aos bolsistas da CAPES/CNPQ, por exemplo. Algumas dessas instituições oferecem aos pós-graduandos uma espécie de introdução à atividade docente, por meio de uma disciplina como Metodologia do Ensino Superior, por exemplo. No entanto, ofertar disciplinas voltadas para a formação pedagógica estrita não garante que sejam supridas as necessidades peculiares a cada curso e a cada professor (CHAMLIAM, 2003). Assim, em seus fazeres docentes, os professores acabam reproduzindo práticas de sua própria atuação profissional, ou tomando como modelo experiências pregressas vividas nos diferentes momentos de sua escolarização, ao adotar posturas e metodologias que lhes parecem mais adequadas ou mais convenientes (NOGUEIRA, 2009).

Para além de “saber ensinar”, o processo de aprender a ser docente envolve a construção de uma série de saberes: os específicos, conjunto de conhecimentos relativos à área de formação; os pedagógicos, que mobilizam as práticas de ensino para contribuir com a formação do humano; os didáticos, por meio dos quais se articulam a teoria da educação e a teoria do ensino para atuar em situações contextualizadas, e, por fim, os saberes da experiência do sujeito professor, que têm a ver com a maneira como ele vai se constituindo como tal ao longo de sua vida, por meio de seus fazeres cotidianos e sua relação com outros professores, com os alunos, com os objetos de ensino, com a instituição onde trabalha/trabalhou (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Ao ingressar na docência do Ensino Superior, é comum o docente não receber qualquer orientação a respeito das expectativas que a própria instituição tem em relação

ao seu trabalho (ALMEIDA; PIMENTA, 2014). Em muitas instituições privadas, os professores recebem os planos de ensino com ementa, objetivos, bibliografia e conteúdo programático pré-definidos; geralmente, não têm acesso ao Projeto Pedagógico de Curso e muito menos participaram de sua elaboração. De certa forma, eles perdem a necessária autonomia para tomar decisões em relação à forma e ao conteúdo do processo de ensino-aprendizagem. Almeida (1999, p. 20) assim diagnostica esse fato:

Isso estaria produzindo uma crescente desqualificação, que se expressa pelo afastamento dos professores da concepção e do planejamento da educação e do ensino, pela redução da capacidade de controle da categoria sobre o seu próprio trabalho e sobre sua carreira e pela dependência das decisões e indicações dos especialistas e administradores.

Isso parece decorrer da nova forma de organização do trabalho em instituições privadas de ensino superior, principalmente as ligadas aos grandes conglomerados educacionais, que reestruturaram a oferta de serviços segundo a lógica de produção de uma empresa, por meio da “especialização flexível”, uma das estratégias empresariais ligadas às necessidades financeiras de retorno imediato e às demandas instantâneas de mercados consumidores (SENNETT, 2005).

Compreender a docência em um contexto que está transformando a relação professor-aluno em uma relação comercial, que vê a universidade como prestadora de serviços e formadora de mão de obra para o mercado de trabalho, é fundamental para refletirmos sobre como isso afeta tanto a preparação para a docência quanto seu exercício, sobretudo nas instituições privadas de ensino. A esse respeito, Santos e Powaczuk (2012, p. 2-3) alertam que “é preciso entendê-lo numa perspectiva mais abrangente, envolvendo tanto as condições sociais, econômicas, históricas em que os docentes estão inseridos no contexto educacional, como também, as condições para que a formação continuada se configure no contexto das IES”.

Métodos

O objetivo principal desta pesquisa, de caráter qualitativo, é investigar como os professores de cursos de licenciatura em IES privadas aprendem/aprenderam a ser docentes, considerando suas condições de trabalho. Para alcançá-lo, busca-se, por meio da coleta sistemática de informações sobre um grupo, obter indícios de processos que se dão em um contexto maior, de acordo com as determinações e características do grupo

como um todo, possibilitando generalizações mais abrangentes a respeito de seu funcionamento (MALHEIROS, 2011).

A fim de verificar os trabalhos mais recentes correlatos à atual pesquisa, foi realizado um levantamento preliminar das teses e dissertações produzidas nos últimos cinco anos (2012 a 2017), no Portal de Teses e Dissertações da USP, onde foram identificadas 56 pesquisas. Dentre estas, apenas quinze abordaram a docência no ensino superior do ponto de vista dos processos formativos e, eventualmente, as condições de trabalho docente, sendo três relativas ao professor de IES privada.

Os sujeitos da pesquisa são 46 professores formadores atuantes em cursos de licenciatura (Pedagogia, Letras e Educação Física) distribuídos em doze IES privadas do Estado de São Paulo, que fazem parte de um mesmo grupo educacional. Para levantamento do perfil desses professores, foi aplicado um questionário, via *Google Form*, com 32 perguntas abertas e fechadas, subdivididas em quatro seções: informações pessoais; perfil acadêmico; perfil profissional e condições de trabalho.

Para aprofundamento de algumas questões tratadas no questionário, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com cerca de dez professores que responderam ao primeiro instrumento, escolhidos em função do tempo de experiência docente: até 5 anos, até 10 anos, acima de 15 anos. O roteiro de perguntas contém questões relativas ao motivo de inserção na docência, à compreensão a respeito do seu próprio desenvolvimento profissional docente, às dificuldades vivenciadas no ensino; às experiências e práticas de aprendizagem, bem como sobre os contextos e espaços em que elas acontecem ou aconteceram.

A análise das falas dos sujeitos, materializada nas entrevistas, contará com instrumental teórico relativo a duas abordagens – a pedagógica e da análise do discurso. No âmbito da análise pedagógica, serão mobilizados referenciais para compreender e analisar o processo de profissionalização docente; a docência no ensino superior e suas especificidades; os saberes necessários à prática educativa e a precarização do trabalho docente no contexto das políticas neoliberais.

O referencial teórico-metodológico de análise do discurso, proposto por seu principal teórico, o francês Michel Pêcheux (2010), compreende o fenômeno da linguagem muito além da simples transmissão de informações. A linguagem, entendida como discurso, se dá por meio da interação entre sujeitos, sendo um modo de produção social. Portanto, não é neutra, mas intencional, sendo lugar privilegiado de manifestação

da ideologia, de determinações sociais, de relações de poder (ORLANDI, 2003; BRANDÃO, 2000). Tal instrumental nos permitirá ir além do que o(a) professor(a) diz, como sujeito atravessado por determinações históricas e ideológicas que marcam sua posição, isto é, o lugar de onde fala.

Resultados e discussão

Ao considerarmos os expressivos números do censo de 2015 da Educação Superior (INEP, 2016), a relevância de ter como foco desta pesquisa o ensino universitário privado é ainda mais justificada. No Quadro 1, vemos que, do total de 8.027.297 alunos matriculados no ensino superior, em 2015, 75% - pouco mais de 6 milhões - concentram-se no ensino privado, representado, principalmente, por instituições privadas de pequeno porte – as faculdades isoladas -, predominantes em cidades pequenas e médias do interior do país, onde há poucas opções em termos de IES públicas (DINIZ-PEREIRA, 2015).

Quadro 1. Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância

ENSINO SUPERIOR	Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo	Não aplicável*	Total
Federal	800.417	323.295	68.862	22.061	1.214.635
Estadual	301.873	233.222	76.699	6.839	618.633
Municipal	92.730	22.480	3.648	19	118.877
Total Pública	1.195.020	578.997	149.209	28.919	1.952.145
Total Privada	4.321.131	892.933	860.933	155	6.075.152
TOTAL BRASIL	5.516.151	1.471.930	1.010.142	29.074	8.027.297

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados do INEP, 2016.

*Não aplicável: Área Básica de Cursos na qual não está definido o grau acadêmico.

Considerando os cursos de licenciatura, conforme mostra o Quadro 1, de um total de quase 1,5 milhão de matriculados, cerca de 60% concentra-se no setor privado. Num país de proporções continentais como o Brasil, com uma desigualdade de renda que dificulta o acesso à educação de qualidade, a maioria dentre aqueles que conseguem romper as barreiras econômicas e realizar o sonho de chegar à universidade, o fazem pela via dos cursos de mais fácil oferta e cujo valor do diploma é bem menor, caso das licenciaturas e da pedagogia. Como os dados mostram, a licenciatura é oferecida,

majoritariamente, por IES privadas. Pode-se afirmar, portanto, que grande parte dos professores que atuam em escolas da educação básica da rede pública é formada em instituições privadas.

Segundo Aranha e Souza (2014), IES privadas têm lógicas de funcionamento bastante distintas das universidades públicas, bem como objetivos, concepções sobre educação, determinações sobre currículo e projeto político pedagógico condizentes com uma mentalidade mais mercantilizada, que vê a educação como negócio e o ensino como mercadoria. Diniz-Pereira (2015, p. 276) chama essas instituições de “universidades-empresas” e alerta: “Há denúncias gravíssimas sobre a precariedade da formação de professores em muitas dessas instituições privadas em que decisões são tomadas com base em ‘determinações rentistas’, na ‘busca pela rentabilidade’ e fundamentadas no discurso da sustentabilidade financeira”. (DINIZ-PEREIRA, 2015, p. 278).

Isso repercute nas condições de trabalho do docente, que, por ser professor-horista, geralmente tem mais de um emprego ou transita de uma faculdade para outra para compor sua renda, uma vez que a remuneração por hora-aula costuma ser baixa (ALMEIDA, 2012). Além disso, enfrenta salas de aula superlotadas, muitas vezes sem contar com recursos tecnológicos mínimos como microfone, datashow ou mesmo qualquer tipo de apoio didático-pedagógico. No quadro abaixo, vê-se a realidade desse fato: dos 89.584 professores horistas existentes no ensino superior no Brasil em 2015, 82.060 estavam vinculados à rede privada, representando quase a totalidade do professorado (91,6%) nesse regime de trabalho.

Quadro 2. Número Total de Docentes em Exercício, por Organização Acadêmica e Regime de Trabalho

Regime de trabalho	Tempo integral	Tempo parcial	Horista	Total
Total Privada	55.337	84.885	82.060	222.282
Total Pública	138.925	19.273	7.524	165.722
TOTAL BRASIL	194.262	104.158	89.584	388.004

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados do INEP, 2015.

Professor-horista não tem estabilidade no trabalho e o número de aulas a ele atribuído varia muito de um semestre a outro; tal regime dificulta a socialização profissional, pois muitos professores chegam à faculdade/universidade minutos antes do início de sua aula e não têm tempo para interagir com seus pares, trocar experiências,

expressar suas preocupações e angústias. Nem mesmo a instituição parece se preocupar em proporcionar momentos de trocas entre os professores de um mesmo curso, pois isso lhe faria dispendar recursos financeiros adicionais à hora-aula paga. Tal rotina de trabalho desconsidera que o professor se constrói em um processo coletivo, que é na interação com outros parceiros de atividade docente, no seu espaço de trabalho, que ele se educa; é no coletivo que são desenvolvidos vínculos de solidariedade e confiança, propiciando um clima de convívio rico e estimulante. Isso valoriza a experiência de cada professor, resgatando sua identidade pessoal e profissional, permitindo a construção coletiva dos saberes (ABRAMOWICZ, 2001).

“A transformação do conhecimento em força produtiva e da educação em mercadoria, nos parâmetros da Organização Mundial do Comércio”, como atestam Maués e Souza (2017, p. 81), tem refletido na formação, atuação e trabalho diário do professor, sobretudo nas IES privadas. Em pesquisa documental, Maués e Souza (2016) discutem como as mudanças no mundo do trabalho, alavancadas pelas demandas das políticas neoliberais, flexibilizam leis trabalhistas e as formas contratuais, afetando o trabalho do docente, tanto ao exigirem que a produção de conhecimentos por meio do fazer científico se dê em função das exigências do mercado, quanto ao submeterem os professores a contratos de trabalho temporários e precários. Por isso, são necessários estudos que coloquem em evidência as dificuldades do trabalho do professor que prepara profissionais para o exercício da docência, seja em relação à emergência de saberes necessários a esses formadores de professores, seja em relação às condições institucionais para um trabalho tão específico e complexo. A esse respeito, observa Passos (2007, p. 104):

Importa investigar nesse cenário como tem sido o trabalho do professor formador e como as instituições têm desenvolvido modos de assegurar ou não condições adequadas de trabalho e de formação dos profissionais que atuam nesses cursos e, do mesmo modo, como esses professores vêm reconstruindo seu modo de ser professor e formador e de se colocar diante da profissão, especialmente no que se refere à nova conjuntura do seu trabalho e aos aspectos que têm marcado os processos de sua profissionalização em que conste a fundamentação teórica, o(s) problema(s) de investigação, o(s) objetivo(s) e contexto da pesquisa.

Apesar do número expressivo de instituições privadas ofertando tanto cursos de bacharelado quanto de licenciatura, formando profissionais para distintos setores da sociedade, ainda é incipiente o número de pesquisas especificamente focadas nos percursos formativos relativos à docência no ensino superior de professores que atuam

em instituições privadas (SUGAHARA, 2017). Pouco se sabe, por exemplo, quais são suas carências, de que conhecimentos lançam mão na realização de seus fazeres, em que condições e de que forma desenvolvem seu trabalho, que importância conferem ao saber pedagógico e que sentidos atribuem ao seu trabalho, o que pensam da própria formação e como se autoavaliam.

Por entender que a valorização da formação é uma das formas de garantir o caminho de qualificação do trabalho docente, faz-se necessário aliar tal estudo - como se dá o aprendizado da docência - ao exame das condições de trabalho do professor do ensino superior de instituições privadas. Tal exame pode dar-nos uma visão de como ocorre a construção da “professoralidade”, entendida nesta pesquisa como

[...] um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, saberes, fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente. (BOLZAN; ISAIA, 2006, p. 491).

Nesse sentido, esta pesquisa pretende contribuir para descrever e analisar o processo de tornar-se docente, isto é, de aprender a ser professor no e para o ensino superior, de construir o conhecimento pedagógico necessário para este aprender, considerando a hipótese de que tal processo se dá de modo incipiente na ausência de espaços institucionais criados intencionalmente para contribuir com essa construção.

Considerações finais

André et al. (2012), em pesquisa realizada com estudantes de várias licenciaturas, em fase final de curso, mostrou o papel importante dos formadores tanto para estimular os estudantes para a docência quanto para desestimulá-los. Muitos deles são vistos como modelos “pelo avesso”, por serem “exemplos de como não deve ser o trabalho do formador” (ANDRÉ et al., 2012, p. 113). Despreparo dos docentes para ensinar, falta de domínio do conteúdo a ser ensinado ou evidências de não formação na área, percepção do não planejamento das aulas, modo de trabalho repetitivo, foram alguns dos itens apontados pelos estudantes em relação aquilo que observam em seus professores formadores. Sobre isso nos adverte Freire (2015, p. 64).

A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática, eminentemente

formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos.

Tal diagnóstico é problemático, pois se os próprios formadores desconhecem “os nexos entre ensino, escola, trabalho docente e produção existencial e material dos sujeitos e da sociedade em que vivem, bem como os nexos entre suas áreas de conhecimento específico e a sociedade, entre a formação humana de si mesmos e dos demais” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 25), como poderão estabelecer a necessária “intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2015, p. 32).

Assim, além de pesquisas que discutam criticamente como ocorre a aprendizagem da docência no contexto da Educação Superior - a despeito de os professores terem passado por experiências formativas formais ou não - faz-se também necessário que as IES comecem a se preocupar com a formação contínua desses profissionais, implementando atividades que oportunizem práticas formativas, no contexto da Pedagogia Universitária, capazes de contribuir para o desenvolvimento humano, intelectual, cultural e profissional dos docentes, ajudando-os na construção dos saberes necessários a sua prática em sala de aula.

Referências

ABRAMOWICZ, Mere. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001. p. 137-142.

ALMEIDA, Maria I. de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, Maria I. de. **O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional**. 1999. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

ALMEIDA, Maria I. de; PIMENTA, Selma G. (Org.). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

ALMEIDA, Maria I. de; PIMENTA, Selma G. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014.

ANDRÉ, M. E. D. A. et al. O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, v. 11, n. 12, p. 101-123, 2012.

ARANHA, Antônia V. S.; SOUZA, João V. A. de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013.

BOLZAN, Doris P. V.; ISAIA, Silvia M. de. A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 29, n. 3 (60), p. 489-501, set./dez. 2006.

BRANDÃO, Helena N. **Introdução à análise do discurso**. 7. ed. Campinas: Unicamp, 2000.

BRASIL. **Lei 9394 de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF: [s. n.], 1996.

BRASIL. MEC/INEP. **Censo escolar 2015**. Brasília, DF: 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica 2016**. Brasília, DF: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

CHAMLIAN, Helena C. Docência na Universidade: Professores Inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 41-64, mar. 2003.

CUNHA, Maria I. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

DINIZ-PEREIRA, Julio E. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1355/449>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

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

ISAIA, Silvia. Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: um estudo sobre as trajetórias docentes. In: PROJETO DE pesquisa interinstitucional e integrado, CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2003/2007. [S. l.: s. n.], 2007.

MALHEIROS, Bruno T. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MAUÉS, Olgaíses C.; SOUZA, Michele B. de. Precarização do trabalho do docente da educação superior e os impactos na formação. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 29, n. 97, p. 73-85, set/dez. 2016.

NOGUEIRA, Makeliny O. G. **Aprendizagem do aluno adulto**: implicações para a prática docente no ensino superior. Curitiba: Ibplex, 2009.

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

PASSOS, Laurizete F. O trabalho do professor formador e o contexto institucional: desafios e contribuições para o debate. **Educação & Linguagem**, v. 10, n. 15, p. 99-116, jan/jun. 2007.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-1969). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 2010. p. 59-158.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das G. C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Eliane G.; POWACZUK, Ana Carla H. Formação e desenvolvimento profissional docente: a aprendizagem da docência universitária. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 38-53, 2012.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SUGAHARA, Ulisses T. **O trabalho docente no contexto de fusão e aquisição de instituições de ensino superior privado: um olhar sobre a revisão bibliográfica (2006-2016)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2017. 64 p.

Claudia Dourado de Salces é Mestre em Linguística pela Universidade de Campinas (Unicamp) e doutoranda em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).



O ensino colaborativo na perspectiva de escola como comunidade: contribuições para uma educação inclusiva

Daniela Alves de Lima Barbosa³⁹⁴
Elizabete Cristina Costa Renders¹

Resumo

Este artigo tece algumas considerações sobre a pesquisa em desenvolvimento em mestrado profissional, intitulada “Ensino Colaborativo: contribuições para a inclusão escolar”. O ensino colaborativo se estabelece como uma proposta no campo da educação especial, o qual visa articular os saberes pedagógicos entre o professor da educação especial, do ensino regular e da comunidade escolar. O presente artigo objetiva investigar práticas do ensino colaborativo em um município do ABC paulista e analisar como essas práticas favorecem o processo de inclusão escolar de educandos com deficiência. Nesse tocante, a pergunta que norteará o trabalho é: Que práticas pedagógicas no campo do ensino colaborativo favorecem a inclusão escolar de educandos com deficiência? Para tanto, tracei como objetivo geral investigar práticas de colaboração que favoreçam a inclusão escolar de educandos com deficiência. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa narrativa, cujos entrevistados narrarão suas experiências com a prática do ensino colaborativo. Assim, essa estratégia evidencia a colaboração entre os diversos sujeitos constitutivos da comunidade escolar, uma vez que cada um contribui com suas experiências, ampliando o olhar para as situações de ensino e aprendizagem no que se refere à inclusão escolar, sob a perspectiva da educação inclusiva.

Palavras-chave

Educação especial – Educação inclusiva – Ensino colaborativo – Escola como comunidade.

Introdução

Este artigo apresenta a revisão de literatura como parte integrante do curso de mestrado profissional em educação, cuja temática é o ensino colaborativo e sua relação com o conceito de escola como comunidade delineado por (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

³⁹⁴ Contatos: professoraservicosocial@gmail.com

Entretanto, para que entendamos a relação entre ensino colaborativo, escola como comunidade e inclusão escolar, faz-se necessário refletir sobre alguns marcos regulatórios que orientam a educação especial no país.

Ao longo dos últimos vinte anos, a educação especial vem abarcando a concepção de educação voltada para o contexto de uma educação inclusiva. Nessa lógica, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) vem estabelecendo que as escolas brasileiras devem disponibilizar em seus espaços práticas inclusivas e não excludentes.

Nesse contexto, as escolas devem repensar seu papel enquanto lócus multifacetado na busca pelo acesso e pela permanência de todos os estudantes, públicos alvo ou não da educação especial.

Foi a partir dessa política que se deu início a intensos debates acerca do conceito de educação inclusiva e escola inclusiva, o qual se idealiza numa educação para todos. Uma vez que passa a reconhecer em seus meandros práticas não discriminatórias, a educação inclusiva inflama debates sobre práticas escolares não excludentes.

Todavia, salienta-se que mesmo com a democratização do ensino, as instituições escolares encontram dificuldades em garantir uma escola que acolha a todos, pois ainda primam pela homogeneização dos alunos, fazendo da desigualdade social um argumento a favor da exclusão (MANTOAN, 2006, p. 17).

Corroborando com a autora, as escolas do século XXI reproduzem modelos de ensino pautados na concepção tradicional, e por isso não conseguem dar conta dos desafios de acolher a diversidade em sua totalidade (PRIETO, 2006, p. 33).

A educação para acolher a diversidade pauta-se na lógica dos direitos humanos, prosseguindo para uma educação voltada para a igualdade de direitos e oportunidades, diante de todo o contexto histórico da produção da exclusão, principalmente dos sujeitos com deficiência.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) apresenta em suas premissas o confronto de práticas discriminatórias no território da escola; e, além disso, busca criar mecanismos de superação das barreiras que impedem, de fato, os estudantes de se sentirem pertencentes ao meio escolar.

Levando em consideração que as escolas do século XXI devem se reorganizar e repensar seus papéis considerando a educação especial na perspectiva de uma educação inclusiva, temos na educação especial uma modalidade de ensino transversal, que

perpassa os níveis, as etapas e as modalidades da educação, materializando o Atendimento Educacional Especializado - AEE, dispondo de recursos, serviços e orientação na modalidade do ensino regular. O AEE é um serviço da educação especial que visa à eliminação de barreiras no contexto da escola, primando pelo processo de inclusão escolar.

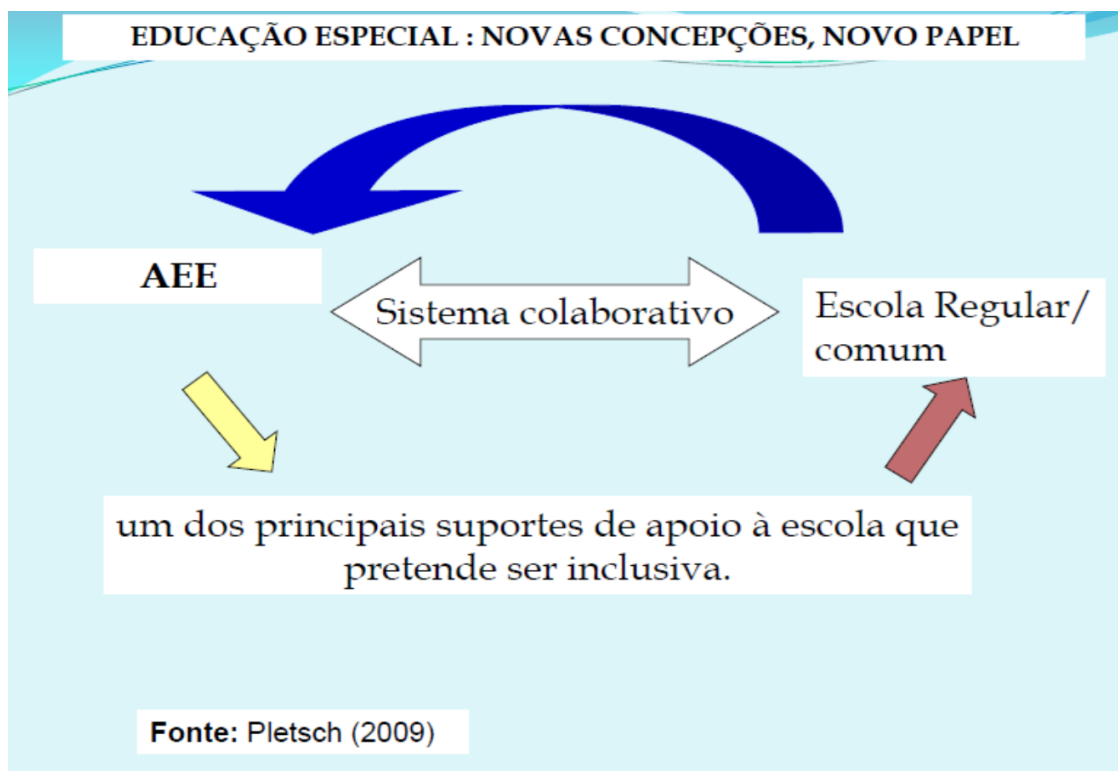
De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, o AEE tem como função:

Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2001b, p. 1).

Assim, concebemos o AEE como um recurso que complementa ou suplementa a educação básica, pontuando que o mesmo não é substitutivo ao ensino regular, pelo contrário, disponibiliza serviços e recursos de acessibilidade que objetivam a eliminação de barreiras para a participação plena do educando.

O quadro a seguir apresenta a relação transversal da educação especial com a educação básica:

Figura I: educação básica e educação especial



Fonte: *Novas concepções da educação especial.*

A figura acima sintetiza a nova concepção da educação especial no contexto de uma educação inclusiva. Observa-se que a relação entre o Atendimento Educacional Especializado e a escola regular não é linear, pois, numa escola que pratica ações em prol da diversidade, as estratégias de ensino se entrecruzam fortalecendo o processo de inclusão escolar.

A educação inclusiva: Tem sido caracterizada como um novo paradigma, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige a ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino. (PRIETO, 2006, p. 40).

Nessa lógica, as escolas devem asseverar a matrícula e permanência dos alunos com deficiência, portanto primar pela diversidade e respeitar o ritmo e o tempo de aprendizagem de cada sujeito.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 11) apresenta quem é o público-alvo da educação especial: alunos com deficiência, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades ou superdotação,

devendo ofertar o Atendimento Educacional Especializado para eliminar todas as barreiras que impedem a plena participação dos estudantes nos processos de ensino.

Assim, partindo do pressuposto de que as instituições de ensino devem garantir a plena participação de todos nos processos educativos, a estratégia do ensino colaborativo se apresenta como uma alternativa possível para garantir a inclusão escolar de alunos com e sem deficiência.

É uma proposta de ensino da educação especial que objetiva a junção dos saberes docentes entre o professor da educação especial e do ensino regular, articulada a toda comunidade escolar.

Os saberes docentes estão ligados neste processo, pois ambos se responsabilizam com o planejamento, a execução da prática pedagógica e a avaliação processual, e com os demais procedimentos de ensino e aprendizagem.

Esta estratégia de ensino beneficia o processo de inclusão escolar de todos os alunos, pois as práticas acontecem coletivamente, dentro da sala de aula regular envolvendo diversos atores que compõem a rede de apoio do aluno com deficiência.

O ensino colaborativo é descrito como uma possibilidade de apoio ao professor, à comunidade e à família, no tocante ao trabalho pedagógico dos alunos com e sem deficiência (CAPELLINI, 2014, p. 38).

Se essa estratégia fosse eficazmente concretizada, haveria inúmeros benefícios para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, contudo a prática ainda é desconhecida por muitos (MENDES, 2014, p. 4).

O problema de pesquisa da dissertação que envolve a temática em estudo foi originado da minha atuação enquanto docente da educação especial de uma rede de ensino da região do ABC paulista.

A estratégia de ensino colaborativo foi inserida nas práticas cotidianas das escolas da rede de ensino no ano de 2015, contudo sem nenhuma formação específica para os profissionais envolvidos. Dessa maneira, estávamos diante de uma prática nova e desconhecida por todos; conseqüentemente, diante do novo, buscamos respostas na literatura.

Na rede de ensino há um caderno de orientações para a educação especial, e nele havia apenas três linhas explicitando o que intitularam de Ação Colaborativa:

Ação Colaborativa - indicado apenas para alunos (as) autistas e/ou com deficiência múltipla. Consiste em planejamento e prática pedagógica conjunta com o

professor da sala de aula comum, envolvendo todos os alunos da classe, com o propósito de atender os(as) alunos(as) público-alvo do AEE.

Ao traçar a revisão preliminar da literatura, mesmo antes de ingressar no curso de Mestrado, constatou-se que a proposta ainda é recente no país, entretanto alguns pesquisadores como Eniceia Gonçalves Mendes, da Universidade Federal de São Carlos, e Vera Lúcia Fialho Capellini, da Universidade Estadual Paulista, vêm se debruçando em pesquisas sobre o assunto nos últimos anos.

Realizadas as leituras iniciais sobre o tema, ficou evidente que os conceitos teóricos não estavam em consonância com a prática realizada do ensino colaborativo na rede de ensino, cujas ações realizadas não se entrelaçavam com o referencial teórico. Mesmo perante tais constatações, articulei minha prática pedagógica com a teoria que foi revisada, pois não dispúnhamos de referenciais consistentes nesse sentido.

Diante desse contexto, enxerguei na formação continuada um caminho para uma reflexão sobre minha própria prática, atribuindo sentido às minhas experiências (PONTE, 2002, p. 1), buscando no curso de mestrado profissional em educação respostas para a inquietação surgida na prática cotidiana como professora de educação especial.

Desse modo, a pergunta norteadora da pesquisa é a seguinte: Que práticas pedagógicas no campo do ensino colaborativo favorecem a inclusão escolar de educandos com deficiência? Como objetivo geral a intenção é analisar práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão escolar de alunos com deficiência no âmbito do ensino colaborativo.

Desde então, venho pesquisando sobre o assunto cuja revisão da literatura apresenta a estratégia como promissora no tocante ao processo de inclusão escolar de alunos com deficiência.

Partindo do pressuposto de que o ensino colaborativo é uma prática que articula os saberes pedagógicos docente com os demais atores escolares para (STAINBACK; STAINBACK, 1999) essa discussão é conceituada atrelando-se à concepção de escola como comunidade. Os autores salientam que construir uma comunidade visa articular a aprendizagem do aluno ao seu contexto social, sob a perspectiva da educação especial e inclusiva.

Para os autores, conceber a escola como comunidade é pensar não só nos alunos com deficiência, mas pensar em todos que pertencem ao universo escolar. Por este prisma, compreendemos que a escola como comunidade não concebe o isolamento ou que o processo de inclusão ocorra somente com os educandos com deficiência.

A Declaração de Salamanca (1994) baliza como ponto essencial para a escola ser inclusiva que todas as crianças devam aprender juntas, sem diferenças e/ou discriminações, requerendo, dentre muitos aspectos, parcerias com a comunidade.

As práticas inclusivas que promovem a equidade nos ambientes escolares só são possíveis quando o objetivo for o coletivo, sem negligenciar a peculiaridade de cada educando (MENDES, 2014, p. 170).

Legitima-se a afirmação acima:

A definição da missão a ser desenvolvida por uma escola ou por um sistema escolar é o primeiro passo de um processo de planejamento estratégico para que todos os alunos sejam bem recebidos e apoiados como membros totalmente participantes das classes regulares, em suas escolas. As comunidades que se têm envolvido com êxito na tarefa de reestruturar as escolas para que todos estejam inseridos e educados aprenderam a importância fundamental de fazer com que todos os interessados participem do processo de desenvolvimento da declaração e da missão do plano estratégico. Quaisquer discussões e planejamentos visando à reforma da escola devem incluir as pessoas que estarão diretamente envolvidas: alunos, pais, educadores, diretores, pessoal de apoio e membros da comunidade. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 70).

Os autores asseveram que compreender e situar a escola como comunidade favorece a educação inclusiva, pois todas as pessoas envolvidas nesse processo passam a enxergar a escola como locus privilegiado de construção de relações sociais, mantendo um clima acolhedor e de colaboração.

Método

Considerando que a pesquisa pretende investigar práticas do ensino colaborativo em uma escola de um município região do ABC paulista, a dissertação tem como objetivo analisar como as práticas, no âmbito dessa estratégia de ensino, favorecem a inclusão escolar de educandos com deficiência.

Com base nesse objetivo, a pesquisa será qualitativa e o universo da pesquisa se dará com um docente do ensino regular, um docente da educação especial e um auxiliar de educação que já tenham tido experiência com a prática do ensino colaborativo.

O instrumento utilizado será a entrevista narrativa, na qual os entrevistados narrarão suas experiências, pois esse tipo de pesquisa é relevante na perspectiva da

vivência de quem a narra, reconstruindo sua experiência em um processo de reflexão e dialítica (MOURA; NACARATO, 2017, p. 16).

Também serão utilizadas na pesquisa outras fontes para obtenção de dados, tais como: planos de ação do professor, anotações em diário e portfólio dos alunos. Essas fontes também podem contribuir para compor a pesquisa narrativa (GIL, 2007, p. 122).

Um dos requisitos para a conclusão do curso do mestrado profissional é a elaboração de um produto educacional. Baseando-me em Braga (2014), pretendo desenvolver como objeto de aprendizagem uma minuta das Diretrizes Políticas Pedagógicas para o ensino colaborativo.

Resultados esperados

Espera-se que a pesquisa possa contribuir para ampliar a discussão e as práticas sobre o ensino colaborativo na rede de ensino investigada. Para tal, além da dissertação, o produto final em forma de Diretriz Política Pedagógica poderá subsidiar, de forma propositiva, tais discussões acerca do contexto da pesquisa.

Considerações preliminares

Como apontado na revisão da literatura, a prática do ensino colaborativo ainda é pouco disseminada no país, todavia a mesma literatura aponta como uma ação promissora, pois é uma temática emergente nos cenários das escolas inclusivas que apresentam como premissa garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos.

É nessa lógica que o ensino colaborativo é compreendido na perspectiva de escola como comunidade, pois proporciona o sentimento de pertencimento de todos os envolvidos nas práticas pedagógicas cotidianas.

Os estudos teóricos e as práticas vivenciadas até o momento apontam o ensino colaborativo na perspectiva de escola como comunidade como um imperativo na disseminação da inclusão escolar de alunos com e sem deficiência.

Referências

BRAGA, Juliana Cristina (Org.). **Objetos de aprendizagem: introdução e fundamentos**. v. 1. Santo André: UFABC, 2014.

BRAGA, Juliana Cristina (Org.). **Objetos de aprendizagem: metodologia de desenvolvimento**. v. 2. Santo André: UFABC, 2014.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim (Org.). **Práticas inclusivas: fazendo a diferença**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MANTOAN, MariaTereza Egler; PRIETO, Rosangela. Gavioli. In: ARANTES, Valéria Amorim Arantes (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MENDES, Eniceia. Consultoria colaborativa do psicólogo: contribuições e desafios para a inclusão escolar. In: CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim (Org.). **Práticas inclusivas: fazendo a diferença**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

MOURA, Jonata Ferreira; NACARATO, Aldair Mendes. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Caderno de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, jan./abr. 2017.

NOVAS concepções da educação especial. Disponível em: <[http://www.ufrj.br/.../Material%20Docente%20\(ppt\)/PLETSCH%20POLÍTICAS%20DE%2...](http://www.ufrj.br/.../Material%20Docente%20(ppt)/PLETSCH%20POLÍTICAS%20DE%2...)>. Acesso em: 30 out. 2018.

PONTE, José. Investigar a nossa própria prática. In: GTI (Org.). **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. [S. l.: s. n.], 2002. Disponível em: <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20(GTI).pdf)>. Acesso em: 02 nov. 2018.

São Bernardo do Campo. Secretaria de Educação. **Caderno do atendimento educacional especializado**: orientações gerais. Bernardo do Campo: SE, 2015.

STAINBACK, Suzan; STAINBACK Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Daniela Alves de Lima Barbosa é Mestranda em Educação pela Universidade de São Caetano do Sul.

Elizabete Cristina Costa Renders é Pós Doutora (2015) e Doutora em Educação (2012) na área de Ensino e Práticas Culturais pela UNICAMP, com tese desenvolvida sobre a educação inclusiva. Trabalha com a formação de professores: no Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado profissional em Educação) da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. É líder do grupo de pesquisa ACESSI (Acessibilidade escolar e inclusão social).

Formação continuada do professor de sala de leitura e as implicações na prática pedagógica

Daniele Cristina de Lima³⁹⁵

Resumo

O presente artigo apresenta o projeto de pesquisa em andamento que tem como objetivo investigar como a Rede Municipal de Ensino de São Paulo legitima o currículo oficial através da formação continuada para professores orientadores de sala de leitura e, a articulação entre esse currículo, a formação continuada realizada pelos professores e os possíveis desdobramentos na prática nas escolas. A questão central é verificar se formação continuada promoveu mudança nas concepções e ideias dos professores influenciando suas práticas. A investigação será realizada com professores que tenham participado das formações continuadas no período de 2014 a 2016 da região da DRE - Campo Limpo e o formador responsável. O desenvolvimento da pesquisa será baseado em uma abordagem qualitativa, conceituada por Ludke e André, e utilizará a coleta de dados organizada em entrevista semiestruturada. Para analisar o material obtido serão fundamentais as reflexões teóricas pautadas em J. Gimeno Sacristán sobre currículo, documentos oficiais publicados pela Secretaria Municipal de Educação e Diretoria de Orientação Técnica de São Paulo e referenciais teóricos da área de formação continuada e práticas pedagógicas.

Palavras-chave

Formação continuada – Práticas pedagógicas – Sala de leitura.

Introdução e justificativa

O objetivo desta pesquisa é investigar como a Rede Municipal de Ensino de São Paulo legitima o currículo oficial, que estabelece como diretriz a perspectiva integradora para a ação pedagógica, através da formação continuada de professores orientadores de

³⁹⁵ Contato: danieledlima@gmail.com

sala de leitura da Diretoria Regional de Educação da região do Campo Limpo e, a articulação entre esse currículo norteador, a formação continuada realizada pelos professores e os possíveis desdobramentos na prática pedagógica nas escolas. A formação continuada promoveu mudanças nas concepções e ideias dos professores influenciando suas práticas?

Assim, o interesse sobre a formação continuada em exercício nasceu a partir da participação nesta modalidade em cursos e eventos desde 2011 oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Diretorias Regionais de Educação da cidade de São Paulo e também da participação mensal desde 2013 na formação continuada de professores orientadores da sala de leitura da rede na região do Campo Limpo.

A partir do crescente interesse pelo tema, foi realizada busca de trabalhos acadêmicos sobre o assunto “formação continuada”, “currículo” e “sala de leitura” no Banco de Teses da CAPES e alguns dados importantes foram levantados. Inicialmente, foi localizado o total de 51 produções no levantamento bibliográfico, a maior parte delas se dedica a analisar a formação continuada de professores nos anos iniciais do ensino fundamental; em relação ao assunto “sala de leitura” foram localizadas 27 produções e 62 produções que citavam essa expressão nos títulos das pesquisas científicas. Nas buscas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, as pesquisas localizadas se referiam a prática individual do professor para letramento e/ou alfabetização e sobre a organização e funcionamento de diversas salas de leitura existentes nas cidades do Estado de São Paulo.

Com isso, percebe-se que o número de produções científicas está focado sobre a formação continuada de professores alfabetizadores e de práticas individuais na sala de leitura em relação ao letramento. A partir deste resultado, ressalta-se a importância de também se refletir sobre os impactos nas práticas, no sentido de abordar como a formação continuada subsidiada pelo currículo oficial se desenvolve com professores especialistas nos ciclos de aprendizagem e suas implicações na escola.

Durante a elaboração deste projeto e depois de realizado levantamento e leitura prévia de algumas teses e dissertações sobre os temas acima citados, verificou-se que apenas uma dissertação trata a formação continuada em exercício de professores da sala

de leitura de outra região da cidade de São Paulo, entretanto não aborda questões sobre currículo e os desdobramentos na prática na escola.

Pela participação, por aproximadamente seis anos, na formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal e, especificamente, pela Diretoria Regional do Campo Limpo que tem o total de 119³⁹⁶ professores orientadores de sala de leitura, sendo assim a maior região com professores orientadores de sala de leitura da cidade de São Paulo, opta-se por realizar a investigação com até quatro professores que tenham participado das formações continuadas no período de 2014 a 2016. Esse recorte será feito devido ao tempo destinado para a elaboração e a viabilidade do desenvolvimento da pesquisa, partindo da hipótese que a legitimação do currículo depende de como os sujeitos se comprometem, são envolvidos e ressignificam o processo formativo em suas realidades escolares através das práticas desenvolvidas.

A partir de 2013, as Diretorias Regionais de Educação - DRE juntamente com a Secretaria Municipal de Educação - SME estruturaram diversas formações temáticas nos eixos Currículo e acesso a Literatura e a Diversidade Cultural. Tais formações foram oferecidas em diversas modalidades como seminários, encontros e diálogos pedagógicos. Os professores orientadores de sala de leitura foram convocados, também com dispensa de ponto do horário de trabalho, a participar destes e outros eventos através de formação continuada em serviço com encontros uma vez ao mês.

Assim, a partir da formação continuada realizada surgiram alguns questionamentos: em que medida os professores participantes das formações articularam as ações apreendidas com os outros professores? Em qual momento? De que maneira? As formações continuadas problematizaram as práticas educativas? Os momentos formativos contribuíram para transformar as práticas? A formação continuada contribuiu para reflexão, análise e construção de ações pedagógicas? As escolas viabilizaram as participações dos professores na formação continuada? Os Professores Orientadores de Sala de Leitura se mostraram dispostos a participar da formação continuada? Como foram realizados os estudos e discussões sobre as experiências e a teoria proposta? Os

³⁹⁶ Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Numeros-das-Salas-e-Espacos-de-Leitura-na-Rede>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

professores apresentaram dúvidas ou dificuldades para aplicar os conceitos no contexto de trabalho?

Acima, estão elencados alguns questionamentos que nasceram das reflexões realizadas pela participação nas formações e durante a elaboração deste projeto com o interesse de investigação destas questões sobre formação continuada e currículo.

O currículo da Rede Municipal de São Paulo (SÃO PAULO, 2014) considera o educando como sujeito de direitos considerado em suas potencialidades de aprender em diversos ritmos e processos e também como produtor de cultura e agente transformador na/da sociedade, assim, a proposta de reorganização curricular do Ensino Fundamental em ciclos se mostra comprometida com a concepção do currículo em construção que se atenta às necessidades educacionais, sociais e culturais.

Visto que debates calorosos sobre a qualidade social da educação tem tornado cada vez mais evidentes as disputas políticas em torno das escolhas acerca de qual cidadão deve ser formado para a sociedade, o currículo escolar manifesta-se como um aspecto de grande relevância a ser analisado.

Neste sentido, segundo Sacristán (2000, p.17), “no mundo educativo, o projeto cultural e de socialização que a escola tem para seus alunos não é neutro. De alguma forma, o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos”; à vista disso, não podemos pensar na qualidade da educação sem, primeiramente, debater e refletir sobre a complexidade das discussões a respeito do currículo.

Levando também em consideração o que Sacristán (2000, p. 37) diz sobre o tema, para o autor, currículo é “um projeto seletivo de cultura, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”. Sendo assim, as condições nas quais as escolas se encontram também são aspectos relevantes para que se desenvolva uma determinada seleção de conteúdos no percurso escolar das crianças e jovens. É esse autor que fornecerá os principais conceitos sobre os quais essa proposta quer se basear: o conceito de currículo em processo. Para o autor, são as práticas pedagógicas em conjunto com os documentos oficiais que efetivam o caráter de processo

e ação que vão adquirindo sentido através do contexto real em determinadas situações e condições.

O presente projeto se dedicará, portanto, a pesquisar com maior profundidade o tema objetivando compreender como o currículo se dá em ação a partir do currículo planejado direcionado ao currículo prescrito na rede pública municipal e as implicações advindas da formação continuada. De acordo com Lima e Neira (2017, p. 136): “a formação de educadores, na perspectiva da reconstrução social, pode vir a desconstruir discursos que valorizam os interesses do mercado e da hegemonia de algumas concepções teóricas [...]”. A formação continuada é um dos momentos que marcam o desenvolvimento do currículo e, é nesta que se disponibiliza aos professores em exercício o que é conceituado como currículo a ser planejado pela rede. Entretanto, convém contextualizar as recentes alterações curriculares na organização da rede municipal de São Paulo.

Em 2013, a Secretaria da Educação de São Paulo desenvolveu um currículo base para os ciclos de aprendizagem, para dar suporte ao trabalho realizado e fornecer subsídios para que as aulas funcionassem como uma rede. No material intitulado Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria (SÃO PAULO, 2016), a democratização da escola é um dos motivos que justificam a escolha por uma educação numa perspectiva integradora, procurando incorporar a diversidade presente do povo brasileiro, de forma a ser “um currículo democrático para a formação humana que parte do cotidiano do educando, mas não se esgota em si mesmo, pois também considera a ampliação do acesso aos bens culturais e ao conhecimento, para todas as pessoas a serviço da diversidade” (SÃO PAULO, 2016, p. 52). A prioridade, como nos mostra o documento, é a (re) construção do currículo com participação coletiva através do diálogo (idem, p. 53), considerando os princípios éticos, políticos e estéticos e argumentando em favor da necessidade de se articular o currículo à vida do aluno (ibidem, p. 45).

Na busca pela construção da qualidade da educação, a rede municipal ofereceu a partir de 2014/2015 programas de formação para os professores com cursos e seminários em diversas modalidades que promoveram estudos e orientações para os professores através dos Núcleos Pedagógicos que organizaram ações de apoio pedagógico e

orientação aos professores sobre procedimentos relativos a implementação e funcionamento do currículo nos ciclos de aprendizagem.

No âmbito teórico, nos últimos anos, como aponta Gatti (2011), o número de pesquisas sobre a formação continuada de professores tem aumentado amplamente, e cita diferentes definições sobre o que vem a ser formação continuada em tais pesquisas. Como observa a autora, o termo pode significar a oferta de cursos estruturados e formalizados para os professores já formados ou, de maneira mais generalizada, englobar qualquer forma de atividade que incentive o desempenho profissional. Essas últimas, portanto, incluiriam todas as ocasiões em que se ofereça informação, reflexão e debates que contribuam para o aperfeiçoamento profissional.

Com cada vez mais frequência e em um período cada vez mais curto as profissões exigem uma demanda constante de aprendizado devido às inovações que ocorrem. No caso dos docentes, muitas vezes, os cursos de formação continuada surgem como resposta aos dilemas vivenciados nas redes de ensino, que, como aponta Gatti (2011) estimulam a promoção de políticas docentes regionais e nacionais.

A década de 90 trouxe as reformas curriculares e alteração da abordagem na prática de algumas disciplinas, pois muitas vezes as mudanças carregaram consigo novas problemáticas que nem sempre são bem trabalhadas na formação inicial. Perrenoud (2002, p.17) traz contribuições, salientando que, a respeito do tema, “para fazer as práticas evoluírem, é importante descrever as condições e as limitações do trabalho real dos professores. Essa é a base de toda estratégia de inovação”.

Diante do exposto, a investigação sobre as possíveis mudanças e contribuições de um professor (a) que tenha participado de tais formações, merece um olhar mais detalhado, afirmando a relevância e a necessidade do que o presente projeto se propõe a pesquisar.

O objetivo geral da pesquisa proposta é identificar se a prática pedagógica dos professores se aproxima do currículo oficial após a formação continuada e descrever como se concretiza.

Objetivos específicos

- a) Averiguar os impactos da formação continuada em exercício na prática docente;
- b) Investigar quais os principais objetivos da formação continuada oferecida e como o Núcleo Pedagógico avalia a prática docente após a realização;
- c) Identificar o que é apontado nos materiais de apoio para as formações continuadas, no que se refere às justificativas para o ensino aprendizagem, a organização do currículo e as temáticas centrais apontadas como relevantes para os ciclos de aprendizagem.
- d) Verificar qual é o papel designado para o professor orientador de sala de leitura pautando o documento curricular;
- e) Recolher declarações e analisar como os professores compreendem o currículo, as ações e discussões vivenciadas nos encontros mensais da formação continuada realizados pela Diretoria Regional de Educação do Campo Limpo.

Material e métodos

Este projeto surge dos questionamentos a respeito dos desdobramentos das formações continuadas na prática pedagógica docente. Pretende-se, a partir dos objetivos estabelecidos, levantar as informações que permitam investigar com profundidade as questões expostas partindo da hipótese que a legitimação do currículo depende de como os sujeitos se comprometem, são envolvidos e ressignificam o processo formativo em suas realidades escolares através das práticas desenvolvidas ou não.

Quanto aos procedimentos metodológicos adotados, serão realizadas as entrevistas com os professores participantes da formação continuada e formadores responsáveis e, a análise documental pertinente ao currículo prescrito pela SME-SP/DOT e, também análise da organização e funcionamento das Salas de Leitura e orientação aos Professores Orientadores de Sala de Leitura publicados entre 2015 e 2018.

O desenvolvimento da pesquisa está baseado em uma abordagem qualitativa, conceituada por Ludke e André (1986) como “o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Para a coleta de dados será organizada um entrevista semiestruturada, conforme a explicitação de Ludke e André (1986, p. 35):

A entrevista semi-estruturada que se desenrola a partir de um esquema básico, porém, não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. [...] Parece nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível.

Com a coleta dos dados por meio da entrevista semiestruturada, esta pesquisa quer promover o confronto entre os dados e o conhecimento teórico, se comprometendo com a construção do conhecimento e a proposta de ações para a intervenção na realidade estudada.

É importante considerar que:

O papel de pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas. (LUDKE; ANDRÉ 1986, p. 11).

Neste sentido, ressalta-se o caráter social da pesquisa, tendo como fonte de dados o ambiente educacional e o contato direto do pesquisador, considerando que a abordagem qualitativa tem grande potencial para estudar os fenômenos relacionados à educação.

Esse método adotado também permite adequações no percurso de sua realização, caso seja necessária coleta de outras informações que possam parecer pertinentes, através de indícios que os entrevistados possam dar.

Deste modo, de acordo com o referencial teórico adotado, o recolhimento de dados através das entrevistas atrelado à análise dos documentos já citados é de extrema importância para se atingir os objetivos propostos.

O referencial teórico para começo de análise dos resultados serão os estudos de J. Gimeno Sacristán sobre o conceito e teoria do currículo. No decorrer da investigação,

entretanto, outros referenciais podem ser trazidos para a discussão conforme a orientação docente acadêmica também em busca da melhor forma de realização da pesquisa.

Forma de análise dos resultados

Os resultados obtidos por meio da metodologia explicitada serão analisados de maneira qualitativa dentro do enfoque teórico apresentado. A entrevista semiestruturada realizada junto aos professores de até quatro escolas municipais da região do Campo Limpo e ao professor formador do Núcleo Técnico será de vital importância para a interpretação dos dados a serem apreendidos dentro do contexto.

Para Tardif (2002, p. 113) “toda pesquisa sobre ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o sabe-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana”.

Para tanto, serão tomadas como fontes de pesquisa: os materiais produzidos e utilizados nas ações de formação continuada realizada pela DRE Campo Limpo; declarações de formador (a)s do Núcleo Pedagógico e dos professores atuantes na rede municipal que participaram das formações continuadas no período de 2016 a 2018 bem como o planejamento e práticas pedagógicas nas respectivas escolas.

Referências

GATTI, B. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: Unesco, 2011

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIMA, M. E, NEIRA, M. G. A formação de professores de educação física na rede municipal de São Paulo e o movimento de reorganização curricular. In: CARVALHO, A.

M. P. **Formação continuada para professores**: uma releitura das áreas de conteúdo. São Paulo: Cengage, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal da Educação. **Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria**. São Paulo: SME/DOT, 2016.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal da Educação. **Mais Educação São Paulo**: programa de reorganização curricular e administrativa, ampliação e fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. São Paulo: SME, 2013.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal da Educação. **Mais Educação São Paulo**: subsídios para a implantação. São Paulo: SME/DOT, 2014.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Daniele Cristina de Lima é mestranda no programa de pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, na área de Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas. Orientadora: Maria Isabel de Almeida.

Cultura digital entre doutorandos da FEUSP que atuam no ensino superior³⁹⁷

Ebenezer Takuno de Menezes³⁹⁸
Orcid: 0000-0003-0773-2821

Resumo

Este artigo trata da concepção de cultura digital de doutorandos e analisa sua atuação no ensino superior para além dos usos das tecnologias digitais, identificando semelhanças e diferenças entre iniciantes e experientes. Como vem sendo a relação desses docentes diante de alunos e instituições de ensino superior que têm cada vez mais as tecnologias digitais presentes? Por meio da análise de histórias de vida, como método de investigação, foram entrevistados três docentes iniciantes e três experientes, selecionados no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Entre os resultados, iniciantes concebem a cultura digital mais como tecnologia e articulada com a atividade docente. Os experientes também, mas articulada com a formação e a pesquisa. Ambos ignoram a cultura digital como rede em potencial e como conhecimento estruturado rizomaticamente, e a colaboração entre eles deve ser considerada porque se completam numa coletividade docente capaz de gerar uma diferença/singularidades de que precisamos para enfrentar os desafios contemporâneos do ensino superior.

Palavras-chave

Ensino superior – Formação de professores – Ensino e aprendizagem – Novas tecnologias da comunicação – Mediação pedagógica.

Introdução

O ensino superior lida com o conhecimento acadêmico que é produzido, sistematizado e difundido numa sociedade que mantém uma relação cada vez maior com as tecnologias digitais³⁹⁹ e nesse contexto a cultura digital merece atenção crítica porque

397 O título original da pesquisa desenvolvida foi “Para além dos usos das tecnologias digitais: um estudo acerca da formação e atuação docente no ensino superior de doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP” (MENEZES, 2018) , cuja tese, na área de concentração “Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas”, foi defendida em maio de 2018. A orientação foi da profa. dra. Rita de Cassia Gallego, docente da Faculdade de Educação da USP.

398 Contato: ebe@usp.br

399 O termo “tecnologias digitais” é concebido neste artigo para referir-se a dispositivos, aplicativos e usos que transformam informação ou qualquer dado em zero e um para serem processados por *hardware* e *software* com ou sem rede; dispositivos como *tablets*, celulares, *smartphones*, *notebooks*, computadores etc.; aplicativos como Facebook, Wiki, Dropbox, YouTube, Google, Skype, Wix, WhatsApp etc.; usos como videoconferência, educação a distância, MOOC ou *Massive Open Online Course* (Curso

emerge justamente do uso intenso e muitas vezes automático de dispositivos e aplicativos nos diversos ambientes de trabalho, educação e lazer. Nas Instituições de Ensino Superior (IES) e entre alunos e professores, o digital faz parte das tarefas cotidianas e os relatórios da *New Media Consortium* (NMC)⁴⁰⁰ apontam tendências no Brasil e no mundo, e que podem envolver mudanças nas universidades e principalmente na formação de professores.

Entre as tendências globais, destacam-se cultura de inovação, mudanças sobre como as IES trabalham, reformulação dos espaços de aprendizagem, opção por aprendizagens mais profundas, aumento da medição de dados da aprendizagem, e o uso crescente de projetos de aprendizagem híbrida (JOHNSON et al., 2016). No Brasil, além de algumas tendências globais que também ocorrem, o relatório destaca a expansão do movimento Recursos Educacionais Abertos (REA), surgimento de novas formas de estudos interdisciplinares, mudança do perfil dos estudantes de consumidores de conteúdo para criadores, aumento da colaboração entre IES com objetivos comuns em tecnologia, pesquisa e valores compartilhados (FREEMAN; ADAMS BECKER; HALL, 2015). Todas essas tendências no ensino superior envolvem o uso de tecnologias digitais como computação na nuvem, publicação eletrônica, aprendizagens *on-line*, redes sociais, movimento *Bring Your Own Device*⁴⁰¹ (BYOD), *flipped classroom*⁴⁰², *learning analytics*⁴⁰³, aprendizagem móvel, realidade aumentada, tradução instantânea e laboratórios virtuais e remotos (JOHNSON et al., 2016) e devem afetar as práticas de professores que desenvolvem sua formação nos programas de pós-graduação.

Online Aberto e Massivo), conversas instantâneas, pesquisas na internet, colaboração on-line, assistir a vídeos, AVA (ambiente virtual de aprendizagem), leitura de versões on-line dos jornais etc. Às vezes, será usado “digital” ou apenas “tecnologias” sem o “digital”, mas sempre com o mesmo significado e pode referir-se também às TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação).

400 *New Media Consortium* (NMC) é uma organização voltada para o futuro e as implicações da tecnologia emergente para as escolas, museus, universidades e sociedade. Fundada em 1993, reúne especialistas para desenvolver pesquisas amplas e periódicas. Para este artigo, interessa **NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition** e **2015 NMC Technology Outlook for Brazilian Universities: A Horizon Project Regional Report** (mais informações da bibliografia em Referências) porque abordam a aplicação inventiva da tecnologia no ensino superior para superar os desafios no ensino, na aprendizagem e na investigação.

401 Traga seu próprio dispositivo (tradução nossa).

402 Sala de aula invertida (tradução nossa).

403 Análise da aprendizagem (tradução nossa).

Do modo de realização da pesquisa

Na revisão bibliográfica, o tema da formação docente na pós-graduação associado às tecnologias digitais apareceu em 10 artigos (Portal de Periódicos CAPES/MEC⁴⁰⁴) e em 13 pesquisas (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD⁴⁰⁵). Os trabalhos apontam para quatro abordagens específicas: a) concepção pedagógica no ensino superior; b) preparação para a docência no ensino superior; c) ser docente no ensino superior; e d) aspectos institucionais no ensino superior. Sobre as tecnologias digitais, os trabalhos têm alguma preocupação de relacionar com a docência, mas quase sempre de forma breve e pontual. Os artigos abordam o uso na formação dos alunos (ZAIDAN et al., 2011) ou na construção de conhecimento (ASSAD; FIORATI, 2013); ou colocam as novas tecnologias ao lado do mercado (COMUNELLO et al., 2012). Dentre as teses e dissertações, um trabalho aborda as tecnologias como novo local de diálogo e alternativa às aulas expositivas (CARGNIN-STIELER, 2014); outro traz a digitalização da informação como impacto para o mercado e para as comunidades (CONTE, 2013); outro fala da formação docente ligada às novas tecnologias, mas ignora seu uso em sala de aula (BIANCHI, 2014). Na pesquisa desenvolvida, a ênfase é na formação docente no doutorado e na atuação docente superior, buscando perceber a concepção de cultura digital, identificando semelhanças e diferenças entre os iniciantes e os experientes.

O modelo de formação tradicional da universidade moderna que temos ainda hoje no Brasil valoriza que “para ser professor universitário basta que o sujeito domine o conhecimento numa determinada área” (MIRANDA; NAVES; SILVA, 2012, p. 58). Esse modelo, que fornece professores para a graduação, é a pós-graduação *stricto sensu* e que prepara, na verdade, pesquisadores para a vida acadêmica em uma área específica e disciplinar e visa desenvolver conhecimentos teóricos, práticos e metodológicos para a atividade de pesquisa e de produção de conhecimento. Para atuar no ensino superior como professor:

[...] existem programas de pós-graduação que não sistematizam saberes para a docência universitária, e, quando o fazem, essa iniciação se reduz a uma disciplina sobre Metodologia de Ensino Superior, com carga horária média de 60 horas, insuficiente para tal formação, ainda que ressalvemos sua importância. (ANASTASIOU, 2011).

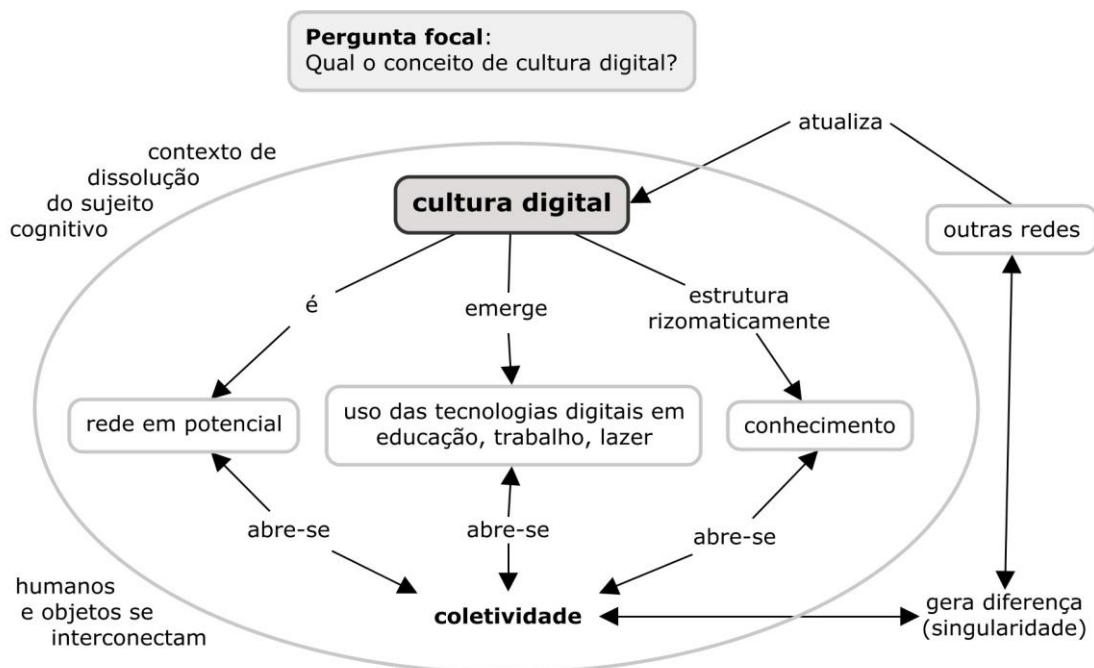
404 Visitado entre 01/02/2016 e 20/04/2016 pelo endereço <http://www.periodicos.capes.gov.br>

405 Visitado entre 01/02/2016 e 20/04/2016 pelo endereço <http://bdtd.ibict.br>

O digital relacionado à docência teria, assim, uma situação, no mínimo, semelhante, o que nos leva à pergunta da pesquisa: Como professores iniciantes e experientes do ensino superior lidam com a cultura digital se nos cursos de pós-graduação ainda não têm algo formal e específico para lidar com as tecnologias digitais e a cultura fomentada a partir de seus diversos usos?

Para responder à questão e com o objetivo de operacionalizar a análise das entrevistas, elaborei a concepção de cultura digital passando pela “infraestrutura mental” (CASTELLS, 1999, p. 413) e pelo “leitor imersivo” (SANTAELLA, 2013, p. 20) até conectar aos “estratos do ser totalmente heterogêneos” (LÉVY, 1993, p. 136) numa “coletividade que já não podemos dizer puramente humana” (LÉVY, 1993, p. 137) e que se abre na “complexidade” (MORIN, 2007) para a singularidade e outras redes, atualizando a cultura digital. Cultura digital, assim, é rede em potencial, emerge dos usos das tecnologias digitais em educação, trabalho e lazer, estrutura rizomaticamente o conhecimento e abre-se para a coletividade, além de se atualizar por outras redes a partir de singularidades geradas por diferenças na coletividade, tudo num contexto de dissolução do sujeito cognitivo em que humanos e objetos se interconectam. O mapa conceitual abaixo (Figura 1) apresenta essas articulações e estrutura a análise dos dados:

Figura 1. Mapa conceitual de cultura digital



Legenda: A partir do referencial teórico e da pergunta focal, cultura digital foi concebida para estruturar a análise dos dados. Fonte: o autor.

Entrevistei seis doutorandos⁴⁰⁶ dentro do perfil desejado e que tinham disponibilidade em suas agendas: cinco entrevistas foram presenciais, realizadas na sala de estudos da Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), e uma ocorreu por meio de videoconferência, utilizando o aplicativo Skype⁴⁰⁷. Todas as entrevistas foram gravadas, totalizando 516 minutos de áudio ou 188 páginas de transcrição. Os doutorandos autorizaram o registro em áudio antes do início das entrevistas e os pedidos foram integralmente respeitados, como identificação pelo primeiro nome, pelo segundo, por iniciais e troca do nome da instituição pelo tipo, pública ou privada.

Consultando vários autores (FLICK, 2004), (BOGDAN; BIKLEN, 1994), (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), (GIL, 2002) e afastando-se da abordagem quantitativa de investigação, optei por uma pesquisa qualitativa porque a considero a mais adequada para

406 O trabalho de campo começou na secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP que forneceu, em janeiro de 2017, a planilha dos pós-graduandos matriculados contendo 587 alunos regulares. Excluindo os mestrandos, obteve-se 369 alunos regulares do doutorado e desses 44 aceitaram participar. Por disponibilidade de agenda e adequação ao perfil desejado chegou-se a seis entrevistados.

407 Skype, lançado em 2003, é um aplicativo que permite a comunicação pela internet por meio de conexão de voz e vídeo, além da troca de mensagens de textos e do compartilhamento de arquivos, conforme <https://pt.wikipedia.org/wiki/Skype> (visitado em 15/12/2017).

investigar a cultura digital entre os doutorandos, como uma realidade complexa e dinâmica. Considerou-se na pesquisa desenvolvida que “[...] em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3). Também optou-se pela indução no desenvolvimento da pesquisa e sobre essa preferência, Flick (2004, p. 18) afirma que a pesquisa “[...] em vez de partir de teorias para testá-las, são necessários conceitos sensibilizantes para a abordagem de contextos sociais a serem estudados” (grifo do autor). Assim, com as primeiras leituras das transcrições das entrevistas, compreendi os “conceitos sensibilizantes” como categorias e subcategorias para analisar. Depois de várias leituras, cortes e revisões, cheguei à síntese abaixo que organizou todos os trechos das entrevistas para a fase de análise: Trajetória de vida (Surgimento da docência, Ideia diferente da docência); Formação docente superior (Escolha pela docência, Escolha pela pesquisa, Expectativa com o doutorado, Contribuição do doutorado); Atuação docente superior (Primeira experiência em IES, Docência em IES, Relação com os alunos, Mudança da ação docente, Futuro do ensino superior); Tecnologias digitais (Uso das tecnologias digitais, Ensino a distância); Cultura digital (Concepção de cultura digital).

Formação e atuação docente superior

Para tratar de trajetória de vida dos doutorandos, as duas subcategorias, “Surgimento da docência” e “Ideia diferente da docência” organizam as narrativas e revelam uma relação forte dos doutorandos com a docência em geral, que se constitui como outra rede em potencial, atualizando a cultura digital. Pela “existencialidade singular-plural” (JOSSO, 2007, p. 413), concebe-se a coletividade docente com a possibilidade de algo original e singular no seio de uma humanidade partilhada porque “a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura” (CASTELLS, 1999, p. 565). Nessa coletividade docente, todos mantêm vínculo forte com a docência, como rede em potencial, e estão na cultura digital: iniciantes integram-se pelo uso das tecnologias digitais; experientes integram-se pelo conhecimento estruturado rizomaticamente com forte vínculo com a pesquisa e seus temas. Os termos “fui convidado”, “excelentes”, “me encantou”, “reforço positivo”, “o desejo de gostar”, “algo bom”, “vínculo afetivo”, “um lugar gostoso”, “vínculo com os alunos”, “porque gostava”, “elogiavam”, “sempre tomei

gosto”, “eu amava” e “gostava muito” indicam que todos os doutorandos, iniciantes ou experientes, mantêm uma relação altamente positiva e afetiva com a docência narrada.

Por meio das subcategorias que organizam as narrativas da categoria “Formação docente superior”, verifica-se que a rede em potencial é efetivada no Programa de Pós-Graduação em Educação da USP, tendo como diferença/singularidades a pesquisa, as disciplinas, o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE)⁴⁰⁸ e outras atividades acadêmicas. Longe de ser uma caixa vazia e passiva, a consciência intencionada (FREIRE, 1997, p. 14) abre-se para o mundo, e este, como mundo da consciência, pode ser problematizado, refletido, criticado e transformado. Glória, consciente do seu mundo, da sua condição de docente superior iniciante, da sua história com a informática, da sua atual situação no Programa de Pós-Graduação como doutoranda, quer se “aprimorar”, para quando “voltar a atuar como professora”, “para usar todo o conhecimento” que adquiriu na área de tecnologia e “aprender mais”, para beneficiar a “pesquisa”, o “conhecimento” das tecnologias, do “aprendizado”, do “progresso” pessoal, da “pesquisadora”, da “docente”, do “ser humano”. Nessa elaboração de Glória, com a consciência intencionada, é possível reconhecer forte articulação entre educação e tecnologias digitais que aponta para um conhecimento estruturado rizomaticamente, que não estabelece início nem fim para o saber, e porque “Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*” (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p. 37, *itálico do autor*). Glória, embora não seja a mais experiente no tempo de atuação docente superior, é a mais velha entre os iniciantes⁴⁰⁹. Começou a carreira docente como instrutora de informática quando ainda não pensava em Pedagogia. Depois dessa experiência, interessou-se pela educação e prestou a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), concluindo em 2005. Em 2009, decidiu fazer uma especialização em tecnologia e o seu trabalho de conclusão de curso foi sobre o uso de tecnologias de informação e comunicação como recurso educativo na formação profissional. No mestrado, passou a estudar o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens

408 O PAE é o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da USP e é regulamentado pela Portaria GR 3588, de 10 de maio de 2005. Destina-se exclusivamente a alunos de pós-graduação matriculados nos cursos de mestrado e doutorado. Visa, como principal objetivo, “aprimorar a formação do pós-graduando para atividade didática de graduação” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2005) .

409 No momento das entrevistas, Hugo tinha 37 anos e atuava desde 2016 como docente na UniSant’Anna; Glória, 40 anos, atuava desde 2014 na UEMG; e Camila, 28 anos, atuava desde 2014 numa universidade pública.

e Adultos (PROEJA). E agora, no doutorado, estuda políticas públicas em educação profissional de jovens e adultos. Chegar ao doutorado a partir de experiências que antecedem a graduação e ainda revelar algum gosto e articulação com o digital não é exclusividade de Glória, mas é com ela que identificou-se tal compreensão. Não é possível explicar a articulação com as tecnologias digitais senão por uma lógica rizomática de organização do conhecimento em uma consciência intencionada e fluida. Essa consciência, na concepção humanista, é fundamental para uma atuação docente superior na cultura digital.

Os trechos das entrevistas dos doutorandos na categoria “Atuação docente superior” apontam que todos, iniciantes ou experientes, estão envolvidos com as tecnologias digitais desde a primeira experiência docente superior no passado, a consolidação da carreira no presente, a relação com os alunos, as possibilidades de mudança e, por fim, as projeções de futuro, e com essa atuação, como outra rede em potencial, atualiza a cultura digital e gera diferença/singularidades para uma coletividade docente no ensino superior. A iniciante Camila não reduz a educação a distância ao uso da tecnologia, comumente compreendido como sinônimo de futuro, qualidade e eficiência. Ela destaca certa coletividade e o processo do trabalho docente. A sua percepção como docente, longe da lógica taylorista⁴¹⁰, ultrapassa os limites da sua especialização funcional para incluir o olhar sobre o conjunto de professores profissionais: “os professores que elaboram os conteúdos”; “professores que são responsáveis por essas disciplinas”; “diferente de nós que somos os tutores”; “professora tirando dúvidas”. Ela também extrai dessa percepção uma posição e marca sua narrativa com os adjetivos “novo” e “bom”, revelando-se como protagonista de um processo que não pode ser individual, mas essencialmente coletivo. Olhando para a atuação docente superior, a primeira compreensão é de que a maioria dos doutorandos estão envolvidos com as tecnologias digitais se o olhar for sobre as cinco subcategorias, ou seja, envolvendo o início da carreira, a consolidação da atuação, a relação com os alunos, as possibilidades de mudança e o futuro. Na pesquisa, as cinco subcategorias envolve o passado, o presente e o futuro da docência superior como “campo complexo de ação” (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p. 26), e num contexto de dissolução do sujeito cognitivo,

410 A lógica taylorista valoriza certa especialização para se integrar ao mundo do trabalho. A docência, por outro lado, exige saberes numa autonomia que a concebe como profissão complexa que “não abre mão da dimensão da totalidade” (CUNHA, 2010, p. 25) .

pode-se compreender iniciantes e experientes como complementares que passam por todas as dimensões da práxis docente, profissional, pessoal e organizacional (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p. 26).

Docência na cultura digital

Se, a partir das categorias “Trajetória de vida”, “Formação docente superior” e “Atuação docente superior” percebe-se a cultura digital emergir nas narrativas dos doutorandos, agora, com as categorias “Tecnologias digitais” e “Cultura digital” surge a formação e a atuação docente superior. Importante destacar que nas três primeiras categorias, as tecnologias digitais aparecem espontaneamente nas narrativas sem estímulo direto por meio de questões. Os iniciantes compreendem que cultura digital é tecnologia, é usar o acesso que os alunos têm à informação digitalizada, que facilita a vida e encurta caminhos, para um objetivo. As tecnologias permitem, segundo as narrativas, a produção, a discussão e o compartilhamento. É uma concepção mais atrelada à atuação docente, preocupada com o aluno, com a disciplina e as atividades pedagógicas. Os experientes, por outro lado, trazem uma concepção que se articula mais com a formação, especificamente com a pesquisa no doutorado, e que tende a ser mais conceitual. EMS⁴¹¹ fala que não se vê “muito digitalmente cultural”; para Carolina, o digital não está isolado da cultura, e que não é igual para todos; Luiz fala de produção de valores, conhecimentos e experiências. Nota-se ainda ausência de vínculos mais diretos com a atuação docente, como se identifica entre os iniciantes. A cultura digital, para os experientes, é associada à tecnologia, à internet, aos dispositivos e ao doutorado, porque se vincula aos temas das pesquisas. Essa concepção de cultura digital se consolida quando se extrai os usos para a pesquisa e para os interesses da matemática (doutorando EMS) e da educação infantil (doutoranda Carolina), além de ser discussão relevante para o ensino superior.

Se os alunos estão mais imersos no que se entende por cultura digital, os doutorandos entrevistados, como docentes iniciantes, parecem estar mais próximos deles se comparado com os experientes. Essa proximidade é o que garantiria uma rede em

411 EMS é a abreviação do nome de um dos doutorandos experientes. No momento da entrevista (2017), EMS tinha 38 anos e atuava desde 2002, quando começou a atuar como docente na Faculdade de Tecnologia de São Paulo (FATEC). Os outros entrevistados tinham 35 anos (Carolina, que atuava desde 2009 na Universidade Federal de Lavras) e 43 anos (Luiz, que atuava desde 2008 em universidades privadas).

potencial, abrindo-se à coletividade docente superior, gerando a diferença /singularidades para outras redes, atualizando a cultura digital em culturas digitais, no plural.

A cultura digital no plural certamente é realidade entre iniciantes e experientes. Mudanças que buscam melhorias de ensino pela singularidade podem ocorrer com a atuação docente dos iniciantes, mas certamente teriam maior consistência com a ajuda dos experientes. Separados pelo tempo de atuação docente e pelas trajetórias de vida, talvez seja pela formação no doutorado o melhor caminho para um trabalho conjunto, para formar uma rede em potencial e assim gerar algo novo e singular numa coletividade docente superior.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: ALMEIDA, **Maria Isabel de**; PIMENTA, **Selma Garrido (Org.)**. **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-43.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 44-74.

ASSAD, Francine Baltazar; FIORATI, Regina Célia. Reflexões sobre a formação do terapeuta ocupacional para o papel docente: experiência do programa de aperfeiçoamento de ensino – PAE. **Revista Terapia Ocupacional da USP**, v. 24, n. 1, p. 67-72, 2013.

BIANCHI, Paula. **Formação de professores e cultura digital**: observando caminhos curriculares através da mídia-educação. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CARGNIN-STIELER, Marinez. **Educação em engenharia**: aspectos da formação pedagógica para o ensino em engenharia elétrica. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Ilha Solteira, 2014.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede (A era da informação: economia, sociedade e cultura.** v. 1. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COMUNELLO, André Luiz et al. Programas de pós-graduação Stricto Sensu em contabilidade: sua contribuição na formação de professores e pesquisadores. **Enfoque**, v. 31, n. 1, p. 7-26, 2012.

CONTE, Karina de Melo. **Espaço formativo da docência: um estudo a partir do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo.** 2013. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa. In: CUNHA, Maria Isabel da. **Trajatórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional.** Araraquara: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010. p. 19-34.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** v. I. Rio de Janeiro: 34, 1995.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREEMAN, Alex; ADAMS BECKER, Samantha; HALL, C. **2015 NMC technology outlook for Brazilian universities: a horizon project regional report.** Austins: The New Media Consortium, 2015. Disponível em: <<http://bit.ly/2015TechBr>>. Acesso em: 24 maio 2016.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. **Revista da FAEEBA**, v. 6, n. 7, p. 9-17, jan./jun. 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JOHNSON, L. et al. **NMC horizon report: 2016 higher education edition.** Austin: The New Media Consortium, 2016. Disponível em: <<http://bit.ly/2016HorizonReport>>. Acesso em: 24 maio 2016.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, v. 3, n. 63, p. 413-438, set./dez. 2007.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: 34, 1993.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Para além dos usos das tecnologias digitais**: um estudo acerca da formação e atuação docente no ensino superior de doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018. Versão revisada. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48140/tde-05112018-160821/>>.

MIRANDA, A. A. B.; NAVES, M. L. P.; SILVA, R. M. G. Constituição do professor universitário: um olhar sobre a trajetória de formação e atuação profissional. In: MELO, Geovana Ferreira; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula. **Didática e docência universitária**. Uberlândia: Edufu, 2012.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SANTAELLA, Lucia. Leitor prossumidor: desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior Unicamp**, n. 9, p. 19-28, abr./jun. 2013.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **O que é o PAE - Programa de Aperfeiçoamento de Ensino**. São Paulo: USP. 201?. Disponível em: <<http://www.prpg.usp.br/index.php/pt-br/pae/o-que-pae>>. Acesso em: 3 abr. 2016.

Z Aidan, Samira et al. Pós-Graduação, saberes e formação docente: uma análise das repercussões dos cursos de mestrado e doutorado na prática pedagógica de egressos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG (1977-2006). **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 129-160, 2011.

Ebenezer Takuno de Menezes é doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

Perspectivas sobre a escola nas propagandas sobre a reforma do ensino médio

Elisa Maria Machado Zamat⁴¹²

Resumo

O presente artigo apresenta resultados preliminares de uma pesquisa em andamento, que discute duas perspectivas sobre a escola: a do Ministério da Educação (MEC) e a dos estudantes do Ensino Médio, a fim de refletir sobre potenciais impactos dessas perspectivas na formação escolar. Para isso, optou-se pela análise documental de caráter discursivo, enfocando propagandas⁴¹³ elaboradas pelo MEC sobre a Reforma do Ensino Médio - Lei 13.415/2017. A investigação sobre a perspectiva dos estudantes ainda está em fase de elaboração. Os resultados parciais mostram que as propagandas enfatizam a liberdade de escolha curricular e de vocação; assim, conclui-se que a escola no Ensino Médio é um lugar esvaziado de conhecimento; além disso, o conceito de disciplina escolar é diluído em conteúdo de áreas, sem assegurar de que maneira isso será feito, o que pode ter grandes impactos na formação desses jovens.

Palavras-chave

Jovens – Reforma do ensino médio – Função da escola.

Contexto de mudanças

Em um contexto de recentes reformas na educação escolar no Brasil, intensificaram-se os debates que dizem respeito ao currículo e muitas redes têm

⁴¹² Contato: elisa.zamat@gmail.com

⁴¹³ “Novo ensino médio 01”. Disponível em: <<https://youtu.be/iIszj0WWqfA>>; “Novo ensino médio 02”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4pb1nasqUtQ>>; “Comercial MEC reforma ensino medio - 02”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P_1iPX6Ui54>; “Propaganda institucional - reforma ensino médio”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RuFOGYgmrJQ>>; “Com o novo ensino médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar!”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs>>. Acesso em: 20 out. 2018.

reorganizado suas orientações curriculares, especialmente impulsionadas pela formulação e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento que, amparado no modelo de competências, pretende definir “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017b). Há pouco aprovada, a atual versão homologada em dezembro de 2018 apresenta o conjunto das competências gerais para o Ensino Médio, que, de acordo com a Reforma do Ensino Médio, na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), será gradualmente – e profundamente – modificado.

A última etapa da educação básica brasileira tem sido objeto de constantes disputas ao longo do tempo quanto aos seus significados, sentidos, concepções e finalidades. A lei que instaurou a atual reforma também é uma expressão disso, especialmente pela sua origem: deriva da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (BRASIL, 2016), o que talvez seja uma evidência do período de fragilidade democrática pelo qual o país passa.

No decorrer das últimas décadas, em especial durante a década de 1990, foram criadas políticas e legislações que incidiram sobre esse nível de ensino, sobretudo no que diz respeito à ampliação de sua oferta à maior parte da população jovem brasileira. Muitas autoras e autores argumentam que não é possível dizer que o Ensino Médio sofreu uma perda de identidade pois esta nunca existiu de fato, sendo esse nível de ensino sempre pautado na dualidade “formação para a universidade” *versus* “formação profissional” (XAVIER, 1990; KUENZER, 1992, 2000a, 2005; CUNHA, 2000; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; ARROYO, 2014; KRAWCZYK, 2011, 2014). Isso significa que o percurso dos estudantes do Ensino Médio apresenta algumas dificuldades, pois muitas vezes não se realiza por completo nem uma formação que prepara para entrada em uma universidade e o prosseguimento nos estudos nem uma formação para que esses estudantes ingressem de maneira qualificada no mercado de trabalho – tratando-se, nesse caso, do Ensino Médio regular, sem levar em consideração o ensino técnico.

A respeito do “novo” Ensino Médio, foram transmitidas em rede nacional algumas propagandas do governo federal, no intuito de divulgar e justificar a nova reforma. Nelas, há enunciados como “Eu escolho o que vou estudar? Então é claro que eu aprovo!”, proferidos por uma “aluna”, bem como “Com o novo ensino médio, você tem mais

liberdade para escolher o que estudar, de acordo com a sua vocação. É a liberdade que você queria para decidir o seu futuro”, declaração ao final da propaganda. A partir desses enunciados, surgem alguns questionamentos quanto à função atribuída pela escola na nova reforma, ou ainda, indagações sobre a visão dos jovens a respeito dela. Seria a escola um lugar que existe para responder às aspirações individuais? É o atual modelo de escola o que priva os estudantes de traçarem rotas diferentes para os projetos de vida que pretendem seguir?

Mas pra que serve a escola?

As bases teóricas nas quais esta pesquisa se ampara consideram a escola como algo mais amplo do que um lugar onde “eu vou para conseguir o que eu quero”, como apresentado na propaganda sobre a qual se comentou. Não cabe e tampouco é a intenção desse artigo questionar a importância de se ouvir e acolher aquilo que os jovens estudantes trazem consigo; contudo, e de maneira lógica, a afirmação constante da necessidade de fazê-lo nos leva à conclusão atualmente a escola junto de seus currículos não levam em consideração tais interesses - o que justificaria, a partir dessa visão, a criação de um currículo mais “atrativo” aos jovens – o que pode ter impactos negativos na educação, dependendo de como é estruturado. Nesse artigo, considera-se a escola como o lugar em que os estudantes devem acessar o mundo dos conhecimentos não disponíveis no dia a dia da maioria das pessoas, ainda que nela aconteçam diversos outros eventos aos quais se pode atribuir significados diferentes. Neste sentido, Galian (2011) nos diz que:

[...] receber das gerações mais antigas as indicações do que já foi constituído em termos de conhecimento é um direito inalienável das crianças e dos jovens. E também [...] à escola cabe transmitir uma seleção desse saber que deveria permitir o uso, a compreensão e o questionamento das informações e dos instrumentos disponíveis na sociedade. (p. 765).

Outro autor cujo trabalho importante para amparar a noção de escola é Michael Young. De acordo com o sociólogo da educação, as escolas são a única oportunidade, para muitas crianças e jovens, de extrapolarem suas condições particulares e locais e

alcançarem um conhecimento que o autor chama de *poderoso* (YOUNG, 2007, p. 1297), aquele que permite ao indivíduo alcançar níveis mais amplos do conhecimento humano, que extrapolam os limites da compreensão construída nas experiências mais imediatas do cotidiano. Isso vai além do debate sobre o conhecimento dos poderosos, ou seja, sobre quem são os sujeitos que o produzem e legitimam, ainda que estas sejam questões muito importantes. O conhecimento poderoso seria aquele indiretamente ligado ao contexto imediato, que não é pragmático ou instrumental, pois se apoia na ideia de fornecer generalizações e buscar a universalidade, propiciando uma base para se fazer julgamentos.

A noção de educação como transmissão de conhecimento é também criticada pelo autor (YOUNG, 2007), especialmente por se tomar a palavra “transmissão” como um processo mecânico e conservador, sem levar em consideração que o aluno tem um papel significativo no processo de aquisição de conhecimento. É nessa perspectiva que o autor insere a ideia de conhecimento poderoso, ao qual conferir acesso constitui o papel principal da escola. Para isso, não se pode ignorar que as relações entre alunos e professores têm características específicas, contando, sim, com uma hierarquização baseada no domínio de conhecimentos que os últimos detêm – ideia que se distancia de muitos discursos que têm sido veiculados em rede nacional, pois os conhecimentos disponibilizados pela escola não podem ser apenas fruto de escolhas dos alunos, afinal, na maior parte dos casos, eles ainda não têm embasamento e maturidade para realizar essas escolhas. Tal afirmação não desconsidera os conhecimentos que os jovens já têm e dos quais as escolas e professores devem partir no processo de ensino, mas sublinha que algumas relações de autoridade são indispensáveis às escolas.

Na mesma direção, o trabalho de Charlot (2009) contribui com a ideia de que a escola é o lugar onde é atribuído ao mundo um novo status para além daquele já conhecido na experiência cotidiana, tomando-o como um objeto de pensamento (CHARLOT, 2009, p. 98). Isso significa estabelecer outras formas de relação com o mundo – frequentemente novas formas de relação –, pois os estudantes já as construíram e constroem permanentemente. É na escola, portanto, que os jovens adolescentes poderão se deparar com uma seleção de conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história, em diferentes lugares. Esses conhecimentos vão além daqueles da ordem do cotidiano e se amparam em saberes especializados que podem permitir avançar para uma

compreensão do mundo em sua complexidade – o que em muito se aproxima das concepções de Young (2007). Muitas das vezes, tal objeto de pensamento encontra referências exteriores à escola, presentes na vida do aluno, e, nesses casos, a relação com o objeto de pensamento tem de ser diferente da relação que se estabelece com esse objeto no cotidiano.

O que dizem as propagandas?

Os conceitos apresentados acima servem para balizar a discussão das perspectivas sobre escola depreendidas nas propagandas, que, depois da aprovação da reforma, foram ao ar em rede nacional sob o slogan “Novo Ensino Médio, quem conhece aprova!”. Já aí se identifica uma tentativa de ressaltar a suposta credibilidade do Novo Ensino Médio, afinal sua elaboração e sua homologação se deram em contextos politicamente conturbados e não foram poucas as polêmicas surgidas nesse processo.

Com inspiração em uma tradição discursiva polifônica, o autor que embasa a breve análise que será apresentada é Oswald Ducrot (1987). No conceito de polifonia há a contestação da ideia de um único sujeito falante em um discurso, conceito que Bakhtin (1981) nos apresentou. Ao pensar que enunciação é o acontecimento, a ocorrência que constitui o surgimento de um enunciado em determinado momento do tempo em algum espaço, Ducrot concebe a existência de diferentes vozes dentro desses enunciados. Essa perspectiva colabora no sentido de buscar desvendar diferentes vozes presentes nas propagandas, afim de investigar que perspectiva de escola se ampara a nova reforma.

Na teoria polifônica, considera-se que não há apenas um sujeito que compõe uma fala, um discurso, ou seja, a ideia de unicidade do sujeito é contestada, não havendo apenas uma entidade que “diz”. Além disso, é fundamental também compreender a base polifônica do autor (DUCROT, 1987), que consiste na existência de pressupostos e subentendidos. Por ele reformulada, a ideia de pressuposto é como uma evidência do enunciado, algo que está colocado previamente e está ligado ao sentido literal da enunciação, aquilo que é posto pelo locutor, é um dado comum entre ele e seu interlocutor (mesmo que possa ser efetivado pela situação da enunciação). Isso poderia ser exemplificado por um enunciado como “Ele parou de fumar”, que contém a informação de que a pessoa em questão, conhecida pelos interlocutores, fumava. Já o subentendido é

aquilo que não é pressuposto, ou seja, não está presente linguisticamente, mas é possível supor pelo raciocínio do ouvinte. É importante ressaltar que quem diz um enunciado não precisa necessariamente assumir a responsabilidade pelo subentendido.

Uma das propagandas analisadas está transcrita abaixo; as outras carregam conteúdos muito similares; portanto, a análise que se segue incide mais sobre essa, com base no que foi exposto acerca da teoria da polifonia, além da exploração de outros pontos dos discursos presentes nos comerciais. Como tal teoria foi escolhida para inspiração e delimitação, não será feita uma análise do discurso polifônico mais rigorosa, como encontradas em trabalhos que pertencem propriamente a áreas da linguística.

Propaganda 1

Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar⁴¹⁴

N. Novo Ensino Médio, quem conhece, aprova!

J1. Eu escolho o que vou estudar? Então é claro que eu aprovo!

J2. Minha vocação? Sim, eu aprovo.

J3. Eu quero.

J4. Eu aprovo.

N. Com o novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar, de acordo com a sua vocação. É a liberdade que você queria para decidir o seu futuro.

Legenda: J: jovem; N: narrador (voz ao fundo, cujo rosto não é visto).

Essa propaganda se passa em um auditório ligeiramente escuro, no qual alguns jovens se levantam para falar. Eles têm sobre si uma iluminação, como de holofotes; além

⁴¹⁴ “Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar” Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs>>. Acesso em: 20 out. 2018.

do fato de serem jovens, alguns carregam consigo cadernos e mochilas, para não restarem dúvidas quanto ao papel representado: o de estudante.

No primeiro enunciado, “Novo Ensino Médio, quem conhece, aprova!”, pode-se dizer que há uma primeira voz, aquela emitida por alguém cujo rosto não é conhecido, que não aparece fisicamente no vídeo. Seria possível, então, atribuir essa voz ao próprio MEC, quem, afinal, empreendeu o comercial. Também é possível depreender certa solicitação para que os ouvintes conheçam o Novo Ensino Médio para aprová-lo. Pode-se arriscar que, do ponto de vista argumentativo, é uma frase de abertura muito eficaz no sentido de buscar qualificar a própria propaganda, pois aqueles que têm críticas a respeito da reforma poderiam de alguma forma duvidar das próprias opiniões. Está pressuposto, nesse caso, que aqueles que não aprovam o Novo Ensino Médio o fazem pelo desconhecimento, e não por possíveis divergências políticas ou pedagógicas. Dessa maneira, há uma desqualificação do conteúdo das vozes divergentes, menosprezando os que criticam a reforma, criando a imagem de que são desinformados ou até mesmo ignorantes.

No enunciado já mencionado anteriormente, “Eu escolho o que vou estudar? Então é claro que eu aprovo!”, é possível pensar tal locutora como representante de todos os jovens estudantes que cursam esse nível de ensino e que possam eventualmente se identificar com essa fala. É possível apreender que a aprovação não viria somente pelo fato de conhecer o Novo Ensino Médio, mas também pelo fato de supostamente abrir ao estudante a possibilidade da escolha daquilo que se estuda, buscando convencer os outros jovens da promessa da suposta autonomia. Dito de outra forma, o enunciador convida de maneira subentendida os outros estudantes a concordarem também com o novo formato desse segmento escolar apoiando-se na ideia de que a possibilidade de escolha quanto ao que se estuda é o principal elemento persuasivo e de que todas as opções estarão disponíveis para todos.

A expressão *vocação*, que também surge nos enunciados – e nos é apresentada por um “aluno” – está colocada de maneira categórica, sem questionamento ou algum indício do que o enunciador pretende expressar com isso. Da maneira como colocada, a ideia pode ser entendida como se cada indivíduo trouxesse consigo alguma forma privilegiada de ser no mundo, talentos inatos ou aptidões inerentes.

Além disso, há a presença constante de afirmações (*Sim, eu aprovo; Eu quero*), o que busca reforçar de maneira ainda mais intensa a ideia de que o Novo Ensino Médio seria realmente aprovado pelos estudantes. Vale dizer que as frases que se seguem contribuem da mesma forma, sendo que, inclusive, há a repetição de uma delas.

Novamente aparecendo, o narrador cujo rosto não é visto e que pode-se caracterizar como o próprio MEC resume de maneira significativa a ideia da atual reforma, numa compreensão de que há um Ensino Médio velho e um novo, e que no velho havia certa liberdade de escolha, caso contrário não se usaria o *mais*. Entretanto, pode-se subentender se tratar de uma liberdade diferente, supostamente reivindicada pelos estudantes. Ademais, novamente o vocábulo *vocação* aparece, dessa vez legitimando pelo MEC. Durante todo esse discurso, cria-se uma linha direta de diálogo com o jovem que assiste à televisão, o que é percebido pelo uso do pronome *você*, o que se relaciona com a suposta ideia de valorização do protagonismo juvenil por trás das propagandas e da própria reforma.

Conclusões preliminares

Há, nas propagandas do MEC sobre a Reforma, um grande enfoque discursivo na liberdade de escolha curricular dos jovens. A presença das palavras *liberdade e escolha* atua no sentido do convencimento de que o novo formato do Ensino Médio seria melhor, especialmente com a possibilidade dos cinco itinerários formativos, que contam com algumas áreas mais intelectualizadas, de caráter mais propedêutico (a saber: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humana e sociais aplicadas), e um itinerário de formação técnico-profissional (BRASIL, 2017a). Sem adentrar de maneira desenvolvida nas possíveis reflexões sobre os percursos formativos propostos, é importante chamar a atenção para o fato de que, nas propagandas, não se há nenhuma menção de como será essa oferta: quantos percursos terá em cada escola? Haverá uma orientação prévia para as escolhas? Além disso, os enunciados das propagandas ignoram por completo a realidade que muitos dos jovens vivem, a qual muitas vezes está mais no nível da necessidade do que das livres escolhas. Isso se liga também à ideia de vocação, reiterada em outras propagandas, que pode ser

muito prejudicial, pois pode-se correr o risco de se tratar muito mais de um lugar social que o jovem deve ocupar, não que ele escolha.

As perspectivas sobre escola a partir da análise da propaganda se distanciam muito das bases teóricas apresentadas. Obviamente os jovens têm muito a dizer e a realizar; entretanto, ao retomarmos a ideia de na escola pode-se atribuir ao mundo um novo status, como apresentado por Charlot (2009), é importante questionar se, no novo modelo apresentado, os jovens terão a oportunidade de extrapolar seus conhecimentos da vida cotidiana e olhar para um mesmo objeto do mundo significando-o como aquilo que o autor chama de *objeto de pensamento* (CHARLOT, 2009a, p. 98). Diante disso, as propagandas e a própria Reforma podem ser consideradas esvaziadas de uma noção de escola como lugar de conhecimento, a qual nos leva a pensar que é nesse lugar que os jovens devem encontrar os elementos para estabelecer de maneira sistemática e privilegiada uma relação com o saber.

Não se pode ignorar que os adolescentes e jovens estudantes têm expectativas e atribuem sentidos e significados diversos à escola e é necessário sondar e apurar de que maneira eles enxergam essa instituição, afim de poder transformar práticas escolares cotidianas. Entretanto, ainda mais importante é não os deixar sozinhos, receio que a atual reforma do Ensino Médio não parece ter, ao deixá-los desamparados em supostas escolhas, em uma escola na qual quase não há lugar para o conhecimento.

Referências

ARROYO, Miguel. Repensar o ensino médio: por quê? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 53-74.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BRASIL. **Lei 13.415/17**. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2017a. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

BRASIL. **Medida Provisória MPV 746/2016**. Brasília, 22 de setembro de 2016. Brasília, DF: [s. n.], 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017b. Terceira versão. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

CHARLOT, Bernard. A escola e o trabalho dos alunos. **Sísifo**, n. 10, p. 89-96, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 47-69, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300003>. Acesso em: 30 maio 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, n. 3, 2005.

GALIAN, Cláudia Valentina. A recontextualização e o nível de exigência conceitual do conhecimento escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 763-777, 2011.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 754-771, 2011. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf> .Acesso em: 20 out. 2017.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 75-100.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

XAVIER, Maria Elizabete S. P. **Capitalismo e escola no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

Elisa Maria Machado Zamat é mestranda no programa de pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, na área de Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas. Orientadora: Cláudia Valentina Assumpção Galian.

Fissurando o currículo: por conhecimentos outros na educação física escolar

Flávio Nunes dos Santos Júnior⁴¹⁵
Marcos Garcia Neira¹

Resumo

A Modernidade foi promissora na produção de relações desiguais entre diferentes grupos e territórios geográficos. Este panorama teve como destaque a supressão de muitos modos de existir, pensar, conhecer e ser, ao passo que se valorizavam as condições estabelecidas pela cultura burguesa eurocentrada. Para garantir este intento não faltaram esforços, uma estrutura discursiva universal e rígida foi organizada transformando instituições como ciência, educação e família em palcos privilegiados da contenda. Nesse contexto, a escola foi incumbida da tarefa de instaurar um determinado modo de vida em todo o mundo ocidental. Tomado por um referencial decolonial/pós-colonial, o presente estudo se debruça sobre o conhecimento tratado nas aulas de Educação Física. Tendo como propósito investigar a prática pedagógica de professores que declaram colocar em ação o chamado currículo cultural, busca verificar como os saberes dos estudantes e da comunidade são valorizados e reconhecidos pelo docente. Para tanto, recorre ao enfoque qualitativo, assumindo a etnografia pós-crítica como possibilidade metodológica, além de submeter o material produzido no campo à análise cultural. Está sensível à possibilidade de produzir uma ciência outra, atenta às necessidades e preocupações de todos e todas que sofrem com a mão pesada do poder colonial/neocolonial.

Palavras-chave

Conhecimento – Cultura corporal – Currículo – Educação física.

Problemática

As relações sociais produzidas pela humanidade têm uma máscara notável de caracterização natural, muitos esforços foram (e ainda são) realizados para tornar necessário e único o domínio de vários lugares e pessoas com vistas ao “desenvolvimento e evolução” da humanidade. O que não deixa de ser um mecanismo hostil que contribui para o sucesso de poucos em detrimento da segregação de muitos em escala mundial.

O projeto baseado numa única forma de ser, existir, conhecer e pensar, foi bem articulado na missão colonizadora moderna realizada nas Américas (DUSSEL, 2005). Tal condição, organizada a partir do século XV, deu início à construção de uma história de

⁴¹⁵ Contatos: flajnr@yahoo.com.br; mgneira@usp.br

homogeneização ao apagar ou fazer esquecer as diferenças culturais. O resultado foi o extermínio da coexistência entre sistemas culturais distintos (QUIJANO, 2005).

Sousa Santos (2008) denuncia o papel do conhecimento científico no processo de modernização. As produções da ciência e de outras vertentes do meio acadêmico foram usadas para forjar situações de transformação da natureza, bem como de domínio de diferentes grupos e indivíduos, envolvendo e conferindo aos espaços cultural e social uma marca utilitarista e funcional. O *ego cogito* lançado por Descartes, referência relevante para a ciência e o pensamento moderno, tem suas bases no *ego conquisto*. (MALDONADO-TORRES, 2007). Dito de outro modo, o “penso, logo existo” é precedido por 150 anos de “conquisto, logo existo”. Neste caso, o “*ego conquiro*” é a condição de existência do “*ego cogito*” (GROSFOGUEL, 2016).

Nutrido por concepções universalizantes, o movimento da racionalidade científica fomentou a ruína de culturas e formas de saber que não coadunavam com o modelo ocidental. Ao se constituir como única forma de explicar os fenômenos sociais e naturais, insuflou de total descrédito aqueles que tinham regras metodológicas e princípios epistemológicos. Também fertilizou a hierarquização dos conhecimentos, fazendo florescer a discriminação e o preconceito contra as culturas postas em patamares infames.

Dentro dessa conjuntura colonial opressora, ao incidir sobre outras formas de conhecimento, a ciência moderna, influenciada pelas ideias platônicas, teria se traduzido num “epistemicídio” (SPIVAK, 2010), liquidando conhecimentos alternativos e subalternizando os grupos sociais cujas práticas não se assentavam em tais conhecimentos.

Além da ciência, visualiza-se também como parte deste cenário moderno colonial, a estrutura educacional. Posicionada como uma ferramenta potente de colonização por meio do currículo, a educação institucional foi responsabilizada por apresentar o modo de pensamento, os conhecimentos, os valores e os comportamentos postos como mais sofisticados e interessantes, a cultura estabelecida como ideal e necessária para a vida.

O currículo ocupa esta posição pois pode ser compreendido como espaço em que se determina o que deve ou não ser ensinado aos estudantes. É nele onde se inscreve a cultura que merece ser transmitida, debatida, ressignificada, analisada, reproduzida e experimentada na instituição educacional. Nele também é demarcado quem estudantes e

docentes devem ou não ser. Tudo isso articulado com uma certa ideia de sociedade que se deseja consolidar ou construir. Em suma, é uma produção cultural que resulta da luta pelas inúmeras maneiras de significar o mundo. É um elemento dinâmico, capaz de interditar ou potencializar determinadas formas de ser, de existir e de saber (SILVA, 2015; LOPES; MACEDO, 2011).

Enquanto partes da conjuntura educacional, os currículos da Educação Física escolar, em meio aos séculos XIX e XX, atenderam às demandas do projeto da modernidade colonial. Tendo por base um conhecimento amparado na ciência, as vertentes ginástica, esportivista, desenvolvimentista (TANI et al., 1988), psicomotora (FREIRE, 1989), saudável (GUEDES, 1999) e até mesmo a chamada crítica (SOARES et al., 1992) visualizam os saberes dos diferentes grupos sociais que sofreram (e ainda sofrem) os efeitos da colonialidade como inferiores, logo, vislumbram a aula como território potente para o ensino e apropriação de conteúdos associados ao pensamento eurocentrado, por considerá-lo um meio para inserção e ascensão social. Consideram de pouca ou nenhuma relevância o modo como as crianças e jovens veem as práticas corporais ou produzem suas gestualidades.

Esses currículos olham para os estudantes a partir daquilo que lhes falta e buscam garantir uma condição futura mais evoluída ao organizar o caminho a ser percorrido (NEVES; BONETTO, 2016). A homogeneização é a tônica que prevalece entre essas propostas do componente curricular Educação Física, pois ao expor o desejo de tornar os educandos seres higienizados, habilidosos, saudáveis, atléticos e conscientes da sua situação de classe, coloca aquele e aquela que não consegue tal façanha numa condição de excluído, de Outro, às vezes de selvagem ou perigoso.

No horizonte de luta por uma sociedade afastada dos preceitos do sistema-mundo moderno/colonial/eurocêntrico/cristão/heterossexual/patriarcal/burguês, ao olharmos o campo da Educação Física, sobressai o chamado currículo cultural (NEIRA; NUNES, 2009). Buscando inspiração nas chamadas teorias pós-críticas,⁴¹⁶ considera fundamental o direito de todos e todas terem uma vida digna e se sensibiliza com significados como equidade, direitos, justiça social, cidadania e espaço público (NEIRA, 2016).

⁴¹⁶ Figuras entre as teorias pós-críticas os estudos culturais, o multiculturalismo crítico o pós-colonialismo, o pós-estruturalismo, o pós-modernismo, a teoria *queer*, os estudos feministas, entre outras.

Com isso, as aulas de Educação Física não se limitam à oportunidade de crianças e jovens se movimentarem, mas se tornam espaços de vivenciar e problematizar a ocorrência social das práticas corporais (brincadeiras, danças, esportes, lutas e ginásticas) na sociedade mais ampla, bem como compreender e desconstruir o que se afirma sobre elas e seus representantes (NEIRA, 2018).

Neste ensejo, o objeto de estudo da Educação Física, a cultura corporal, é visto como um campo de luta pela imposição de significados que acompanham as práticas corporais e as pessoas que delas participam. As danças, ginásticas, brincadeiras, lutas e esportes são vistos como textos da cultura atravessados por relações de poder que atuam no sentido de afirmar o que essas práticas são ou deixam de ser (NEIRA; GRAMORELLI, 2017). Logo, ao reconhecer as diferentes formas de significar as práticas corporais e quem as produz e reproduz, vislumbra-se uma desconstrução de eventuais representações equivocadas que se disseminam no sentido de desqualificá-los (NEIRA, 2008, 2011, 2016).

Sensível ao currículo cultural, a presente pesquisa se insere na área “Formação, currículo e práticas pedagógicas”, para investigar os saberes produzidos e circulantes nas aulas de Educação Física culturalmente orientadas em duas escolas públicas situadas na zona sul da cidade de São Paulo, mais precisamente no distrito do Jardim São Luiz, com professores e estudantes do Ensino Fundamental.

Disposta a sentir, ouvir e dialogar com as crianças e docentes, posicionando-os também como coautores e não como simples executores, a pesquisa busca responder às seguintes questões: quais procedimentos e ações são empregados por docentes que assumem colocar em prática o currículo cultural de Educação Física para reconhecerem os saberes dos estudantes a respeito das práticas corporais? Quais forças desempenhadas pela rede educacional, bem como pela instituição, são vistas por docentes e estudantes como capazes de potencializar ou interditar a valorização dos conhecimentos dos educandos e da comunidade nas aulas de Educação Física substanciadas pelo currículo cultural?

Na tentativa de estruturar o debate acerca do conhecimento presente no componente Educação Física, o estudo se ampara nas contribuições teóricas do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, com sua ecologia de saberes, além dos

pensamentos decolonial, proposto por teóricos latino-americanos pertencentes ao grupo Modernidade/Colonialidade, e pós-colonial, defendido pelo filósofo indiano Homi Bhabha.

O debate travado com as epistemologias do sul ajuda a pensar que a resistência política precisa caminhar junto da resistência epistemológica e que para existir uma justiça social global é necessário uma justiça cognitiva global. Logo, é urgente um novo pensar, que ultrapasse as relações coloniais, que enfrente o olhar monocultural e universal colocado pelas relações desiguais. Baseado no princípio de direito às diferenças, parte-se do pressuposto que a multiculturalidade do mundo é inesgotável, sobretudo a diversidade epistemológica, já que permanece numa constante construção. O que se defende é a ecologia de saberes, ou seja, reconhecer a existência de inúmeros saberes, de formas diversas de conhecer, que não somente o científico (SOUSA SANTOS, 2010).

O trabalho do grupo Modernidade/Colonialidade radicaliza as críticas dirigidas ao eurocentrismo e sai em defesa da valorização e reconhecimento de outros conhecimentos, daqueles que foram, e ainda são, historicamente posicionados como bárbaros, atrasados, imaturos, fantasiosos, lendas, incivilizados. Ao defender uma transmodernidade (DUSSEL, 2016), um paradigma outro (MIGNOLO, 2007), a produção do coletivo busca intervir na discursividade das ciências modernas, a fim de configurar um outro espaço para a produção do conhecimento, uma forma diferenciada de pensamento, abrindo possibilidade de falar sobre mundos e conhecimentos de outro modo (ESCOBAR, 2003).

Portanto, ao compreender Modernidade e colonialidade como lados da mesma moeda, o pensamento decolonial dedica esforços a favor da renovação das ciências sociais latino-americanas. Trata-se de um desprendimento e uma abertura para outros lugares, não se trata de condução a uma verdade, mas sim a espaços da memória e ferida colonial. Isto significa uma possibilidade de condução e apresentação de outros tipos de verdade (MIGNOLO, 2007). É um viver cotidiano em busca de novos paradigmas, de reconhecimento e valorização dos conhecimentos condenados às amarras do mundo moderno/colonial.

O pensamento pós-colonial defendido por Bhabha (2013) reconhece as relações “neocoloniais” da nova ordem mundial e da divisão de trabalho multinacional e, seguindo as teorias supracitadas, representa um testemunho de países e comunidades de Norte a

Sul, de Leste a Oeste, que constroem suas relações e conhecimentos, suas vidas, de outro modo que não a Modernidade. O autor faz uso da expressão *contramodernidade* para se referir a esses processos da cultura pós-colonial, colocando-os como contingentes, descontínuos ou em desacordo com a Modernidade.

A crítica pós-colonial faz duras intervenções em narrativas ideológicas da Modernidade que buscam construir uma normalidade hegemônica e naturalização das diferentes histórias a respeito das nações, raças, comunidades e povos. Ao tocar na ferida das relações opressoras coloniais, o discurso colonial serve como um verdadeiro aparato de poder. É um instrumento que se ancora no reconhecimento e repúdio às diferenças e, neste ponto, se inserem as questões raciais, culturais, sexuais, de gênero. Quer proporcionar espaço para “povos sujeitos”, através da confecção de conhecimentos e saberes para exercício da vigilância (BHABHA, 2013).

Deste percurso teórico queremos não só fazer frente à luta pelo direito de fala do subalterno, como Spivak emplaca na obra *“Pode o subalterno falar?”*, pleiteamos também a ação de escuta de todos, sobretudo de quem viveu, produziu ou se mantém numa situação de conforto, de privilégio, de conquista ou que desfruta de alguma forma deste processo perturbador descrito nas páginas anteriores. Uma pretensão pensada a partir de uma virada problematizadora produzida por Connell (2012) com a questão: *pode a metrópole escutar?* Pois não basta os grupos ou sujeitos situados às margens falarem senão tiverem quem os ouça, assim, se fazem urgentes e necessários os dois movimentos.

Metodologia

A pesquisa se apoia no modelo qualitativo de investigação, dada a harmonia com as novas demandas sociais e educacionais. Vale destacar que a metodologia vem se construindo no próprio caminhar da investigação. Em linhas gerais, trata-se de uma etnografia pós-crítica que tentar entender como os conhecimentos vêm atravessando as aulas de Educação Física culturalmente orientadas produzidas por uma turma de quinto ano e outra de nono ano do Ensino Fundamental.

As técnicas da entrevista semi-estruturada, análise documental e observação participante possibilitam a ênfase no cotidiano, bem como no subjetivo, uma vez que se caracterizam pela preocupação com os significados, com a própria maneira dos sujeitos olharem para suas experiências, visando à descoberta de novos conceitos, novas relações,

novas formas de entendimento da realidade (ANDRÉ, 2009). O debate das chamadas teorias pós-críticas vem nos ajudando a produzir uma reflexão crítica sobre a subjetividade, reconhecendo abertamente as estratégias discursivas presentes nas relações, ou seja, considera a linguagem como produtora da realidade, sendo cercada por profundas relações de poder e saber (OLIVEIRA JUNIOR, 2017).

Buscando a aproximação dos contextos da pesquisa para analisar os dados produzidos junto com as crianças, jovens e docentes se pretende recorrer à análise cultural. Valendo-se dos Estudos Culturais, essa forma de análise busca dar visibilidade a aspectos que fogem das tradições da ciência, assumindo abertamente o caráter parcial, incompleto e contextual das novas histórias que emergem das observações tecidas a respeito das práticas culturais (WORTMANN, 2007).

Considerações provisórias

A pesquisa tem como grande desafio escapar de todo tipo de essencialização, das convicções, do monocultural, dos universais, das certezas e se lançar ao vale da dúvida, do hibridismo, do subalterno, do diálogo, além de posicionar os educadores e as crianças e jovens como coautores do trabalho. Não queremos correr o risco da precipitação de tomar qualquer tipo de consideração sobre o que vem sendo produzido no campo, pois, por estarem ainda numa condição de fabricação, os dados exigem cautela e critérios para análise.

Diante de tudo que foi postulado e imersos no campo com olhos e ouvidos atentos, estamos sensíveis à possibilidade de produzir uma ciência outra, uma produção resistente à manipulação das relações acadêmicas opressoras, do conhecimento enquanto produto ligado aos interesses do mercado. Estamos comprometidos com os interesses e preocupações do povo, da periferia, da maioria das pessoas, de todos aqueles que sofrem com a mão pesada do poder colonial/neocolonial. Assim, não desejamos fazer do currículo uma espaço de substituição de um saber pelo outro, como nos lembra hooks (2017). Almejamos a coexistência, cobiçamos o toque na ferida, nos simpatizamos pelo tensionamento, pelo diálogo, pela contestação, pela instabilidade das certezas que ainda contaminam a sociedade, a educação, a escola, a ciência etc.

Referências

- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- CONNELL, Raewyn. A iminente revolução na teoria social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 27, n. 80, out. 2012.
- DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 01, jan./abr. 2016.
- ESCOBAR, Arthur. Mundos y conocimientos de outro modo: o programa de investigación de modernidade/colonialidad latino-americano. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 01, p. 51-86, ene./dec. 2003.
- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1989.
- GUEDES, Dartagnan Pinto. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. **Motriz**, v. 5, n. 1, jun. 1999.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre: Universidad Central. Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos: Pontificia Universidad Javeriana: Instituto Pensar, 2007.
- NEIRA, Marcos Garcia. Educação física cultural: carta de navegação. **Arquivos em Movimento**, v. 12, n. 02, p. 82-103, jul./dez. 2016.
- NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da educação física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 01, jan./mar. 2018.
- NEIRA, Marcos Garcia; GRAMORELLI, Lilian Cristina. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 02, p. 321-332, abr./jun. 2017.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari **Educação física: currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.
- NEVES, Marcos Ribeiro; BONETTO, Pedro Xavier Russo. De corpo inteiro, desenvolvido e crítico: onde está a diferença?. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari (Org.). **Educação física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA JUNIOR, Jorge Luiz **Significações sobre o currículo cultural da educação física: cenas de uma escola municipal paulistana**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade e currículo: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Marília Paula. (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TANI, Go et al. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: Edusp, 1988.

WORTMANN, Maria Lúcia. Análises culturais: um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002. p. 71-90.

Flávio Nunes dos Santos Júnior é licenciado em Educação Física e mestrando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e professor da Secretaria Municipal de Educação. É membro do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (www.gpef.fe.usp.br).

Marcos Garcia Neira é licenciado em Educação Física e Pedagogia com Mestrado e Doutorado em Educação, Pós-Doutorado em Educação Física e Currículo e Livre-Docência em Metodologia do Ensino de Educação Física. É Professor Titular da FEUSP e coordenador do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (www.gpef.fe.usp.br).

Traços de um dispositivo curricular: a formação em Educação Física na UNEB/Campus XII

Glaurea Nádia Borges de Oliveira⁴¹⁷
Marcos Garcia Neira¹

Resumo

O presente estudo toma como objeto de investigação o currículo de formação em Educação Física do Campus XII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XII), focalizando-o por meio de uma moldura teórico-analítica inspirada na perspectiva foucaultiana, cujo eixo é o conceito de dispositivo, cunhado por Foucault e retomado por Deleuze e Agamben. Pretende-se examinar os arranjos e efeitos do dispositivo curricular em questão, tendo em vista os vínculos entre verdade, governo e subjetivação aí implicados e sobrelevando-se um interesse particular pelo domínio micropolítico da subjetivação. Ao insistir na interlocução entre Deleuze e Foucault, propõe-se a construção de um gesto metodológico de cunho cartográfico, que tem sido forjado pelo escrutínio de documentos institucionais e pela escuta de professores, egressos e concluintes do curso, numa operação de atravessamento discursivo. Os traços por ora apresentados – *um currículo informado (ou erigido coletivamente?)*, *uma conversa sempre adiada*, *um currículo possível*, *uma profissionalidade bipolar*, *um currículo difícil*, *a atitude de indicar falhas* e *a elaboração e a potencialidade de uma recusa* – correspondem aos deslocamentos analíticos preliminares produzidos sobre o dispositivo curricular e anunciam um esboço do amálgama formado por discursividades, processos de condução de condutas e modos de subjetivação que se efetuam nesse dispositivo.

Palavras-chave

Currículo – Educação física – Formação docente.

Introdução

O presente estudo toma como objeto de investigação o currículo de formação em Educação Física do Campus XII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XII), focalizando-o por meio de uma moldura teórico-analítica inspirada na perspectiva foucaultiana, cujo eixo é o conceito de dispositivo, cunhado por Foucault (2012) e retomado por Deleuze (1990) e Agamben (2009).

Mirar o currículo como dispositivo pressupõe compreendê-lo como uma prática na qual se articulam estatutos discursivos relacionados a conjuntos de saberes, relações de poder e processos de fabricação de sujeitos. Em outras palavras, trata-se de levar em conta os nexos entre os três domínios do trabalho de Foucault – saber, poder e sujeito – e

⁴¹⁷ Contatos: gnoliveira@uneb.br; mgneira@usp.br

com eles interrogar quais são as manifestações de verdade de um dispositivo curricular e quais as formas de implicação dos sujeitos nesse regime de veridicção. Disso decorre, então, a questão a ser problematizada por esta pesquisa: como se configuram os arranjos e efeitos do dispositivo curricular do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII, tendo em vista as relações entre verdade, governo e subjetivação aí implicadas?

Conquanto Foucault não tenha se preocupado em definir precisamente o que é um dispositivo, é possível apreender uma acepção desse conceito em uma entrevista concedida por ele nos anos de 1970 (FOUCAULT, 2012), da qual extraímos, assim como o faz Agamben (2009), três pontos elementares: a heterogeneidade da composição de um dispositivo, uma vez que ele engloba elementos discursivos e não discursivos, de diferentes ordens, entretecidos numa rede; a inscrição dos dispositivos em relações de poder; o pressuposto de que um dispositivo resulta do entrecruzamento de relações de poder e saber. Ao desenvolver a hipótese de que o termo dispositivo se torna crucial na estratégia filosófica de Foucault, Agamben (2009, p. 38) dirá, ainda, que “[...] os dispositivos devem sempre implicar um processo de subjetivação, isto é, devem produzir o seu sujeito”.

Ao sobrelevar-se, nesta pesquisa, um interesse particular pelos processos concernentes ao domínio micropolítico da subjetivação, desdobram-se na moldura teórico-analítica inicialmente configurada os rumos tomados pelos escritos foucaultianos mais tardios. As subjetivações não eram alvo da atenção de Foucault na significação de dispositivo por ele expressa na década de 1970 e nos usos analíticos (FOUCAULT, 2013a, 2017) que dela fez. No entanto, o próprio Foucault (1995) alegaria, alguns anos mais tarde, a centralidade adquirida pelo sujeito em seu trabalho. Além disso, as inflexões e os novos desenvolvimentos conceituais presentes nos textos que correspondem à terceira fase de sua obra⁴¹⁸, em que o foco recai sobre a constituição dos sujeitos como agentes morais sobre si mesmos, a partir de sua vinculação com a verdade (FOUCAULT, 2010a, 2010b, 2011, 2014a, 2014b, 2014c, 2016), permitem-nos relacionar o dispositivo, a princípio pensado pela via do saber-poder, aos processos de subjetivação. Tal relação se ratifica nas formulações de Deleuze (1990) e Agamben (2009), posto que ambos, em seu diálogo com Foucault, reconhecem na noção de dispositivo o domínio do sujeito e as experiências subjetivas. Decerto que, para Foucault, não se trata do sujeito fundador,

⁴¹⁸ Os livros *História da sexualidade II: o uso dos prazeres* e *História da sexualidade III: o cuidado de si*, publicados em 1984, bem como os registros dos cinco últimos cursos ministrados no *Collège de France*.

originário, visto como o cerne do qual derivam os processos sociais, tal como o situam as filosofias da consciência; é, ao contrário, o sujeito concebido como resultado desses processos (FOUCAULT, 2013b). Por outro lado, esse desdobramento também implica assumir o deslocamento efetuado por Foucault (2014c) ao passar da noção de saber-poder à noção de governo pela verdade.

Quando Deleuze (1990) se defronta com o conceito foucaultiano de dispositivo e o compreende como um conjunto de múltiplas linhas que formam teias sempre instáveis, identifica nesse “[...] novelo ou meada” (DELEUZE, 1990, p 155, tradução nossa) aquelas que seriam as linhas de objetivação/subjetivação, definidas como vetores que atuam tanto na demarcação de posições de sujeito como na interpelação dos sujeitos para que instituem certas relações consigo mesmos. Outrossim, e com o auxílio das descrições de Castro (2016), é possível distinguir em Foucault dois sentidos para os processos de subjetivação, um mais amplo e outro mais restrito. O sentido mais amplo diz respeito aos modos como o sujeito aparece enquanto objeto de umnexo de saber-poder, àquilo que ele deve ser, ao lugar que deve ocupar. O sentido mais restrito corresponde à produção de subjetividades, às formas de atividade do sujeito sobre si, e está relacionado ao conceito de ética, presente nos últimos trabalhos de Foucault. Do vínculo entre o sentido mais amplo e o sentido mais restrito dos processos de subjetivação transcorre, então, a impossibilidade de se prever, por definitivo, os sujeitos que resultam de um dispositivo, pois tais processos envolvem não só a projeção de um sujeito desejado, mas também o desejo de que os sujeitos, nas relações consigo mesmos, desejem para si as posições projetadas, o que, a rigor, é algo sempre incerto.

A atitude cartográfica enquanto gesto metodológico

Para compor a tessitura singular que dá forma ao dispositivo curricular do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII, esta investigação insiste na interlocução entre Deleuze e Foucault, já entabulada na articulação do conceito de dispositivo e, a partir disso, propõe um gesto metodológico de cunho cartográfico.

A cartografia consiste, inicialmente, num princípio daquilo que Deleuze e Guattari (1995) conceberam como rizoma, um ponto de vista epistemológico, derivado de um elemento da botânica, que aventa um modo acêntrico de ver, ser e agir. Um rizoma é constituído por linhas de diferentes tipos que se entrecruzam num plano horizontal, sem direção pré-estabelecida, conectando um ponto a qualquer outro. Esse plano abre-se em

uma multiplicidade indefinida, que pode ser acessada, rompida ou retomada em qualquer localização. Inspirados por essa perspectiva rizomática, diversos estudos, que recusam a concepção representacional do conhecimento e compreendem o ato de conhecer como algo da ordem da invenção, da produção e do artefato, têm colocado a cartografia em funcionamento, reelaborando-a enquanto um método de pesquisa.

Seja como método ou como princípio, a cartografia não é, como se pode perceber, uma formulação foucaultiana, mas ela tem sido associada ao pensamento de Foucault em trabalhos que discutem ou acionam percursos cartográficos, como os de Prado Filho e Teti (2013), Kastrup e Barros (2015) e Mussi (2005). Para Prado Filho e Teti (2013), é possível extrair de uma relação entre Foucault e Deleuze – e entre Foucault e a parceria Deleuze-Guattari, por extensão – subsídios metodológicos para a realização da cartografia nas ciências humanas e sociais, posto que um empreendimento cartográfico incorporaria os três domínios analíticos de Foucault.

Rastros dessa relação entre o horizonte foucaultiano e a atitude cartográfica podem ser também encontrados num outro texto em que Deleuze conversa com o projeto filosófico de Foucault, chamando-o de *um novo cartógrafo* ao se referir à guinada metodológica identificada em *Vigiar e punir* (FOUCAULT, 2013a). Deleuze (1988) percebe Foucault como um cartógrafo porque ele produziu o diagrama de um dispositivo disciplinar – a prisão –, e um diagrama é justamente “[...] o mapa das relações de forças, mapa de densidade, de intensidade, que procede por ligações primárias não localizáveis e que passa a cada instante por todos os pontos” (DELEUZE, 1988, p. 46)”. Um diagrama exhibe, não por reconhecimento ou representação, mas por criação e produção, o emaranhado composto pelas linhas de um dispositivo, externando seus modos de fazer ver e falar. É nesse sentido que, assim como sugerem Prado Filho e Teti (2013), a cartografia é aqui assumida como um modo de operar analiticamente sobre/com dispositivos, o que também possibilita pensar o dispositivo pelo prisma da noção de rizoma. O movimento cartográfico consiste, então, em desmontar um dispositivo (PRADO FILHO; TETI, 2013), em desembaraçar as linhas que o compõem (KASTRUP; BARROS, 2015), situando numa planície imanente o seu modo de funcionamento e os seus efeitos, as suas intensidades em busca de expressão (ROLNIK, 2016). Eis, portanto, o gesto ensejado por esta pesquisa: compor um mapa que faça ver, na instabilidade aí implicada e sem nenhuma ambição dogmática, o encontro entre discursividades, relações de governo e processos de subjetivação que se efetua no dispositivo curricular do curso

de Educação Física da UNEB/Campus XII. Esse gesto tem sido forjado pelo escrutínio de documentos institucionais (atas de reuniões, resoluções, portarias, memorandos, projeto curricular) e pela escuta de professores, egressos e alunos do curso⁴¹⁹, numa operação de atravessamento discursivo.

Primeiros traços do dispositivo curricular

Os traços por ora apresentados correspondem aos deslocamentos analíticos preliminares produzidos sobre o dispositivo curricular do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII, a partir de uma parcela do *corpus* empírico da pesquisa, composta: pela atas das reuniões do colegiado do curso realizadas entre 2002 e 2008; pelos documentos institucionais que instauraram e regulamentaram o processo de reformulação curricular pelo qual o curso passou, juntamente com as demais licenciaturas da universidade, entre os anos de 2003 e 2004; pelo projeto curricular resultante desse processo⁴²⁰; e por entrevistas realizadas com cinco professores que faziam parte do corpo docente no período da reformulação do currículo e que ainda se encontram em atuação⁴²¹ (os excertos das falas dos professores incluídos neste texto estão identificados com a letra “P” seguida de um número, entre parênteses).

As trilhas do território-dispositivo em que adentramos são abertas por traços que remetem ao processo de redimensionamento curricular que deu origem ao currículo vigente. *Um currículo informado (ou erigido coletivamente?)* é um traço que invoca, inicialmente, uma elaboração curricular travestida de construção coletiva, mas apenas noticiada a seus principais atores. Há de se levar em consideração, na formação desse traço, a alteração de um dos principais documentos que deflagraram o processo de reformulação curricular dos cursos de formação de professores da universidade – a substituição da Resolução 566/2003 (UNEB, 2003a) pela Resolução 567/2003 (UNEB, 2003b) –, numa ação que retirou o protagonismo antes concedido aos colegiados dos cursos, outorgando-lhe à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e à Comissão de

⁴¹⁹ Essa escuta obedece aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica.

⁴²⁰ O currículo anterior foi elaborado em 1999, ano de criação do curso.

⁴²¹ O *corpus* empírico da pesquisa ainda será composto pelas atas das reuniões do colegiado realizadas entre os anos de 2009 e 2016 e por entrevistas feitas com egressos e concluintes do curso.

Reformulação que então se constituiu (UNEB, 2003c) e cuja atuação foi assessorada por um consultoria. “A UNEB contratou uma equipe de consultores e esses consultores apresentaram um modelo que era socializado entre os professores para sugestões. Então, nesse sentido, veio um documento pronto” (P2). Ou seja, o projeto curricular do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII resultou de um trabalho assistido realizado pela Comissão de Reformulação e foi levado ao seu contexto quando o documento já havia tomado corpo. Ao mesmo tempo, porém, irrompem nesse traço formas de endereçamento às circunstâncias da reformulação curricular que a exprimem como “um processo bem participativo” (P1).

Uma conversa sempre adiada é um traço que projeta, e nunca alcança, o debate que se vê como necessário acerca do constructo curricular em questão. Trata-se de um modo de proceder do colegiado por meio do qual a discussão do currículo é reiteradamente constatada como uma exigência e, no mesmo passo, é protelada. Essa atitude se desencadeia no processo de reformulação e se estende à operacionalização do currículo, quando então se entrecruza com os reveses que eclodem no fluxo de funcionamento desse dispositivo.

O movimento desses dois primeiros traços parece estar diretamente relacionado às condições nas quais se deu o redimensionamento dos currículos das licenciaturas da universidade (numa instituição *multicampi*, a maior instituição pública de ensino superior da Bahia, presente em 24 municípios do estado e com seus órgãos administrativos centrais localizados na capital, com mais de sessenta cursos de licenciatura – entre eles, quatro de Educação Física – e com “grande dificuldade para organizar uma agenda de debate” (P3), o que lhe acarreta uma mobilização tardia diante de certas demandas e coloca em xeque a viabilidade de algumas de suas iniciativas); a uma urgência a que a instituição respondia naquele momento, imposta pelas determinações do marco legal que passou a normatizar a formação de professores no início do século XXI, constituído pelas Resoluções nº 01/2002 (BRASIL, 2002a) e nº 02/2002 (BRASIL, 2002b), do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP); às circunstâncias particulares em que o curso se encontrava ao tomar parte nesse processo, com “um quadro docente reduzido e uma falta de preparação, compreensão ou mesmo disposição para discutir o currículo” (P4). Daí ser legítimo engendrar nessa trama o traço de *um currículo possível*, um currículo gerado a partir da disposição de contingências e embates de um contexto histórico.

As forças discursivas atuantes no dispositivo curricular do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII posicionam o sujeito a ser formado pelo curso como alguém que possa

[...] exercer, de forma contextualizada, *uma função educadora de maneira ampliada, tanto na área escolar* (da educação básica e/ou superior), *quanto em outras*, a exemplo de clubes, academias, condomínios, associações desportivas, centros sociais urbanos, clínicas e treinamento personalizado entre outros. (UNEB, 2004, p. 17, grifos nossos).

Aqui, vislumbra-se o traço-figura que delinea o lugar a ser ocupado pelos sujeitos pretendidos pelo dispositivo curricular, que confere visibilidade aos contornos de uma das dimensões do processo de subjetivação que é forjado nesse dispositivo (a subjetivação em seu sentido amplo) e ampara o regime de verdade que lhe dá forma. Esse traço imprime atributos de *uma profissionalidade bipolar*, produzida no interior de uma perspectiva de formação conhecida como *licenciatura ampliada*, uma corrente discursiva que se potencializou na constituição dos nexos de saber-poder que configuram a disputa pela significação no campo da formação em Educação Física e cuja eficácia de sugestamento tem se corporificado nos currículos de diferentes universidades públicas, entre as quais se incluem as instituições estaduais de ensino superior baianas. O caráter ampliado dessa proposição contrapõe-se à divisão da formação em cursos de bacharelado e licenciatura, instada pelas Diretrizes Curriculares que fixam normas específicas para os cursos de Educação Física (BRASIL, 2004), e está associado ao entendimento de que “em qualquer campo de trabalho, a ação pedagógica é a base da formação acadêmica e do trabalho” (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 127). Disso se depreende, segundo os arautos dessa concepção, que o núcleo (supostamente) essencial da identidade epistemológica e profissional da Educação Física, formado pela docência enquanto trabalho e pela cultura corporal enquanto objeto, não difere em função do ambiente de atuação. Assim, a formação em Educação Física deveria, num único percurso, dar conta de responder às demandas e aos problemas dos seus variados contextos de intervenção profissional (escolas, clubes, academias etc.).

No dispositivo curricular em análise, a ampliação transforma-se em bipolaridade por duas razões: 1) por ser entendida como a possibilidade e a necessidade de que o sujeito-profissional formado pelo curso de Educação Física da UNEB/Campus XII seja capaz de atuar em dois polos/âmbitos distintos, recorrentemente referidos por meio da

dicotomia estabelecida entre contexto escolar e não escolar; 2) por alusão metafórica ao transtorno nomeado com esse termo, que designa uma perturbação caracterizada pela alternância de dois estados psíquicos opostos. Certamente, e é importante que se deixe claro, não se trata de fazer referência a nenhuma condição psicológica dos indivíduos, tampouco de tentar entrever modos de expressão de uma presumível consciência, visto que nos situamos num registro epistemológico que se distancia desse tipo de perspectivação. O que se quer sugerir com o uso dessa metáfora é que a figura de um profissional da escola e a de um profissional de fora da escola, inscritas num mesmo corpo, têm produzido efeitos que, ao menos por ora, podem ser caracterizados como uma tensão mal resolvida – e, ao mesmo tempo, de manifestações diversas – entre esses dois polos.

Ainda preliminarmente, outros traços são colocados em ação por essa bipolaridade profissional. O traçado de *um currículo difícil* evoca as frequentes acusações postas em marcha contra o dispositivo, nas contendas que o perpassam. Por fim, um gesto de negação da significação predominante no dispositivo curricular, que só se torna possível pelos próprios efeitos experimentados nesse sistema de significação, desponta como um indício dos modos como os sujeitos se implicam com as manifestações de verdade que esteiam o currículo. *A atitude de indicar falhas e a elaboração e a potencialidade de uma recusa* constituem-se, assim, como os primeiros traços que ajudam a compreender o como se produzem os agentes desse regime de veridicção.

Considerações...

Este manuscrito substancializa uma prática de pesquisa em pleno movimento. Nesse movimento, começam a se dispor os arranjos, as ressonâncias, as intensidades, os traços, enfim, que compõem o dispositivo curricular do curso de Educação Física da UNEB/Campus XII. *Um currículo informado (ou erigido coletivamente?), uma conversa sempre adiada, um currículo possível, uma bipolaridade profissional, um currículo difícil, a atitude de indicar falhas e a elaboração e a potencialidade de uma recusa* anunciam um esboço do amálgama rizomático formado por discursividades, processos de condução de condutas e modos de subjetivação que se efetuam nesse dispositivo. Restamos saber qual a trama que será afinal entretecida quando entrarem em cena os demais textos que integram o nosso *corpus* de análise.

Referências

AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? In: AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009. p. 25-51.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 07/2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 31 de março de 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 01/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 fev. 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 02/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 fev. 2002b.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELEUZE, G. ¿Qué es un dispositivo? In: BALBIER, E. et al. **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155-163.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FOUCAULT, M. **A coragem da verdade**: curso no Collège de France (1983-1984). São Paulo: Marins Fontes, 2011.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**: curso no Collège de France (1981-1982). 3. ed. São Paulo: Marins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2013b.

FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France (1979-1980). São Paulo: Marins Fontes, 2014c.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade III**: o cuidado de si. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: Marins Fontes, 2010b.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. (Org.). **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, M. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 30. reimp. Rio de Janeiro: Graal, 2012. p. 243-276.

FOUCAULT, M. **Subjetividade e verdade**: curso no Collège de France (1980-1981). São Paulo: Marins Fontes, 2016.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013a.

KASTRUP, V.; BARROS, R. B. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 4. reimp. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 76-91.

MUSSI, M. C. **Subjetivações e formação docente**: uma perspectiva foucaultiana. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

PRADO FILHO, K; TETI, M. M. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45-59, jan./jun. 2013.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2016.

TAFFAREL, C. N. Z; SANTOS JÚNIOR, C. L. Nexos e determinações entre formação de professores de educação física e diretrizes curriculares: competências para quê? In: FIGEUIREDO, Z. C. C. (Org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. , v. 1. Vitória: Faculdade Salesiana de Vitória, 2005. p. 111-136.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 566, de 4 de junho de 2003. Dispõe sobre o redimensionamento dos cursos de formação de professores, no âmbito da UNEB. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, p. 15, 13 jun. 2003a.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 567, de 1 de julho de 2003. Delibera sobre Reformulação e Adaptação dos Currículos dos Cursos de Formação de Professores, no âmbito da UNEB. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, p. 13, 2 de julho de 2003b.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Gabinete da Reitoria. Portaria nº 1144 de ____ 2003. Cria a Comissão de Reformulação dos Cursos de Formação de Professores no âmbito da UNEB. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, 2003c.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Projeto de redimensionamento do curso de licenciatura em educação física do Departamento de Educação**: campus XII. Salvador: UNEB: Comissão de Reformulação dos Currículos dos Cursos de Formação de Professores, 2004c.

Glaurea Nádia Borges de Oliveira é Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Marcos Garcia Neira é Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

Alunos estrangeiros em São Paulo: análise de práticas pedagógicas

Janaina Silva⁴²²

Resumo

O início do século XXI revelou grandes transformações econômicas, políticas e culturais em âmbito internacional, o que teve forte influência no processo migratório, tornando esta, novamente, uma questão de destaque no Brasil. Parte desses imigrantes dirige-se à capital paulista, centro econômico e financeiro do país. Esse aumento da presença estrangeira se dá em todos os espaços sociais, inclusive na escola. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 2017 havia mais de quatro mil alunos estrangeiros na rede. O ingresso dessa população nas escolas e a forma como essas vêm se organizando para dar conta da sua escolarização é o que motivou o nascimento deste trabalho. Assim, seu objetivo é discutir como algumas escolas têm se organizado para promoção de práticas que visam a integração de seus alunos estrangeiros e quais são as ações e dinâmicas imbricadas neste processo. A metodologia a ser utilizada é a pesquisa qualitativa com observação participante, iniciando-se com um estudo exploratório-bibliográfico acerca do tema. Após essa etapa, terá início o trabalho de campo, com questionários e entrevistas semiestruturadas com os envolvidos no processo de escolarização. A análise dos dados será realizada à luz da teoria social sobre migrações internacionais e educação intercultural.

Palavras-chave

Alunos estrangeiros – Migrações internacionais – Educação intercultural.

Introdução

Desde tempos longínquos, o ser humano desloca-se de um local para outro em busca de melhores condições de vida. Esses movimentos sempre ocorreram na história da humanidade, contudo, houve algumas mudanças nas últimas décadas.

O processo migratório é bem complexo e apresenta muitos desafios, entre eles, o ingresso dessa população no país de destino, as condições para sua permanência e a situação dos países que perdem grande contingente populacional. Os migrantes representam um número significativo da população mundial e a projeção da Organização das Nações Unidas é que sua presença seja cada vez mais significativa, assim, os Estados

⁴²² Contato: janaina.silva@usp.br

precisam planejar seu futuro considerando os efeitos dessa mobilidade. E isso não é diferente com o Brasil.

A história do Brasil é marcada por grandes fluxos migratórios. Desde o início de sua colonização, os migrantes ingressaram no país e ajudaram a construí-lo da forma como o conhecemos hoje.

Durante o processo de colonização vieram, primeiramente, os portugueses, e, entre os séculos XVI e XIX, uma grande leva de africanos, migrantes forçados trazidos como escravizados para trabalhar principalmente nas lavouras de cana-de-açúcar.

[...] entre 1525 e 1867, segundo o *Voyages: the transatlantic slave trade database*, o maior banco de dados sobre o tráfico negreiro transatlântico, 3.189.262 africanos escravizados desembarcaram no Brasil, o que corresponde a 36,7% dos africanos que desembarcaram nas Américas, em portos europeus ou em outros portos africanos. Tendo como referência países como unidade de comparação, o Brasil foi o país que mais recebeu africanos, seguido da Jamaica (934.431), Cuba (744.020) e São Domingos (694.906), Barbados (374.886), Estados Unidos (308.025), Martinica (174.295). (BERNARDINO-COSTA, 2018, p. 119, grifos do autor).

Ou seja, o Brasil foi o país que recebeu o maior número de migrantes africanos forçados, trazidos como escravizados; ao todo mais de 3 milhões de pessoas. Dessa forma, a população da colônia brasileira à época era predominantemente negra e mestiça, o que tornou-se uma questão muito séria para os intelectuais do período, especialmente após a assinatura da Lei Áurea.

O fim do sistema escravista, em 1888, coloca aos pensadores brasileiros uma questão até então não crucial: a construção de uma nação e de uma identidade nacional. Ora, esta se configura problemática, tendo em vista a nova categoria de cidadãos: os ex-escravizados negros. Como transformá-los em elementos constituintes da nacionalidade e da identidade brasileira quando a estrutura mental herdada do passado, que os considerava apenas como coisas e força animal do trabalho, ainda não mudou? Toda a preocupação da elite, apoiada nas teorias racistas da época, diz respeito à influência negativa que poderia resultar da herança inferior do negro nesse processo de formação da identidade étnica brasileira. (MUNANGA, 1999, p. 51).

Uma das formas encontradas para resolver essa questão culminou no auge da entrada de migrantes estrangeiros no país, ocorrida entre o final do século XIX e início do XX em decorrência do ciclo do café e de políticas para ingresso de cidadãos europeus. Essa política foi uma tentativa de *branqueamento* da população brasileira.

É preciso lembrar que no século XIX a chamada política do branqueamento expressa-se pelo forte incentivo à imigração europeia que alterou a proporção entre a população negra e a população de origem branca, a qual passou de 40% em 1872 para 60% em 1950. Ao mesmo tempo a população negra caiu neste período de 30% para menos de 20%. (AVRITZER; GOMES, 2013, p. 44).

Nos anos 1960 até o final do século XX houve uma diminuição do número de migrantes adentrando o país, em decorrência do contexto político no qual o Brasil estava inserido e por questões econômicas internas e externas. Dessa forma, conforme aponta Baeninger (2012), o país só retomou sua inserção no contexto de migrações internacionais a partir da década de 1990.

O final do Século 20 e o início do Século 21 revelaram enormes transformações econômicas, sociais, políticas, demográficas e culturais em âmbito internacional com fortes rebatimentos nos contextos da imigração latino-americana e do Brasil. As mudanças advindas do processo de reestruturação da produção implica a mobilidade do capital e da população em diferentes partes do mundo. Nesse cenário, o Brasil também passou a se inserir, com reflexos na configuração de um novo contexto das migrações internacionais para o país. (BAENINGER, 2012, p. 9).

Grande parte desses estrangeiros dirigem-se para a capital paulista, historicamente atrativa para pessoas em busca de trabalho. Esse aumento da presença estrangeira se dá em todos os espaços sociais e, obviamente, isso se reflete na escola, com a matrícula de migrantes, filhos de migrantes internacionais e refugiados. E é nessa conjuntura de crescimento da demanda de estudantes estrangeiros em escolas públicas paulistanas que esta pesquisa se insere.

O ingresso dessa população nas escolas de São Paulo tem gerado alguns debates e mudanças na rotina escolar e propiciado a reestruturação curricular em algumas unidades de ensino que possuem número significativo de educandos estrangeiros ou descendentes de famílias estrangeiras. E esta é a principal motivação do surgimento desse trabalho: compreender e analisar como essas unidades educacionais vêm se organizando para dar conta da escolarização de seus alunos estrangeiros.

A rede municipal de ensino da cidade de São Paulo é o maior sistema do país e possui cerca de 1 milhão de alunos⁴²³, distribuídos entre creches, escolas de educação

⁴²³ Dados disponíveis no portal da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Numeros-da-Secretaria>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação bilíngue para surdos etc.

Diante deste quadro, e para efeitos desta pesquisa, serão selecionadas escolas de ensino fundamental da rede pública paulistana que apresentem projetos pedagógicos elaborados a partir da presença de estudantes estrangeiros em seu corpo discente. A partir daí, pretende-se analisar o contexto no qual se dá a inserção dessa população migrante no espaço escolar e como esta instituição, enquanto espaço privilegiado de interações sociais no período da infância, desenvolve e promove práticas educacionais que auxiliem na integração desse grupo às dinâmicas escolares brasileiras, particularmente às paulistanas.

Parte-se do pressuposto de que é urgente pesquisar e refletir sobre elementos que colaborem para a elaboração de práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem de toda e qualquer pessoa e, para isso, é necessário um esforço contínuo de desconstrução de condutas escolares que não promovam a equidade e a democracia. Com isso, este trabalho contemplará aspectos da educação intercultural.

Objetivos

A pesquisa aqui proposta tem o objetivo de discutir e compreender como algumas escolas públicas paulistanas organizam-se e promovem práticas que visam a integração de seus estudantes estrangeiros e quais são as ações e dinâmicas imbricadas neste processo, tendo como fundamentação para análise os princípios da educação intercultural.

Como objetivos específicos, pretende-se: I) Analisar o que a legislação federal e municipal prevê em relação ao atendimento de estrangeiros nos espaços escolares; II) Compreender quais as ações dedicadas para recepção e integração desse público nas instituições de ensino; III) Identificar práticas pedagógicas promotoras de uma escolarização voltada para o rompimento de estereótipos e a promoção da equidade.

Com esses objetivos estabelecidos, serão iniciados os passos para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa.

Metodologia

Intencionando apreender aspectos significativos do cenário supracitado, o universo desta pesquisa restringir-se-á a algumas escolas públicas paulistanas de ensino

fundamental, selecionadas a partir do número de estrangeiros e de projetos pedagógicos elaborados por conta dessa presença.

Para se alcançar os objetivos propostos neste trabalho, será realizada uma pesquisa qualitativa, com observação participante, nas escolas escolhidas.

Inicialmente, será feita a leitura e o estudo da bibliografia, com a utilização de livros e artigos de periódicos relacionados ao tema e a legislação da área educacional. De posse da literatura, terá início a pesquisa empírica propriamente dita com a seleção das escolas, a partir de informações e dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, na sequência serão realizados os contatos com as escolas municipais e, posteriormente, o trabalho de campo e os questionários e entrevistas com os envolvidos no processo de escolarização, ou seja, estudantes, professores(as), coordenadores(as) pedagógicos, diretores(as) de escolas e familiares dos(as) educandos(as).

As entrevistas serão semiestruturadas e abordarão questões sobre práticas de ensino, diversidade cultural, multiculturalismo, diferenças, equidade e interculturalidade.

Princípios éticos

O projeto de pesquisa está de acordo com os princípios éticos adotados pela Universidade de São Paulo, os métodos propostos são adequados ao trabalho e haverá a divulgação dos seus resultados de forma pública, com devolutiva prevista a todos os envolvidos na pesquisa, especialmente aos do trabalho de campo. Serão respeitados os princípios estabelecidos nas declarações e convenções sobre Direitos Humanos, na Constituição Federal, na legislação educacional e na Lei de migração.

Análise dos resultados

Considerando a importância que a instituição escolar possui na sociedade contemporânea, e que se trata do *locus*, por excelência, que possibilita a integração de pessoas de diferentes culturas, esta instituição foi escolhida para se refletir sobre a situação das crianças estrangeiras na cidade de São Paulo. Para isso, o ponto de partida será a dimensão intercultural da educação.

A perspectiva intercultural surgiu a partir das reivindicações dos movimentos sociais em diferentes países. Desde a década de 1990 adquiriu especial relevância na

América Latina. Segundo Fleuri (2003b), um dos primeiros textos a propor os conceitos fundantes da educação intercultural foi a “Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais”, aprovada e proclamada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), durante a sua 20ª reunião, realizada em 1978, na França.

A educação, na perspectiva intercultural, deixa de ser assumida como um processo de formação de conceitos, valores, atitudes baseando-se numa relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzida por procedimentos lineares e hierarquizantes. A educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente *formativo*, ou seja, estruturante de movimentos de *identificação* subjetivos e socioculturais. Nesse processo, desenvolve-se a aprendizagem não apenas das informações, dos conceitos, dos valores assumidos pelos sujeitos em relação, mas sobretudo a aprendizagem dos *contextos* em relação aos quais esses *elementos* adquirem significados. Nesses entrelugares, no espaço ambivalente entre os elementos apreendidos e os diferentes contextos a que podem ser referidos, é que pode emergir o novo, ou seja, os processos de criação que podem ser potencializados nos *limiars* das *situações limites*. (FLEURI, 2003b, p. 31-32, grifos do autor).

É interessante destacar que o conceito da interculturalidade não é unânime entre os estudiosos e está intrinsecamente vinculado ao conceito de multiculturalismo, essencial para o estudo de grupos culturais diversos. Candau (2012) explica que alguns autores contrapõem esses dois termos e apontam o multiculturalismo como a afirmação dos grupos culturais na sua diferença e o interculturalismo tratando das relações entre esses diversos grupos. Acrescenta que há também os que utilizam essas palavras como sinônimos, atribuindo o termo multiculturalismo à produção acadêmica do mundo anglo-saxão e interculturalidade aos países de línguas neolatinas.

Neste trabalho, será privilegiada a perspectiva intercultural, pois, da mesma forma que Aguilera Urquiza (2014), este estudo entende a

[...] interculturalidade como sendo não apenas o reconhecimento da diversidade cultural e o direito de cada um manter sua identidade (multiculturalismo), mas, sobretudo, aquela atitude que busca ativamente, construir relações entre grupos socioculturais. Em outras palavras, trata-se da tentativa dinâmica de construção de diálogos entre grupos socioculturais diferentes. (AGUILERA URQUIZA, 2014, p. 144).

O referencial teórico da pesquisa abordará autores que contemplam a questão do multiculturalismo e da interculturalidade como Santos (1997, 2008, 2010); educação intercultural, tais como Aguilera Urquiza (2014), Candau (2006, 2008, 2011, 2012, 2013); Fleuri (2003a, 2003b) e Santiago; Akkari; Marques (2013); estudos sobre culturas e identidades, como Hall (2003, 2006) e Silva; Hall; Woodward (2000), além de estudiosos que pesquisam a migração contemporânea de estrangeiros no Brasil, tais como Cavalcanti et al. (2017) e Oliveira (2010), e especialmente na cidade de São Paulo, como Silva (2005, 2006) e Baeninger (2012).

Também será utilizada a legislação educacional vigente, tais como o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13005 de 25/06/14) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394, de 20/12/1996). Um destaque será a portaria municipal 6837/14, que apresenta as normas gerais do regime escolar dos educandos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional de ensino paulistana e o Decreto municipal nº 57533, que regulamenta a Lei nº 16478, que institui a Política Municipal para População Imigrante, jogando luz sobre os artigos que regulamentam as condições dos estudantes estrangeiros que chegam à rede municipal.

Do mesmo modo serão analisados a Lei de Migração (Lei nº 13445, de 24 de maio de 2017) e documentos relacionados à entrada de estrangeiros no país, visto que o Brasil está inserido em um contexto de globalização, considera-se fundamental repensar a educação pública neste cenário.

Considerações finais

A inserção de imigrantes em um novo país é marcada por estranhamentos e conflitos, tanto para os recém-chegados, que ainda não dominam todos os códigos culturais locais, quanto para os nativos, que tendem a enxergar os primeiros a partir de estereótipos já construídos, geralmente com viés exótico ou depreciativo.

Silva (2005) destaca que os símbolos são muito importantes para os grupos de imigrantes, pois eles constituem um canal de diálogo entre esses grupos na nova sociedade na qual serão inseridos. Até mesmo símbolos aparentemente dissonantes acabam conversando entre si, abrindo possibilidades de aproximação entre diferentes

culturas. “[...] A cultura de um grupo étnico no contexto migratório não se perde ou se funde simplesmente, mas sim tende a simplificar-se e a concentrar-se em alguns traços que se tornam diacríticos para o grupo” (SILVA, 2005, p. 80).

Nesse cenário, a escola deve servir como instituição que acolhe e combate os estereótipos, dirimindo situações constrangedoras as quais os educandos estrangeiros podem ser submetidos.

A concepção de uma educação intercultural contribui enormemente para isso, pois uma das funções da escola é propiciar um ambiente que estimule a cooperação, o respeito à diversidade, a solidariedade e a não-violência, necessários à construção da cidadania dos educandos.

A abordagem intercultural em educação nos convoca a articular o processo de avaliação da aprendizagem, as relações interpessoais entre os atores escolares, a escola face às tecnologias educacionais, o projeto político-pedagógico, a formação de professores, entre outros desafios, com as desigualdades presentes no cotidiano escolar. Tais problemáticas se inter cruzam e são promissoras a reflexões sobre o papel social da escola pública, concebida como instituição intercultural, constituída por diferentes grupos sociais e voltada ao propósito de formação de uma sociedade democrática. (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 187).

Neste sentido, assumir a perspectiva intercultural impõe problematizar as ênfases e omissões curriculares com o objetivo de contribuir para a formação de gerações que aprendam a valorizar a diversidade cultural.

Referências

AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário. Direitos humanos e educação intercultural: as fronteiras da exclusão e as minorias sub-representadas: os indígenas no ensino superior. **Revista Série-Estudos**, n. 37, p. 141-154, 2014.

AVRITZER, Leonardo; GOMES, Lilian Cristina Bernardo. Política de reconhecimento, raça e democracia no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 1, p. 39-68, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582013000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 dez. 2018.

BAENINGER, Rosana. O Brasil na rota das migrações latino-americanas. In: BAENINGER, Rosana (Org.). **Imigração boliviana no Brasil**. Campinas: Núcleo de Estudos de População-Nepo/Unicamp: Fapesp: CNPq: Unfpa, 2012.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal. **Sociedade e estado**, Brasília, DF, v. 33,

n. 1, p. 117-135, abr. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922018000100117>. Acesso em: 08 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.445**, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm#art124>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Diferenças culturais e educação**: construindo caminhos. v. 1. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Interculturalidade e educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CAVALCANTI, Leonardo et al. **A inserção dos imigrantes no mercado de trabalho brasileiro**: relatório anual 2017. Brasília, DF: OBMigra, 2017. (Migrações). Observatório das Migrações Internacionais; Ministério do Trabalho. Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração. Disponível em: <<http://obmigra.mte.gov.br/index.php/relatorio-anual>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, ago. 2003b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro de. Um panorama da migração internacional a partir do censo demográfico de 2010. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, Brasília, DF, v. 21, n. 40, p. 195-210, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/remhu/v21n40/12.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 279-316.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 48, jun. 1997. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF>. Acesso em: 10 dez. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SÃO PAULO. **Decreto nº 57533**, de 15 de dezembro de 2016. Regulamenta a Lei 16478, de 08 de julho de 2016, que institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2016/5753/57533/decreto-n-57533-2016-regulamenta-a-lei-n-16478-de-8-de-julho-de-2016-que-institui-a-politica-municipal-para-a-populacao-imigrante>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

SILVA, Sidney Antonio da. A migração dos símbolos: diálogo intercultural e processos identitários entre os bolivianos em São Paulo. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 77-83, set. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v19n3/v19n3a07.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

SILVA, Sidney Antonio da. Bolivianos em São Paulo: entre o sonho e a realidade. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 20, n. 57, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v20n57/a12v2057.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SME. **Portaria 6837/14** de 23 de dezembro de 2014. Dispõe sobre normas gerais do Regime Escolar dos educandos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integr_a.asp?alt=24122014P%20068372014SME%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20&scr=150&depto=0&descr_tipo=PORTARIA>. Acesso em: 10 dez. 2018.

SME. Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo. **Educação em números.** São Paulo: SME, 201_. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Numeros-da-Secretaria>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

Janaina Silva possui formação em Pedagogia e Biblioteconomia pela Universidade de São Paulo. É mestra em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do ABC. Atualmente é Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.



Crianças imigrantes e a história: como nos aproximar de suas narrativas sobre tempo e espaço?

Jaqueline Oliveira dos Santos⁴²⁴

Resumo

A pesquisa trata das ideias históricas de um grupo de crianças imigrantes, entre quatro e cinco anos de idade, e particularmente como elas se compreendem como pessoas inseridas no tempo e espaço, sujeitos históricos, e de que modo vivenciam e nomeiam o tempo (COOPER, 2006, 2012; RÜSEN, 2010a, 2010b). Assim, pretende-se mobilizar um conjunto diverso de documentos, entre eles, legislação pertinente ao currículo da educação infantil no Brasil e especificamente no município de São Paulo (BRASIL, 2010; SÃO PAULO, 2015); questões legais e históricas aos processos migratórios no país, sobretudo crianças, e a legislação brasileira vigente (BRASIL, 2017); notas de campo e realização de entrevistas semiestruturadas com as crianças, suas professoras e outros adultos por elas responsáveis. O texto discute alguns pontos teóricos e metodológicos da realização de pesquisas com (a participação de) crianças e os desafios teóricos e éticos que essa escolha implica (DELALANDE, 2011; DEMARTINI, 2011; AZEVEDO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008); e aponta algumas questões iniciais do uso combinado dos instrumentos de pesquisa propostos. Assim, defende-se a possibilidade de uma aproximação com as trajetórias dessas crianças após sua chegada, ou de sua família, ao Brasil, e suas ideias acerca da história e de si.

Palavras-chave

Crianças imigrantes – Ideias históricas – Pesquisa com crianças.

O presente texto propõe-se discutir alguns pontos teóricos e metodológicos da realização de pesquisas com (a participação de) crianças e os desafios teóricos e éticos que essa escolha implica (AZEVEDO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008; DELALANDE, 2011; DEMARTINI, 2011; GRAUE; WALSH, 2003). Em outras palavras, pretende-se debater inicialmente questões do uso combinado dos instrumentos de pesquisa propostos: as relações entre entrevistas semiestruturadas, a produção de

⁴²⁴ Contato: jaqueline.osantos@usp.br

materiais de análise com as crianças e as notas de campo, sobretudo. A partir da discussão de tais dados temos por intenção nos aproximar do objetivo central de pesquisa: o estudo das trajetórias de crianças pequenas imigrantes após sua chegada, ou de sua família, ao Brasil, e suas ideias acerca da história e de si. Este texto é uma apresentação inicial de algumas referências que nos propomos mobilizar com o objetivo de discutir as problemáticas acima citadas.

O entendimento do que são as ideias históricas e sua relevância para a formação de crianças situa-se no campo de estudos do ensino de história e mais propriamente aqueles ligados à educação histórica e didática da história. Entre alguns autores fundamentais para essas propostas teóricas e metodológicas destacamos a princípio as contribuições de Marlene Rosa Cainelli (2006, 2012), Jörn Rüsen (2010a, 2010b), Peter Lee (2003, 2011) e, no que toca mais particularmente as pesquisas com crianças de três a oito anos, Hilary Cooper (2006, 2012). As ideias históricas se relacionam com os chamados conceitos de segunda ordem que por sua vez se referem aos processos de investigação histórica pois "estão envolvidos em qualquer que seja o conteúdo a ser aprendido" (CAINELLI, 2012, p. 175). Entre estes conceitos estão a evidência, verdade, validade, narrativa, fonte, mudanças e permanências, causa, inferência e imaginação histórica. São justamente essas ideias que fundamentam o pensamento histórico e permitem pensar de maneira relacional no que tange ao tempo e espaço que se constitui como um dos focos de nosso projeto de pesquisa voltado para as ponderações das crianças.

Como crianças pequenas imigrantes que viveram, direta ou indiretamente, experiências supostamente formativas em sua vida, os deslocamentos, compreendem a si como sujeitos no tempo e espaço, sujeitos históricos? A partir dessa pergunta iniciamos a busca por referências de pesquisa e reflexão sobre crianças e, particularmente, crianças imigrantes. Zeila de Brito Fabri Demartini (2011) ao discutir metodologias e fundamentos das pesquisas com crianças imigrantes nos inspirou com suas ponderações:

Se considerarmos que é durante a infância e juventude que os indivíduos vão moldando suas identidades, algumas questões se colocam para a pesquisa: como os que eram pequenos imigrantes quando vieram de outros contextos vão constituindo-se nas novas realidades? Em que medida não têm de aprender a conviver com diferentes culturas desde muito pequenos? Como as gerações mais novas, de jovens e crianças, enfrentaram o processo migratório e suas novas vivências? Como as famílias orientaram (ou reorientaram) os

projetos futuros dos filhos, considerando o deslocamento para contexto distinto? [...] (DEMARTINI, 2011, p. 13-14).

Os questionamentos acerca das trajetórias das crianças e o quanto estes deslocamentos impactam suas formas de se relacionar com o mundo, o outro e consigo mesmas serão discutidos tendo como ponto de partida a compreensão que elas são sujeitos no tempo presente e, portanto, têm muito a nos dizer sobre o que viveram e como entendem suas experiências (BRASIL, 2010; SÃO PAULO, 2015). Pretendemos, portanto, abordar a questão dos processos migratórios na cidade de São Paulo, e mais particularmente no atendimento da escola de educação infantil, por meio do prisma das crianças. Zeila Demartini (2011), a esse propósito, afirmou em artigo que muitas vezes os estudos sobre infâncias partem de visões “imobilizadas” das crianças e que a maior parte dos que se referem às migrações enfatiza experiências de grupos, adultos em geral, e as políticas públicas sobre o tema. Abordar os impactos que os deslocamentos espaciais, e conseqüentemente deslocamentos de modos de sentir, viver e compreender a sociedade e a vida, têm sobre as crianças e o que podem nos contar disso é, assim, uma demanda que ainda exige esforços de investigação.

A pesquisa é uma atividade que exige aquilo que Bourdieu (2012) chama de reflexividade reflexa entendida como uma estratégia para pensar nas implicações da investigação e que teria o fim de desenvolver um "olho sociológico": este "[...] permite perceber e controlar no campo, na própria condução da entrevista, os efeitos da estrutura social na qual se realiza" (BOURDIEU, 2012, p. 694). Importaria, assim, utilizar os conhecimentos sobre o método, de uma profunda reflexão sobre a prática e ciência, de maneira a lidar com alguns dos efeitos provocados pela presença da investigadora, as observações e interações, as entrevistas realizadas.

Nesse sentido, faz-se pertinente refletir sobre a amplitude e natureza das distâncias entre as compreensões das finalidades da entrevista entre pesquisadora e entrevistados e a partir desse ponto problematizar o que se diz e o que se censura em termos de conteúdo e forma. No caso da pesquisa com a participação de crianças, tais cuidados incluem atender-se às relações de poder existentes socialmente entre crianças e adultos, a distância de idade e experiências entre investigadora e crianças, além de outros pontos concernentes aos contextos específicos do grupo estudado. Outro ponto fundamental a se pensar na realização de tal pesquisa, e com ênfase na situação de partilha de narrativas por meio de entrevistas, é a dimensão ética: além da autorização legal dos responsáveis pelas crianças

é necessário garantir condições para que elas compreendam as ações da pesquisa e assim possam expressar seu consentimento em tomar parte dela ou não (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2008).

Ainda sobre as relações entre adultos e crianças, Graue e Walsh (2003) afirmam que realizar pesquisas com a participação de crianças exige uma reflexão sobre a alteridade ali envolvida e os esforços necessários para que alcancemos mais efetivamente aquilo que nomeiam por descobrir:

Descobrir – intelectualmente, fisicamente e emocionalmente – é extremamente difícil quando se trata das crianças. A distância física, social, cognitiva e política entre o adulto e a criança tornam essa relação muito diferente das relações entre adultos. Na investigação com crianças nunca nos tornamos crianças, mantemo-nos sempre como um “outro” bem definido e prontamente identificável. (GRAUE; WALSH, 2003; p.10).

As narrativas compartilhadas pelas crianças nas entrevistas, brincadeiras, interações e produções artísticas serão mobilizadas e analisadas de forma que seja possível nos aproximarmos das ideias históricas que formulam sobre si, a história e o tempo aliando o olhar para os contextos mais amplos e também para a singularidade de cada relato, de cada trajetória e experiência. Em outras palavras, nossa perspectiva, teórica e metodológica, caminha no sentido de respeitar a singularidade de cada criança, e o que ela nos contará, e entender essas contribuições em relação aos seus pertencimentos social, familiar e cultural nos diferentes espaços que percorre e, portanto, a forma. De acordo com Graue e Walsh:

Precisamos também explorar as posições socialmente construídas que servem de contexto para as relações das crianças com outras pessoas. Entre elas, as mais importantes são as identidades raciais e étnicas, o gênero e o estatuto socioeconômico. Estes marcadores são usados por outros para enquadrar as suas interações com crianças de modos que permitem traçar um perfil transversal da criança através de vários contextos locais. Pensar nestas características como contextos para a experiência das crianças poderia ajudar-nos a compreender melhor os seus processos de crescimento e desenvolvimento, e poderia afastar-nos da sua reificação como determinantes de certos resultados. (GRAUE; WALSH, 2003; p.31).

Pretendemos recorrer às contribuições de estudos que se debruçaram sobre as diferentes histórias de infâncias no Brasil e em particular a história da educação infantil na cidade de São Paulo (CAMPOS, 2015; DEL PRIORE, 2010; FARIA, 1995; FREITAS,

2006; KUHLMANN JR, 2001), de maneira a estabelecer um quadro mais amplo para a análise da inserção dessas crianças no contexto da rede municipal de São Paulo e em sua unidade escolar. Quanto ao cruzamento de informações, a interpretação e análise dos dados produzidos e coletados, inspira-nos o posicionamento de Bernard Lahire (2004), ainda que cientes das distâncias e diferenças entre a pesquisa que propomos e aquela realizada pelo sociólogo. Em suas palavras, “[...] estudar explicitamente uma série de questões (singularidade / generalidade; visão etnográfica / visão estatística; microsociologia/ macrossociologia; estruturas cognitivas individuais/estruturas objetivas...) a respeito de um objeto singular e limitado” (LAHIRE, 2004, p. 14). Ainda sobre diversidade de fontes, e particularmente no que trata das pesquisas com crianças, autores da área defendem a triangulação de informações e estratégias de aproximação como uma tentativa de tornar possível a discussão sobre as crianças, seus contextos e o que têm a nos dizer:

Além das entrevistas, também foram usadas as notas de campo que incorporam o portfólio da investigação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, 2006) que servem de suporte ao processo de triangulação dos dados. Como argumentam Oliveira-Formosinho e Araújo (2006), as evidências recolhidas junto de crianças beneficiam do processo de triangulação com outras evidências. (AZEVEDO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 120).

No que se refere às entrevistas, elas serão lidas segundo o prisma que os relatos compartilhados por crianças e adultos, ainda que tratem de acontecimentos e experiências já vividos, são (re) elaborados e ressignificados no tempo presente e suas circunstâncias - o que inclui a peculiaridade da situação de entrevista e seus possíveis efeitos naquilo que é dito ou ocultado. Os atos de lembrar, esquecer e narrar remetem à problemática da memória nas pesquisas historiográficas, assim como as suas relações com o conhecimento histórico (LE GOFF, 2003). Segundo Ecléa Bosi: “Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas fazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho” (BOSI, 2015, p. 55).

No que diz respeito à documentação a ser produzida em parceria com as crianças, e como nos indica Demartini (2011), os registros produzidos por elas nos diferentes espaços sociais aos quais pertencem, particularmente os escolares, são fontes potenciais para estudarmos e refletirmos acerca dos modos como vivenciam as experiências de deslocamento e acolhida em diferentes espaços – e de que maneira a escola, enquanto

instituição e também por meio da ação cotidiana dos sujeitos que ali atuam, lida com a diferença e diversidade cultural presentes. Portanto, temos como proposta inicial a produção de diferentes registros com as crianças que participarão da pesquisa: desenhos, criações com materiais diversos (recorte, colagem, pintura, modelagem), fotografias, transcrição de falas e comentários gravados durante entrevistas formais e também conversas travadas durante a produção desses materiais. Esse conjunto de registros é pensado a partir de premissas afins da documentação pedagógica e suas possibilidades de dar a ver percursos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças – aqui, as ponderações sobre suas vidas, no que inclui a escola de educação infantil, e suas ideias sobre a história e o tempo.

Acompanhando o desenvolvimento das pesquisas, seria necessário pensar na preservação dos documentos infantis de várias naturezas, especialmente daqueles que carregam as marcas impressas da prática pedagógica efetivamente desenvolvida em cada espaço educacional, como é o caso dos documentos produzidos pelos próprios alunos. São eles que nos permitem apreender como foram sendo apropriadas e ressignificadas as propostas político-pedagógicas, a partir dos modos de vida das várias culturas que se entrecruzavam. (DEMARTINI, 2011, p. 22).

A documentação pedagógica apresenta diferentes possibilidades de sentidos e práticas aos professores na perspectiva da avaliação formativa e esse ponto de vista aparece em alguns documentos da rede municipal de São Paulo como a Nota Técnica n.1 (SÃO PAULO, 2014). De acordo com essa nota, o conceito de documentação pedagógica aparece como estratégia de historicização e narrativa das experiências vividas nas unidades de educação infantil da rede. A produção de registros, marcas das crianças e suas descobertas no dia a dia da escola e também outros espaços nos quais transitam, seria uma possibilidade de vê-las como são: pessoas com trajetórias que se dão na temporalidade entre mudanças e permanências. A documentação pedagógica, esse conjunto de diferentes registros tratados como evidências de processos de aprendizagem e desenvolvimento, é um instrumento interessante de reflexão das práticas para professoras de educação infantil (GONTIJO, 2011); e também um caminho potente para publicizar as expressões infantis e o que têm a nos dizer.

Ana Azevedo e Júlia Oliveira-Formosinho ao discutirem suas experiências de pesquisas com crianças acerca do que elas pensavam sobre portfólios de aprendizagem desenvolvidos na instituição da qual faziam parte, afirmam ser interessante pensar em

diferentes caminhos de escuta: fotografias e vídeos, observação, produção das crianças e as entrevistas (AZEVEDO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 119). Segundo as pesquisadoras, e diferentemente do que é por vezes pensado muitas vezes no âmbito da pesquisa sobre crianças, realizada por adultos, as crianças são “especialistas de suas vidas”. E acrescentam que as crianças “[...] são seres competentes e portadores de uma perspectiva única sobre si e a sua vida. Isto não significa que se deva ignorar o ponto de vista dos adultos, mas significa que os adultos devem focalizar as suas discussões nas perspectivas e nas prioridades das crianças [...]” (AZEVEDO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 120).

Um dos desafios a se enfrentar seria, portanto, encontrar tempos e modos de escutar essas vozes, que se manifestam por diferentes linguagens, e tentar compreendê-las em sua inserção num mundo social e histórico que está para além do que apontam mais diretamente – mas que se dá na intersecção de diferentes sujeitos, tempos e contextos.

À guisa de conclusão

Propor e realizar pesquisas com (a participação de) crianças é um desafio de ordem teórica, metodológica e ética. Ao longo do texto, tentamos apresentar brevemente algumas reflexões iniciais de modo a enfrentar tais questões: o estudo e reflexão teórica de diferentes campos (sociologia, história, ensino de história, educação infantil, entre outras); a busca por alternativas de aproximação, produção e leitura dos dados que dialoguem com os contextos das crianças investigadas e os propósitos teóricos de pesquisa; proposta de diferentes instrumentos de pesquisa de acordo com as possibilidades, situações e perfis das crianças participantes; reflexão e respeito à alteridade das crianças e sua capacidade de efetivamente participar da pesquisa, intervir e propor a partir das experiências por elas vividas e compartilhadas (o que inclui seu consentimento a participar do estudo); ciência e necessária reflexão acerca das relações de poder presentes nas diferentes situações da investigação e mais especificamente no que diz respeito aquelas estabelecidas entre adultos e crianças.

Para além, defendemos que é possível nos aproximar de um conhecimento mais amplo da experiência de deslocar-se por diferentes espaços e culturas por meio dos pontos de vista compartilhados pelas crianças em suas narrativas – sejam elas compartilhadas nas entrevistas ou diferentes produções artísticas e brincadeiras, por exemplo. As crianças

possuem ideias sobre tempo e espaço, relacionam-se cotidianamente com as múltiplas histórias, suas versões e entendimentos por meio das próprias experiências e de outras pessoas importantes em suas vidas – e isso compõe o processo de construção de suas identidades (COOPER, 2006, 2012).

A propósito da pesquisa com a participação de crianças, Demartini (2011) retoma um dos textos iniciadores da pesquisa sociológica com crianças escrito por Florestan Fernandes sobre as trocinhas do bairro de Bom Retiro, São Paulo. Nas palavras da autora sobre o texto, destacamos a passagem que diz que aquele pesquisador não apenas escutou o que as crianças relatavam de modo geral, mas antes acolheu “[...] as críticas das crianças às observações que ele fazia. Naquela época, ele recorria às críticas das crianças às observações sobre aquilo que ele estava refletindo. Nós usamos pouco as falas das crianças e menos ainda as críticas das crianças [...]” (DEMARTINI, 2011, p. 16). Mobilizar esforços de ordens teórica, política e ética nessa compreensão da possibilidade de as crianças colaborarem ativamente na produção de conhecimentos e na construção coletiva da história e da cultura, como defendemos, é um dos desafios a que nos propomos com a pesquisa de doutorado iniciada nesse semestre acerca das ideias históricas de crianças imigrantes matriculadas na rede municipal de São Paulo.

Referências

AZEVEDO, Ana; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008. p. 117-143.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Lei de Imigração**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm> Acesso em 06/04/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

CAINELLI, Marlene Rosa. A escrita da história e os conteúdos ensinados na disciplina de história no ensino fundamental. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 26, n .51, p .163-184, jan./jun. 2012. Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/7666>> Acesso em: 30 jun. 2016.

CAINELLI, Marlene Rosa. Educação histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp., p. 57-72, 2006.

CAMPOS, Maria Malta. Histórias entrelaçadas: a criação dos parques infantis paulistanos e a trajetória da educação brasileira. **Magistério**, São Paulo, n. 2, p. 10-17, 2015. Edição especial Educação Infantil.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp., p. 171-190, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000400010&lng=pt&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em: 12 set. 2014.

COOPER, Hilary. **Ensino de história na educação infantil e anos iniciais**: um guia para professores. Curitiba: Base, 2012.

DELALANDE, Julia. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 61-80.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 11-25.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. Origens da rede pública municipal de educação infantil na cidade de São Paulo: o Departamento de Cultura e os Parques Infantis de Mário de Andrade (1935-1938). **Pro-Posições**, Campinas, v. 6, n. 2, (17), p. 34-45, jul. 1995. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/17_artigo_fariaalg.pdf> Acesso em: 18 fev. 2016

FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez; USF-IFAN, 2006.

GONTIJO, Flávia Lamounier. Documentação pedagógica como instrumento de reflexão e produção docente na educação infantil. **Paideia**, Belo Horizonte: v. 8, n. 10, p. 119-134, jan./jun. 2011.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2004.

LEE, Peter. "Nós fabricamos carros e ele tinham que andar a pé": compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel. **Educação história e museus**. Minho: Centro de Investigação em Educação: Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho, 2003. p. 19-33.

LEE, Peter. Por que aprender história? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 19-42, out./dez. 2011.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 2003. p. 419-476.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; ARAÚJO, Sara Barros Araujo. Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008. p. 11-29.

RÜSEN, Jörn. O aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, 2010a. p. 41-50.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, 2010b. p. 51-77.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Nota técnica nº 1**: educação infantil. Currículo integrado para a primeira infância; articulação da educação infantil com o ensino fundamental; avaliação na educação infantil, 4-6. São Paulo: SME/DOT, 2014. Disponível em: <maiseducacaosaopaulo.prefeitura.sp.gov.br/download/docs/notas_tecnicas_mais_educacao_sao_paulo.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2016.

Jaqueline Oliveira dos Santos é Doutoranda (2018) na área de Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo sob a orientação da Profa. Dra. Dislane Zerbinatti Moraes, é Mestra em Educação (2016) pela mesma instituição.



Reflexões discentes sobre o papel do tutor na aprendizagem baseada em problemas

Leonam Costa Oliveira⁴²⁵
Maria Isabel de Almeida

Resumo

Durante décadas, a educação médica, foi baseada em um modelo disciplinar. Com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina o processo de ensino-aprendizagem passou a utilizar metodologias ativas, destacando-se a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). O professor, na ABP, passou a ser chamado de tutor. Essa pesquisa objetivou compreender as qualidades de um bom tutor na ABP, segundo a percepção discente. Para tanto, foram realizadas entrevistas estruturadas com 95 alunos de um curso de medicina, sendo utilizada a análise de conteúdo de Bardin. Segundo os discentes, os bons tutores são aqueles que participam e medeiam a discussão dos grupos, perguntam e indagam durante as tutorias. Correlacionam a discussão trazida pelo grupo com vivências da prática clínica, estão preocupados com o aprendizado do aluno e atentos as características individuais e do grupo, avaliam e fazem um feedback efetivo e estão comprometidos com a metodologia da ABP. Conhecem e estudam os problemas de cada grupo tutorial, explicam pontos que os alunos não chegaram, discorrem sobre misconceptions. Essa pesquisa revelou que as qualidades de um tutor na ABP, estão ligadas a relação com o grupo e com cada indivíduo, com o caso-problema e com a própria metodologia.

Palavras-chave

Aprendizagem – Educação médica – Tutor.

Introdução

No Brasil, a educação médica vem sofrendo uma profunda reformulação. Por décadas foi baseada no modelo hospitalocêntrico e tecnicista em que a universidade se distanciou da realidade, ocorrendo disseminação de especialidades, fragmentação e compartimentalização da medicina, o que favoreceu o predomínio de um currículo baseado em disciplinas. Com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação

⁴²⁵ Contato: leonamoliveira@usp.br

em Medicina (DCN), publicadas em 2001 e reformuladas em 2014, grandes transformações começaram a ocorrer. Atualmente há a recomendação que o ensino médico seja baseado na busca por conhecimentos, atitudes e habilidades que levem o discente a alcançar competências fundamentais para a sua prática. Segundo estas diretrizes, o processo de ensino-aprendizagem não deve ter o professor como foco. Agora, o centro é o aluno, que também tem a responsabilidade pelo seu conhecimento e para tanto deve buscá-lo ativamente. Essas DCN, com o apoio de teorias educacionais, propõem metodologias ativas de ensino-aprendizagem para dar sustentação e uma efetiva aplicabilidade às mudanças propostas, uma vez que as técnicas do ensino dito tradicional, com as quais muitos professores foram formados, são incompatíveis com essas novas exigências (PAGLIOSA et al., 2008; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014; BATISTA et al., 2015).

O professor na sua prática docente escolhe as metodologias que irá aplicar em sala de aula, ou seja, escolhe as ações de organização das atividades pedagógicas que irão contribuir com o discente na construção do seu conhecimento (LIBÂNEO, 1994). Uma das metodologias ativas mais frequentemente adotada nas escolas médicas é a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Ela é um método de ensino-aprendizagem em pequenos grupos, onde os discentes se reúnem em dois encontros, chamados de tutorias, onde são expostos a um problema; tendo que discutir, entender e resolvê-lo autonomamente, mobilizando conhecimentos prévios, buscando ativamente recursos e interagindo com seus pares. Nessas tutorias o professor, chamado de tutor, não mais expõe o conteúdo, mas apenas medeia esse processo. O docente não mais ministra uma aula expositiva, ele deve, na ABP, ser um facilitador, onde estimula com perguntas, e não com respostas, a aprendizagem (BATISTA et al., 2015).

Os professores do ensino superior vêm assumindo novas responsabilidades tanto em sala de aula como fora delas. Eles devem dominar as inovações do campo da didática exigidas pelas novas estruturas curriculares, adotar uma nova postura em sala de aula em que deixam de ser a figura central; carecem de participar da gestão e administração, tomar decisões sobre currículos, dominar novas tecnologias. Nesse cenário, mais do que nunca, a preocupação com a formação específica para a docência é crescente nos meios educativos nacionais e internacionais (ALMEIDA, 2010; PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

No cenário da ABP, em substituição ao termo professor, surgiu o termo *tutor*, utilizados por muitas escolas canadenses, de língua inglesa e no Brasil e o termo *facilitador* usado em algumas escolas na Itália e também no Brasil (TOMAZ, 2001). Segundo Graves (2014) a ABP está cada vez mais sendo adotada por escolas médicas ao redor do mundo, sendo o seu país, a Holanda, um dos pioneiros; lá, quando essa nova concepção de ensinagem foi introduzida logo se percebeu que o papel do professor teria que mudar. Professores passaram a ter a responsabilidade de guiar o processo de ensino-aprendizagem no cenário de grupos tutoriais da ABP, e nesse novo papel, o denominaram de “tutor”.

Um tutor é um professor que é responsável por estimular os alunos, em um grupo tutorial, a trabalharem juntos para encontrar soluções para os problemas que lhes foram atribuídos. O papel de um tutor não é transmitir informações diretamente aos alunos, mas auxiliá-los nos processos de aprendizagem e de grupo. O apoio do tutor consiste em capacitar os alunos na aquisição de conhecimento e melhorar a interdependência do grupo. (GRAVES, 2014, p. 7).

O exercício da docência nunca é estático e permanente. Ele requer novos lugares, experiências, informações e interações (SILVA, 2009; ABRUCIO et al., 2016). Enquanto que nas práticas pedagógicas tradicionais o professor detinha o controle e o poder, e realizava um trabalho caracterizado pela erudição, metodologia da demonstração e parâmetros únicos de avaliação, nesse atual desenho curricular e com as novas práticas e teorias pedagógicas o professor necessita construir novos saberes (CUNHA, 2008; TARDIF, 2010). Sendo o objetivo dessa pesquisa conhecer a percepção discente sobre as características de um bom tutor nos grupos tutoriais de Aprendizagem Baseada em Problemas; buscando assim, reconhecer e analisar os novos saberes docentes no contexto específico da ABP.

Métodos

No sentido de alcançar os objetivos propostos na pesquisa considerou-se a abordagem qualitativa a mais adequada para estudar o objeto, uma vez que tal abordagem tende a especificar com mais detalhes os aspectos e contexto da pesquisa (MINAYO, 1994). Essa pesquisa foi realizada no Centro Universitário *Campus* Ministro Reis Velloso (CMRV) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), localizado na cidade de Parnaíba-PI.

Foram realizadas entrevistas estruturadas com questões abertas aplicadas aos discentes do curso de medicina da UFPI/CMRV. Como essa pesquisa objetiva conhecer e discutir as qualidades atribuídas ao bom tutor na ABP, optou-se por entrevistar graduandos de medicina que vivenciam grupos tutoriais de ABP ao menos uma vez por semana, segundo a matriz curricular do curso, portanto, eles são os atores diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na ABP, são eles que estão envolvidos com o problema de pesquisa, sendo as fontes seguras para as informações desejadas (SALVADOR, 1980).

As entrevista foram aplicadas por dois auxiliares do pesquisador, alunos do oitavo período. Eles foram treinados pelo pesquisador que também realizou uma entrevista piloto com eles, tanto para verificar a adequação dos questionamentos como para se certificar da postura adequada a ser incorporada pelos entrevistadores (GORDEN, 1975; ROSA; ARNOLDI, 2014). Gorden (1975) relata que deve haver a preocupação por parte do pesquisador na seleção dos entrevistadores que deverão ter a melhor relação com os entrevistados; por esta razão optou-se, que os entrevistadores fossem pessoas próximas aos discentes, fossem seus pares, para que não se despertasse nos discentes qualquer forma de desconforto, constrangimento ou viés de memória ao responderem questionamentos em que deviam citar nomes e característica de seus professores (ROSA; ARNOLDI, 2014).

Outra preocupação foi definir quem e quantos discentes seriam entrevistados, Rosa e Arnoldi (2014, p. 52) falam que “[...] a heterogeneidade propicia uma maior qualidade de dados qualitativos para os resultados das Entrevistas”, desta forma optou-se por incluir na pesquisa alunos do primeiro ano, segundo, terceiro e quarto ano. Buscou-se assim amostras de alunos de vários períodos do curso, uma vez que os tutores não atuam em toda a turma, mas apenas em pequenos grupos. Analisando o conteúdo das entrevistas, foi observado uma certa heterogeneidade dos discursos, diferentes pontos de vistas e diferentes formas de abordagem a respeito do tema, o que contribuiu com a necessidade desse número de entrevistas para se atingir a saturação (ROSA; ARNOLDI, 2014; BARBOUR, 2009).

As entrevistas foram gravadas e transcritas. Procedeu-se então a leituras e releituras, análise e reanálise das entrevistas, objetivando uma maior intimidade com as mesmas, e uma consequente maior extração de informações e significados. Foi realizado a análise de conteúdo de Bardin, onde se buscou construir os “núcleos de sentido” que

estão significados na fala dos entrevistados e cuja presença, ou frequência de aparição, podem denotar atravessamentos comuns no objetivo analítico escolhido (BARDIN, 1977). Buscou-se uma “*apreensão profunda de significados na fala*”, correlacionando com o referencial teórico, buscando captar diferentes significados de experiências vividas e decodifica-los. Procedeu-se então a sistematização dos dados, impregnando-os com os conceitos teóricos, buscando regularidades e diferenças, delimitando paulatinamente o foco do estudo (BARBOUR, 2009). Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI/CMRV sob parecer de número 2.464.192. Foi solicitado a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a todos os participantes.

Resultados

Dos 95 entrevistados, 63,2% eram homens e 35% mulheres e a maioria, 60%, se autodeclarou parda. A idade variou entre 18 e 56 anos, com uma mediana de 22 anos. A maioria, 74,7%, tinham entre 18 e 23 anos de idade.

Após a análise das entrevistas, realizou-se o agrupamento das palavras em conjuntos/categorias. Na categoria 1 agrupou-se as palavras: “Medeiam”; “guiam”; “facilita”; “conduz”. Percebe-se aqui que os alunos entendem que o papel do tutor em grupo tutorial da ABP é de mediar\facilitar a discussão em grupo, a grande maioria percebe que eles não devem ser o centro, e sim os alunos. Entendem que a discussão deve ser conduzida e construída pelos alunos, sendo o papel do tutor o de facilitar. Os bons tutores são aqueles que “[...] davam muito espaço pro aluno ser de fato o protagonista no processo” (**Discente_88**). O tutor deve ter o cuidado de não ser o centro, como no ensino tradicional, e deve sempre jogar os questionamentos para o grupo, tirando o hábito muito comum que os aluno tem, nos primeiros grupos tutoriais, de se dirigirem ao tutor e não ao grupo.

[...] eu observei que muitos alunos ainda se dirigem ao professor, ao tutor. Então fica bem complicado, porque toda dúvida, em vez da pessoa ir lá e discutir com o restante do grupo, não. Ela vai lá e vai perguntar ao professor. Como se o professor fosse o dono do conhecimento, e a resposta só vai estar com ele. (Discente_2).

A categoria 2 - “questiona”, “indaga”, “pergunta” – traz que a forma mais recorrente de realizar as perguntas aos alunos é com o “por que?”, mas essa simples indagação é vista por muitos alunos como uma forma de cobrança positiva, uma forma que eles devem se aprofundar mais ainda no caso e saírem da superficialidade. É vista

positivamente como uma forma que leva o aluno a buscar tudo o que está envolvido por trás até de coisas que julgam previamente serem simples ou que julgavam que não houvesse necessidade de nenhum aprofundamento. Essa simples indagação é citada como uma maneira de evitar a simples memorização, o aluno para conseguir responder tantos “por que” realmente tem que entender e apreender o que está falando.

Eu escolhi a Tutora_11, porque ela faz muitas perguntas no PBL, ela te incentiva realmente a aprender para saber responder, se você decorar alguma coisa, ela vai saber porque todos os porquês possíveis ela vai perguntar. (Discente_15).

Os questionamentos dos bons tutores criam hábitos no aluno e não dependência, modificam a forma como estudam e levam a metacognição, pois o aluno passa a refletir sobre a forma que está estudando e para qual objetivo; passa a perceber a necessidade de entender e não memorizar e assim a desenvolver estratégias de facilitação do seu aprendizado. Os bons tutores, ao fazerem perguntas, levam a processos de aprendizagem mais elaborados que envolvam não somente a cognição, mas também a análise, síntese, aplicação e avaliação (GRAVE, 2014).

Na categoria 3, um outro conjunto de palavras usado para definir as qualidades de um tutor engloba: “relaciona”, “correlaciona” “integra”. Aqui, os alunos apontam para que as discussões sejam relacionadas com casos reais, situações da prática clínica, e que haja uma correlação/integração entre os diferentes aspectos abordados daquele problema em discussão.

Grave (2014) traz que o tutor é recorrentemente consultado na abertura ou fechamento de casos da ABP, com perguntas dos alunos e a expertise do tutor não deve ser desprezada totalmente, deve ser aproveitada de forma eficiente pelos alunos; cabe ao tutor ensinar como isso deve ser feito. O tutor pode ainda fornecer dicas práticas do dia-a-dia, ou seja, aspectos da profissão nem sempre cobertos nos livros-textos. Geralmente nesse estágio o tutor pode tratar seus alunos como colegas iguais (VERMUNT; VERLOOP, 1999).

Segundo a categoria 4 os bons tutores são “preocupados”, “organizados”, “atentos”, “interessados” com a discussão, com o aprendizado do grupo e de cada aluno. Para tanto, eles se preparam antes da sessão, estudam detalhadamente o problema e o definem o que esperar que o grupo alcance. Os alunos percebem se o tutor se preparou ou não para o grupo tutorial, então, o estudo prévio do problema que será aplicado e de todas

as suas peculiaridades deve ser uma rotina para o tutor. Grave (1999) traz que o comportamento do tutor dentro do grupo tutorial serve como modelo de estratégias de pensamento e de ações que otimizem o processo de aprendizagem, que levam os alunos a adquirirem a postura de aprendizagem requerida no contexto da ABP.

O bom tutor também deve “avaliar” e saber dar “feedback” (Categoria 5). Avalia tanto o grupo como o aluno de acordo com a sua função, coordenador, relator ou participante, e avaliar a qualidade e não quantidade do que o aluno fala. O feedback do bom tutor é detalhado e individualizado.

Um ponto bem importante da Tutor_4 como tutora, é que no fechamento, quando ela vai passar o feedback para a gente, ela explica detalhadamente o porquê das notas de cada um, explicando o porquê ela deu determinada nota para determinado aluno, o que o aluno deveria ter feito para atingir uma nota maior, e isso é muito legal dela. (Discente_42).

Os alunos se sentem, no início do curso, simplesmente “jogados” nessa nova metodologia, a ABP, na qual não estão familiarizados e nunca a vivenciaram. Alertam que “não é simplesmente jogar ele (aluno) lá naquele método e falar assim: - é desse jeito e pronto. Entendeu?” (Discente_66). É necessário um tempo de adaptação, e nesse período as intervenções e feedbacks dos bons tutores são essenciais para que os alunos passem a ter uma aprendizagem autônoma, construtiva e colaborativa como regem os princípios da ABP.

Na categoria de palavras 6 aparecem as ideias de “comprometimento”, “seguir”, “abraçar”, “se envolvem”. Assim, o bom tutor precisa ter conhecimento e comprometimento com a metodologia da ABP e de seus princípios, seguir o passo-a-passo.

Os bons tutores são percebidos como aqueles que “acreditam” e “abraçam” a metodologia da ABP. A Discente_40 fala que “os tutores tem que abraçar esse método primeiro, tem que realmente entender o método, para que ele funcione bem.” Grave (2014) traz que o tutor deve possuir o conhecimento de conteúdos pedagógicos para poder assimilar assuntos específicos dentro de um contexto educacional específico, como o da ABP; desta forma ele irá adquirir o “saber-como”, sendo capaz de compreender eficazmente o processo de ensino-aprendizagem. O tutor deve deter além do conhecimento do assunto, um conhecimento geral dos processos de aprendizagem, princípios educacionais e conhecimento do contexto educacional.

Faz parte ainda das qualidades do bom tutor, segundo a categoria 7, “conhecer” e “estudar” o problema, para que possa acompanhar se os alunos estão explorando todas as possibilidades e portanto estão seguindo o caminho para atingir os objetivos de aprendizagem daquele momento. “O Tutor_1 tinha propriedade do caso, do problema. Conhecimento da metodologia. [...] O professor deve estar bem familiarizado com o caso problema, né? Para que ele possa conduzir bem (**Discente_22**).

Outro conjunto de palavras que surgiu na maioria absoluta das entrevistas, ao se perguntar se ao alunos dariam alguma dica para um professor ser um bom tutor, foi: “explicar”, “discorrer”, “expor”, “citar”, “mostrar”, “resgatar”, “comentar”, “tirar dúvidas” (categoria 8). Percebe-se que é recorrente a percepção de que o tutor deveria explicar pontos obscuros ou duvidosos que apareceram na discussão, discorrer/expor/citar/mostrar o que faltou, o que ficou deficiente, tirar dúvidas. Esse é uma questão polêmica na ABP - o tutor pode ou não dar alguma explicação.

Aqui deve-se destacar que os alunos não indicam e não querem que isso seja feito durante a discussão, eles já reconhecem que esse não deve ser o papel do tutor; mas eles chamam essa postura para o último momento, depois de se ter esgotado toda a discussão, depois do tutor ter se valido de todas as estratégias de intervenções e o grupo não ter alcançado o entendimento de alguma parte do que foi discutido, permanece com dúvidas ou mesmo um *misconceptions*.

Considerações finais

A análise das entrevistas estruturadas realizadas com os discentes revelaram as qualidades de um tutor na ABP. O bom tutor é aquele que sabe “conduzir” e facilitar a discussão no grupo tutorial; é aquele que tem uma “forma” de interagir com os alunos que os deixam a “vontade”, mas ao mesmo tempo, ele “busca”/“cobra” por respostas e informações de cada um dos educandos e é “moderado” nas suas intervenções. Faz também o discente se “interessar” pelo problema e pela discussão. Um caminho para conseguir o interesse do aluno pode ser trazendo situações/casos “clínicos”. Os bons tutores “instigam” a discussão através de “questionamentos” e “perguntas disparadoras” que visem o estímulo ao “raciocínio” e a “colocar” o educando para buscar mais informações, afim de que ele mesmo consiga “responder”.

O bom tutor, na medida em que vão ocorrendo os grupos tutoriais, pode ir intervindo cada vez menos. Quem passa a intervir cada vez mais são os próprios membros

do grupo, coordenador e relator; o tutor deve se integrar tanto ao grupo que passa a ser visto como mais um membro. O discente_18 fala que: “então o tutor é um mais um membro do grupo fazendo a discussão, do que realmente fazendo o papel de tutor.”

Referências

ABRUCIO, Fernando Luiz et al. (Org.). **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para mudanças**. São Paulo: Moderna, 2016.

ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed 70, 1977.

BATISTA, Nildo Alves; VILELA, Rosana Quintella Brandão; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. **Educação médica no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 3**, de 20 de junho de 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12991>. Acesso em: 30 ago. 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária**. São Paulo: USP. Pró-reitoria de Graduação, 2008. (Cadernos de pedagogia universitária).

GORDEN, Raymond. **Interviewing. Strategy, techniques and tactics**: homewood. 4. ed. Illinois: Dorsey Press, 1975.

GRAVE, Willem S.; DOLMANS, D. H. J. M.; VLEUTEN, C. P. M. Van der. Profiles of effective tutors in problem-based learning: scaffolding student learning. **Medical Education**, v. 33, n. 12, p. 901-907, 1999.

GRAVE, Willem S.; MOUST, Jos; HOMMES, Jannette. **The role of the tutor in a problem based curriculum**. Linburgo: Maastricht University, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

PAGLIOSA, Fernando Luiz; ROS, Marco Aurélio da. O relatório Flexner: para o bem e para o mal. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 32, n. 4, p. 492-499, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTACIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

ROSA, Maria Virgínia Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SALVADOR, Angelos Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisas bibliográficas: elaboração de trabalhos científicos**. 8. ed. Porto Alegre: Sulina, 1980.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Unesp, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TOMAZ, José Batista. O papel e as características do professor. In: MAMEDE, Silva de et.al. (Org.). **Aprendizagem baseada em problemas: autonomia de uma nova abordagem eEducativa**. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2001. p. 157-180.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Ministério da educação. **Projeto pedagógico do curso de graduação em medicina: campus de Parnaíba**. Teresina: UFPI, 2014.

VERMUNT, J. D.; VERLOOP, N. Congruence and friction between learning and teaching. **Learning and Instruction**, v. 9, p. 257-280, 1999.

Leonam Costa Oliveira é Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Professor do curso de Medicina da Universidade Federal do Piauí.

Maria Isabel de Almeida é Professora Associada Sênior da Faculdade de Educação – USP.



FEUSP
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

O currículo cultural da Educação Física em ação na Educação Infantil⁴²⁶

Leonardo de Carvalho Duarte⁴²⁷

Marcos Garcia Neira²

Resumo

Este trabalho focaliza a Educação Física no contexto da Educação Infantil e justifica-se pela necessidade da ampliação de estudos sobre a educação de crianças pequenas acerca das experiências relacionadas à cultura corporal. Trata-se de uma pesquisa-ação que pretende constituir-se como uma intervenção político-pedagógica em uma Escola Municipal de Educação Infantil na cidade de São Paulo. Os objetivos são a promoção de formação da equipe e uma experiência pedagógica influenciada pela teorização pós-crítica acompanhada da discussão sobre os possíveis efeitos no currículo, na formação e nas práticas dos sujeitos e o reconhecimento das representações culturais presentes nas narrativas das crianças sobre as práticas corporais tematizadas. Para tanto, iniciaram-se em fevereiro de 2018, momentos de formação com professoras e gestoras e, posteriormente, colocou-se em ação o currículo cultural no espaço previsto na linha do tempo/rotina escolar. Nesse contexto estão sendo produzidos dados e registros através de anotações em diário de bordo, gravação de áudio e vídeos, fotografias, desenhos, textos e outros recursos. Espera-se produzir uma investigação consistente que evidencie a importância de compreender e tematizar, desde a educação infantil, as práticas corporais como artefatos culturais, textos da cultura passíveis de diferentes significações, como defende e propõe o currículo cultural da Educação Física.

Palavras-chave

Currículo cultural – Educação física – Educação infantil.

Introdução

A Educação Física é uma disciplina que integra os currículos das escolas brasileiras há menos de dois séculos. Na maior parte desse tempo desempenhou o papel

⁴²⁶ Agradecemos à Universidade Estadual de Feira de Santana pela liberação e apoio financeiro para realização do curso de doutorado. A EMEI, professoras, funcionários e crianças que acolheram nosso projeto.

⁴²⁷ Contatos: lcduarte@uefs.br; mgneira@usp.br

de “educação do físico”, de preparação e adestramento dos corpos. O tempo presente tem sido receptivo às novas práticas, como possibilidades de transformar e reorganizar as aulas de Educação Física de acordo com os desafios atuais da educação escolar, entre eles, as questões das diferenças, da diversidade, da inclusão e, sobretudo, da necessidade concreta de formar sujeitos históricos sensíveis à desigualdade que marca a sociedade brasileira e comprometidos com o estabelecimento de relações sociais verdadeiramente democráticas.

Os trabalhos de Neira e Nunes (2006, 2009, 2016); Neira, Nunes e Lima (2012, 2014) Neira (2007, 2009, 2011a, 2011b, 2014, 2016, 2018a, 2018b); Macedo (2010); Escudero (2011); Souza (2011); Françoso (2011); Lima (2007, 2015); Bonetto (2016); Muller (2016); Santos (2016); Oliveira Junior (2017), Neves (2018) Nunes, H. (2018) e Nunes, M. (2018) apresentam, analisam, discutem e constituem o currículo cultural da Educação Física. No entanto, entre as pesquisas realizadas, apenas duas (MACEDO, 2010; SOUZA, 2011) se desenvolveram no contexto da ação curricular com crianças pequenas, sujeitos da Educação Infantil. Do mesmo modo, entre os cento e dezoito relatos de experiências divulgados no site do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar – GPEF (www.gpef.fe.usp.br), até o início de agosto de 2018, apenas cinco, são de experiências desenvolvidas nesse segmento.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), a Educação Infantil ocupa-se do cuidado e da educação de crianças da faixa etária de 0 a 5 anos e, legalmente, constitui a primeira etapa da Educação Básica. Esse dispositivo legal chamou atenção para um tempo-espço educativo pouco explorado por pesquisadores das diversas áreas do conhecimento, mas que recentemente vem ganhando maior atenção. Buss-Simão (2011) destacou que no âmbito da educação da pequena infância tem crescido no Brasil o número de produções, mas relativamente à Educação Física, o número de trabalhos científicos e de experiências práticas que possam dar sustentação à ação pedagógica com crianças tão pequenas ainda é bastante reduzido.

Em produção recente, Martins *et al.* (2017) apresentaram um levantamento em sete periódicos, compreendendo o período de 1979 a 2016, e identificaram a existência de 117 trabalhos relacionados à Educação Física na Educação Infantil concluindo que “o mapeamento da produção acadêmico-científica indica a consolidação nas duas últimas décadas da Educação Infantil como objeto de estudo nos periódicos da Educação Física” (p. 1074). Tais conclusões evidenciam o recente interesse da área pelo tema. Os autores

também anunciam que “não há predominância de uma perspectiva teórica dominante nos artigos que tratam da relação entre Educação Física e Educação Infantil” (p. 1074).

Para Kramer (2002), a infância é um campo teórico de natureza interdisciplinar, não unânime e não uniforme, por isso, cada vez mais pesquisadores têm buscado enfoques teórico-metodológicos diversos para investigar a infância. Corroborando com essa ideia, o trabalho de Martins et al. (2017) identifica diferentes concepções permeando os estudos e as práticas da Educação Física na Educação Infantil. Entretanto, quando visualizamos a relação de campos teóricos e autores mencionados no estudo⁴²⁸, sentimos falta de diálogos mais próximos ao campo e aos autores da teorização curricular pós-crítica.

De acordo com Silva (2011), as teorias curriculares pós-críticas consistem um conjunto de proposições que ampliam as análises do poder para além do campo das relações econômicas do capitalismo, incluindo processos de dominação centrados em diferentes marcadores sociais, por exemplo: raça, etnia, gênero e sexualidade, geração, etc. O currículo cultural tem se inspirado nessas teorias, de forma especial nos Estudos Culturais e no Multiculturalismo Crítico e, mais recentemente, com incursões Pós-estruturalistas e Pós-coloniais. Contudo, Macedo (2012) reconheceu que a Educação Infantil é a etapa da educação básica que tem recebido pouca atenção no campo da discussão multicultural da Educação Física.

Considerando os argumentos e elementos apresentados, estruturamos as seguintes questões norteadoras para auxiliar o desenvolvimento desta investigação: Como as crianças narram as experiências com a cultura corporal quando desenvolvidas na perspectiva do currículo cultural da Educação Física? O que anunciam sobre as práticas corporais tematizadas nessa perspectiva? Quais desafios as crianças pequenas propõem ao currículo cultural e à ação pedagógica das docentes que o colocam em ação na Educação Infantil?

As questões colocadas nos remeteram aos seguintes objetivos: colaborar com o processo de implementação da perspectiva cultural no currículo de uma EMEI; articular experiências com o currículo cultural da Educação Física na Educação Infantil para evidenciar as narrativas infantis sobre a cultura corporal durante essas experiências; reconhecer as representações culturais presentes nas narrativas das crianças sobre as

⁴²⁸ Psicologia (Piaget, Leontiev, Vygotsky, Wallon), da Filosofia (Adorno), da Sociologia (Sarmiento), da História (Certeau), da Antropologia (Huizinga), da Pedagogia (Kishimoto, Brougère), da Educação Física (Sayão) e do Comportamento motor (Gallahue). (MARTINS et al., 2017, p. 1074).

práticas corporais tematizadas; evidenciar os desafios que as narrativas infantis propõem ao currículo cultural e a ação pedagógica das docentes que o colocam em ação na educação infantil.

Métodos

Em confluência às preocupações e aos interesses mencionados localizamos nosso trabalho no campo das Ciências Humanas e Sociais, e optamos pelo desenvolvimento de um trabalho de campo com inspiração qualitativa. Diante das possibilidades existentes na pesquisa qualitativa e considerando a especificidade e complexidade do tipo de problemática levantada, optamos pela realização de uma *pesquisa-ação*, que pretendemos que se constitua como uma intervenção político-pedagógica no contexto de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), localizada no bairro do Limão, Zona Norte do município de São Paulo.

Ao final de 2017, a escola, por decisão aprovada em conselho escolar, fez adesão ao programa de educação integral da Secretaria Municipal de Educação passando a funcionar no ano de 2018 em tempo integral para as crianças com horário de início às 8h e permanência até 16h. Por isso, em 2018, haviam 204 crianças matriculadas e estas estavam distribuídas em sete grupos multietários⁴²⁹. A escola conta com dois grupos de professoras que atuam no turno matutino das 8 às 12h e, no vespertino, das 12 às 16h. Além disso, a equipe tem horários de formação assegurados das 10 às 11h30min e das 12h30min as 14h00min⁴³⁰.

A comunidade escolar considerou como insatisfatório o trabalho desenvolvido no âmbito da cultura corporal, através de seus processos avaliativos em reuniões pedagógicas, momentos de formação e também na avaliação institucional sobre os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil produzidos em anos anteriores. Diante disso, a equipe pedagógica elaborou um plano de ações constando à busca de parceria e formação para a equipe com expectativa que tais intervenções produzissem mudanças no cenário que consideravam negativo. Diante desses acontecimentos consideramos ter encontrado subsídios para o desenvolvimento de uma pesquisa-ação. Thiollent (2009) também destaca que esse tipo de pesquisa implica o desejo de transformação das práticas

⁴²⁹ Desde o ano 2017 a escola funciona com grupos multietários, sem a divisão de turmas de infantil I e II.

⁴³⁰ Esse horário é garantido para as professoras atuam em regime de Jornada Especial Integral de Formação – JEIF correspondendo a 40 horas semanais, sendo 25 horas/aula de regência e 15 horas adicionais (destas, 11h a serem cumpridas obrigatoriamente na escola e 4h em local de livre escolha).

culturais e requer o envolvimento de sujeitos que sinalizam a vontade de ousar e consolidar novas práticas. Na pesquisa-ação as análises são apresentadas na forma de “descrição crítica”, desse modo, abre-se espaço para um exercício constante de interação e diálogo com os interessados e sujeitos da pesquisa na reconstrução dos objetivos, análises, resultados e dos rumos da pesquisa.

Iniciamos o trabalho de campo em fevereiro de 2018, realizando reuniões com a equipe gestora da escola para conhecer as demandas de formação e apresentar a proposta de pesquisa, que foi bem acolhida e posta em ação ainda no primeiro semestre. Elaboramos um plano de ação para a realização de quatro encontros formativos, nos tempos de formação das professoras que atuam com Jornada Especial Integral de Formação - JEIF. Nesses encontros apresentamos os campos teóricos que inspiram a proposta, os princípios ético-políticos e os procedimentos didáticos que caracterizam o currículo cultural da Educação Física. Os encontros ocorreram em abril e junho. Entre março e junho realizamos observações das práticas escolares uma vez por semana em dias alternados. Também acessamos e analisamos o Projeto Político Pedagógico - PPP da unidade.

No segundo semestre, em virtude da avaliação positiva do grupo sobre as formações e do reconhecimento da necessidade de continuar estudando e aprofundando os conhecimentos em torno da proposta, foram agendados mais quatro dias, um para cada mês, entre agosto e novembro. A partir das observações e análises realizadas no primeiro semestre passamos a frequentar a unidade dois dias da semana, as segundas e quartas-feiras, das 7 às 13h, e participar junto com as professoras no chamado “tempo de cultura corporal” previsto na linha do tempo das turmas. A decisão de ampliar o tempo de permanência e os dias da semana foi definida para colaborar com as seis professoras do turno matutino que participaram da formação. A colaboração consistiu em colocar em ação o currículo cultural da Educação Física e tematizar as práticas corporais a partir dessa perspectiva. Para tanto, planejamos, executamos e avaliamos o processo em parceria.

Em todos os momentos produzimos dados com diferentes instrumentos. As formações são registradas com fotos, captação de áudios, respostas aos mapeamentos/questionários e produção de textos. As observações do cotidiano e das práticas escolares são registradas com fotos e anotações em diário de campo, as interações são fotografadas, filmadas ou captadas em áudios. Todos os dias que estamos em campo,

realizamos registros no diário e depois transcrevemos a experiência e os principais acontecimentos. Ainda realizaremos entrevistas narrativas com as crianças e professoras e/ou outros procedimentos para produção novos dados.

Resultados

O trabalho de campo se encontra em fase intermediária, os dados produzidos até o momento não dão conta de responder as questões norteadoras do estudo, nem foram produzidos com essa intenção. A proposta de pesquisa exigiu um primeiro momento de formação com as professoras, para posteriormente, colocar em ação o currículo cultural com as crianças e a partir daí é que começamos a interagir mais com falas infantis, que serão objeto de análise no próximo período. Contudo, o encontro com a escola e o percurso vivenciado até o momento contêm elementos importantes e podem ser descritos criticamente para produção de algumas inferências como sugere o nosso método de pesquisa.

Participaram regularmente dos encontros de formação 13 professoras, 06 que atuam no turno matutino e 07 no vespertino, mais a coordenadora e a diretora. Alguns encontros contaram com a presença episódica de estagiárias ou professoras módulo⁴³¹. Ao longo dos encontros, em diferentes momentos, as professoras mencionaram a importância da formação e revelaram dificuldade para trabalhar com as práticas corporais apontando motivos distintos, especialmente, fragilidade na formação inicial seja pela ausência ou pela negligência que elas mesmas dirigiram ao tema durante seus cursos de formação.

Também durante as atividades formativas, as professoras identificaram elementos comuns e/ou convergentes entre a proposta do currículo cultural que estava sendo apresentada e algumas concepções e práticas presentes no projeto de EMEI. Esses anúncios que emergiram nas formações também foram identificados na leitura e análise cultural (WORTMANN, 2002) que realizamos do PPP da instituição.

O documento é grande e denso, um volume de 198 páginas impressas e encadernadas. Contudo fica evidente que é fruto do acúmulo de alguns anos de experiência e de um fazer pedagógico comprometido e dinâmico. Tem como característica a aglutinação de diferentes textos e documentos que, necessariamente, não precisam

⁴³¹ Trata-se de uma função prevista na rede municipal de São Paulo. Professoras igualmente concursadas que atuam com Jornada Básica Docente JBD = 30 horas – 25 horas em regência + 5 horas atividade.

compor o PPP, nele constam orientações legais, rotina pedagógica e administrativa, documentos administrativos, concepções gerais, projetos diversos e anexos. O documento é híbrido em concepções e ideias, que nem sempre se complementam, mas em certa medida se contradizem. Para efeito de nossa apreciação, fizemos recortes e selecionamos partes do texto onde estão explicitamente expressas concepções pedagógicas, especialmente, aquelas vinculadas à infância e cultura corporal.

O texto introdutório apresenta uma concepção de infância a partir do seguinte discurso: “Não podemos tratar a infância como sendo uma só. Elas são várias e a escola pública tem o dever de, convivendo com as suas diferentes manifestações, compreender que tudo é importante para todos e todas.” (EMEI NELSON MANDELA, 2018, p. 1, grifo do autor). Nele reconhecemos a potência de aproximação com a teorização pós-crítica na medida em que reconhece a impossibilidade de fechamento da infância e a multiplicidade de vidas que podem ser representadas nesse signo. Além disso, ao longo do documento as crianças são narradas como atores sociais. Entre os princípios que norteiam o trabalho pedagógico registra-se o protagonismo infantil e o trabalho com projetos com destaque para a atenção e escuta das falas das crianças promovendo os encaminhamentos dos projetos. Essa intenção também é bastante cara à perspectiva cultural da Educação Física, que busca conhecer, considerar e nutrir-se das vozes das crianças, jovens e adultos no desenvolvimento das tematizações das práticas corporais.

Já a concepção de cultura corporal aparece inicialmente no texto de forma deslocada, junto com o princípio *sustentabilidade e consumismo*, fazendo menção à construção e condução a *hábitos saudáveis* relacionados ao meio ambiente. Esse anúncio pode ser vinculado a uma concepção de *promoção da saúde* ou *currículo saudável*, concebido numa lógica neotecnista da Educação Física. Contudo, desde a década de 1990, este componente curricular se insere na área das Linguagens junto com Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Artes, isso porque, tematiza as práticas corporais compreendidas como produtos da linguagem corporal, ou seja, da gestualidade.

A Educação Física é entendida como “espaço para vivência, análise, aprofundamento e ampliação dos saberes alusivos à cultura corporal” (NUNES, 2018, p. 79). A cultura corporal como um campo de luta pelo controle do significado, expressa na intencionalidade comunicativa da gestualidade humana (NEIRA; NUNES, 2006, 2009). Ou seja, cultura corporal é a parcela da cultura geral que abrange um amplo cabedal de conhecimentos alusivos às práticas corporais (brincadeiras, ginástica, lutas, danças e

esportes), dentre eles os significados que lhes são atribuídos pelos distintos grupos sociais durante a sua criação e recriação (NEIRA, 2011).

Nas observações iniciais das atividades da escola, especialmente no gramado e/ou na quadra, onde está previsto o desenvolvimento das práticas corporais foi possível visualizar a maioria das professoras promovendo práticas mais voltadas à aprendizagem motora, circuitos e desafios corporais para desenvolvimento de certas habilidades ou brincadeiras tradicionais. Ao longo da formação, percebemos os esforços de alterar as propostas e promover atividades conforme a ocorrência social das mesmas. No último encontro formativo do primeiro semestre fizemos um mapeamento e nas respostas todas as professoras anunciaram que a perspectiva cultural tinha convergência com a proposta da escola, apontaram interesse em colocar em ação o currículo cultural, mas destacando a necessidade de apoio e de prosseguir com as atividades de formação para melhor compreensão do que fazem.

Diante da impossibilidade de acompanhar todas as turmas optamos por atender ao turno matutino e dar suporte às professoras do vespertino, mas sem acompanhar o trabalho nas turmas. Perante as dinâmicas da escola e por diversas circunstâncias, para efeito da recolha das narrativas infantis delimitamos apenas duas turmas com as professoras que conseguiram iniciar as tematizações em agosto, sendo elas a turma da professora que tem mais compreensão da proposta por já conhecer e participar do GPEF e a professora que mais anunciou dificuldades com a formação e com o entendimento da perspectiva cultural.

Considerações finais

Esperamos produzir uma investigação consistente que evidencie a importância de compreender e tematizar, desde a Educação Infantil, as práticas corporais como artefatos culturais, textos da cultura passíveis de diferentes significações, como defende e propõe o currículo cultural da Educação Física. Bem como, encontrar nas narrativas infantis elementos desafiadores para o currículo cultural e a prática docente, incluindo as vozes das crianças pequenas na constituição e legitimação da proposta multiculturalmente orientada.

Referências

BONETTO, Pedro Xavier Russo. *A “escrita-curriculo” da perspectiva cultural de educação física*: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula. 2016. 250 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 2006**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: [s. n.], 1996.

BUSS-SIMÃO. M. Educação física na educação infantil: compartilhando olhares e construindo saberes entre a teoria e a prática. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-21, jan. 2011.

EMEI NELSON MANDELA. **Projeto político pedagógico**. São Paulo: [s. n.], 2018.

ESCUADERO, N. T. G. *Avaliação da aprendizagem em educação física na perspectiva cultural: uma escrita autopoietica*. 2011. 210 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FRANÇOSO, S. *Cruzando fronteiras curriculares: a educação física no enfoque cultural na ótica de docentes de escolas municipais de São Paulo*. 2011. 14 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas da pesquisa com crianças. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

LIMA, Maria Emília. *A educação física no projeto político-pedagógico: espaço de participação e reconhecimento da cultura corporal dos alunos*. 2007. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LIMA, Maria Emília. *Entre fios, “nós” e entrelaçamentos: a arte de tecer o currículo cultural da Educação Física*. 2015. 216 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MACEDO Elina Elias. **Educação física na perspectiva cultural**: análise de uma experiência na creche. 2010. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MARTINS, Rodrigo et al. Mapeamento das produções acadêmico-científicas sobre a educação infantil. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20., 2017, Goiânia. **Anais do...** Goiânia: CBCE, 2017. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/view/9214>>. Acesso em: 30 maio 2018.

MÜLLER, Arthur. *A avaliação no currículo cultural da educação física*: o papel do registro na reorientação das rotas. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física**. São Paulo: Blucher, 2011a. (A reflexão e a prática de ensino; v. 8).

NEIRA, Marcos Garcia. *Educação física cultural*. São Paulo: Blucher, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física cultural**: inspiração e prática pedagógica. 1. ed. Jundiaí, Paco, 2018a.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física cultural**: relatos de experiências. 1. ed. Jundiaí: Paco, 2018b.

NEIRA, Marcos Garcia. **Ensino de educação física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NEIRA, Marcos Garcia. *O currículo cultural da educação física em ação: a perspectiva dos seus autores*. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011b.

NEIRA, Marcos Garcia. *O currículo da educação física e a construção de identidades: um estudo das representações dos sujeitos acerca das manifestações corporais e dos seus praticantes*. São Paulo: [s. n.], 2014. Relatório de pesquisa.

NEIRA, Marcos Garcia. O ensino da educação física na educação básica: o currículo na perspectiva cultural. In: MOREIRA, Evandro. C. (Org.). **Educação física Escolar: desafios e propostas**. 2. ed. Jundiaí: Fontoura, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia; LIMA, Maria Emília; NUNES, Mario Luiz Ferrari (Org.). *Educação física e culturas: ensaios sobre a prática*. São Paulo: Feusp, 2012.

NEIRA, Marcos Garcia; LIMA, Maria Emília; NUNES, Mario Luiz Ferrari (Org.). *Educação física e culturas: ensaios sobre a prática*. São Paulo: Feusp, 2014.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari (Org.) *Educação física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)*. Curitiba: CRV, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação física, currículo e cultura**: São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas**. São Paulo, Phorte, 2006.

NEVES, Marcos Ribeiro. **O currículo cultural da educação física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes**. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018.

NUNES, Hugo César Bueno. **O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da educação física**. 2018. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

NUNES, Mario Luiz Ferrari. Planejando a viagem ao desconhecido: o plano de ensino e o currículo cultural de educação física. In: FERNANDES, C. **Ensino fundamental - planejamento da prática pedagógica**: revelando desafios, tecendo ideias. Curitiba: [s. n.], 2018.

OLIVEIRA JÚNIOR, Jorge Luiz. **Significações sobre o currículo cultural da educação física**: cenas de uma escola municipal paulistana. 2017. 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, Ivan Luís. *A tematização e a problematização no currículo cultural da educação física*. 2016. 299 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

SOUZA, Marília Menezes Nascimento. **“Minha história conto eu”**: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da educação infantil. 2012. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Leonardo de Carvalho Duarte é discente do Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. É Professor Assistente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS/BA.

Marcos Garcia Neira é professor Titular da Faculdade de Educação da USP, vinculado ao Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, é o orientador do trabalho.



A Educação Patrimonial enquanto ação de desescolarização e o Madonnaro como prática de apropriação do patrimônio

Marcelo Amaral Coelho⁴³²
Fabio Ricardo Reis de Macedo¹

Resumo

Este trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento no âmbito do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Patrimônio, Cultura e Sociedade (UFRRJ). A Educação Patrimonial foi pensada como ação de desescolarização e o Madonnaro como prática de apropriação do patrimônio. A pesquisa se propõe a investigar qual o lugar da Educação Patrimonial na escola. Para isso se pretendeu observar a dimensão conceitual da Educação Patrimonial; registrar o trato dispensado ao tema dentro da escola; explorar a Arte como referência estratégica; e apresentar os resultados obtidos em sala de aula. As metodologias utilizadas foram: observação participante, projetos e leitura de referências e fontes. Dentre as principais referências e fontes estão: Choay (1999); Fonseca (2005); Barbosa (1995); De Troyer (2005); Franz (2001); Horta et al. (1999); Lopes (1991); Nalin (1982); Najjar (2010); Oliveira (2011); Portelli (1997); Scifoni (2015); IPHAN (2005). Até aqui, a pesquisa aponta que para que o patrimônio seja explorado em toda a sua amplitude é necessário concessões, diálogos e uma relação de reciprocidade. A desescolarização pode ser pretendida em mão dupla: o patrimônio cultural não pode ser *escolarizado* sob uma disciplina e a escola precisa desescolarizar suas próprias práticas.

Palavras-chave

Desescolarização – Educação patrimonial – Madonnaro – Patrimônio cultural.

The Heritage Education considered as deschooling action and the Madonnaro as practice of the heritage's appropriation

Abstract

This work is part an ongoing research within the framework of the Master's Course of the postgraduate degree at the Federal Rural University of Rio de Janeiro in the field of Heritage, Culture and Society. The Heritage Education was thought of as action of deschooling and Madonnaro as practice of the heritage's appropriation. The research proposes to investigate what is the Heritage Education's place in school. Therefore, it

⁴³² Contatos: m.a.coelho38@gmail.com; macedo.faber@hotmail.com

intends to observe the conceptual dimension of Heritage Education; register the treatment dispensed about the theme inside of school; explore the Art as strategic reference; and present the results obtained in the classroom. The methodologies used was participant observation, projects and the consultation of references and information sources. These are some of the main references: Choay (1999); Fonseca (2005); Barbosa (1995); De Troyer (2005); Franz (2001); Horta et al. (1999); Lopes (1991); Nalin (1982); Najjar (2010); Oliveira (2011); Portelli (1997); Scifoni (2015); IPHAN (2005). So far, the research aims for concessions, dialogues and a reciprocal relationship since it is necessary to explore the heritage throughout your amplitude. Deschooling can be pursued in two complementary ways: cultural heritage cannot be schooled under a discipline and the school must deschool its own practices.

Keywords

Deschooling – Heritage Education – Madonnaro – Heritage.

Introdução

Este trabalho compartilha uma pesquisa em andamento ao longo do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Patrimônio, Cultura e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGPACS/UFRRJ). O Madonnaro, enquanto objeto de estudo, foi pensado como prática de apropriação do patrimônio e a Educação Patrimonial como recorte para uma ação de desescolarização das próprias práticas escolares. Uma vez que poucos são os estudos voltados ao tema da Educação Patrimonial, a pesquisa se põe a investigar qual o espaço deste campo transversal (IPHAN, 2005) no ambiente escolar. Assim, qual o lugar da Educação Patrimonial na escola?

A Educação Patrimonial, tanto quanto o patrimônio cultural, é um campo de estudos ainda em formação. Apesar das primeiras ações de Educação Patrimonial terem sido propostas no Brasil, no ano de 1983, após a museóloga Maria de Lourdes Horta retornar de um curso na Inglaterra, alguns autores consultados (NAJJAR, 2010; OLIVEIRA, 2011; SCIFONI, 2015) apontam que muito se fez, mas pouco se aprofundou quanto ao tema. Por sua vez, a observação participante em sala de aula permitiu concluir que menos ainda se caminhou quando se tratou de trabalhar a Educação Patrimonial dentro da escola. Daí que uma pesquisa no sentido de analisar a Educação Patrimonial no espaço escolar pode se fazer relevante.

Assim sendo, tendo por objetivo refletir sobre a Educação Patrimonial enquanto ação de desescolarização e apropriação do patrimônio cultural, se recorreu aos quatro passos da metodologia de Educação Patrimonial (HORTA et al., 1999) que seguem: observar a dimensão conceitual do tema; registrar o trato com a Educação Patrimonial na escola por meio da observação participante; explorar a Arte como referência estratégica de Educação Patrimonial; e apresentar os resultados obtidos em sala de aula com o Madonnaro como forma de apropriação do patrimônio cultural.

Os referenciais teóricos e as fontes documentais que vêm a consubstanciar a pesquisa estão distribuídos pelo texto segundo os conceitos explorados. Uma vez que foi lançada mão de uma investigação qualitativa, os textos reunidos foram aqueles lidos ao longo da graduação, das especializações e, mais recentemente, por ocasião de acesso ao Programa de Pós-Graduação em Patrimônio, Cultura e Sociedade (PPGPACS) e trabalhados nas disciplinas em curso neste programa.

Quanto aos procedimentos metodológicos se recorreu à revisão bibliográfica onde se buscou aprofundar o conhecimento sobre o material já lido e inteirar-se das demais publicações e trabalhos elaborados sobre o assunto, a fim de melhor problematizar os conceitos e categorias utilizados, bem como, fundamentar a pesquisa. A pesquisa e a análise documental também foram empreendidas consistindo na reunião de documentos e imagens que pudessem contribuir à pesquisa. Como critério de seleção será observado a pertinência e relevância das imagens quanto à temática. É quando a reprodução mecânica e/ou virtual de obras de arte se apresenta como referências para as atividades de Educação Patrimonial. A observação participante será utilizada como instrumento de análise das ações e reações de Educação Patrimonial na escola mediante à atuação como professor de arte. Os projetos serão utilizados como forma de desenvolvimento das ações de Educação Patrimonial, de integração do tema ao currículo e motivador do potencial transversal do patrimônio cultural.

Educação Patrimonial: uma reflexão

Educação Patrimonial? É assim que, despretensiosamente, a presente pesquisa se coloca a uma análise da dimensão conceitual e pedagógica e ainda dos objetivos da Educação Patrimonial. Pensando em oferecer subsídios para uma reflexão quanto ao tema este capítulo está dividido em três momentos. Inicialmente pondera sobre a educação

como algo que não se aprende por acaso (BRANDÃO, [s.d.]). Colocando, dessa maneira, as várias possibilidades de educação e abrindo espaço para a Educação Patrimonial. Depois, o texto traz uma reflexão sobre o patrimônio cultural desde a formação – enquanto prática remota de colecionismo – à sua demanda – nem sempre respeitada – por construção social. Choay (1999), Fonseca (2005) e IPHAN (1987, 2014) serão as principais referências quanto ao assunto. Feito isso, o passo seguinte, dado as discordâncias quanto ao termo *Educação Patrimonial*, se pretendeu uma abordagem que considerasse as *várias educações patrimoniais* sem que se perdesse sua essência. Os fios condutores dessa abordagem foram as publicações de Horta et al. (1999), Grunberg (2007), Iphan (2005) e Oliveira (2011).

O termo *Educação Patrimonial* existe desenhado a partir de uma perspectiva do Estado. Os documentos, as políticas e as ações existentes com vistas à educação voltada ao patrimônio trazem essa denominação. No entanto, a recepção por parte dos vários atores sociais evidencia que sua conceituação não é homogênea. Uns a definem como metodologia; outros como campo transversal; existindo aqueles que a entendem como uma disciplina. Sem a pretensão de esgotar o termo, a intenção é oferecer subsídios para uma reflexão onde o leitor possa se apropriar da Educação Patrimonial segundo uma abordagem teórica.

Como primeira iniciativa se buscou conceituar algumas palavras chaves que poderiam contribuir na reflexão quanto ao tema. Para tanto, se constituiu um caminho, qual seja, refletir sobre a Educação, o Patrimônio Cultural e a Educação Patrimonial. Quando tratado sobre Educação o conceito de *Educações* apresentado por Brandão (1981?) muito veio a contribuir. Segundo este autor, a Educação é algo inerente ao ser humano e nem por isso se aprende por acaso. Sobre o Patrimônio Cultural se recorreu àquelas que são referências no assunto: Chaoy (1999) e Fonseca (2005). Então foi possível pensar o Patrimônio como um espelho, como uma construção social e ainda passível de ressemantizações. A proposta de reflexão quanto ao potencial semântico do termo ‘Educação Patrimonial’ foi aquela de atentar que seja qual for o complemento, o núcleo sempre será a educação. Aqui a referência principal foi Horta et al. (1999).

Uma vez observadas as informações de ordem conceitual se descortinou o debate quanto à natureza da Educação Patrimonial. É uma metodologia? Uma pedagogia? O que é a Educação Patrimonial? Foi quando se apresentou como metodologia por Horta et al. (1999) e logo despertou vozes dissonantes como Chagas (2006), Oliveira (2011) e Scifoni

(2015). Porém, entre os que discordam há aqueles que reconhecem as raízes pedagógicas da Educação Patrimonial em Piaget, Vygotsky e Freire (OLIVEIRA, 2011). Na Europa existe a pedagogia do patrimônio para as ações de Educação Patrimonial (DE TROYER, 2005). Sendo esta uma pedagogia que acontece por projetos.

Foi pensando em explorar as possibilidades suscitadas pela Educação Patrimonial que a presente pesquisa se propôs a analisar quais seriam seus objetivos. O material consultado (HORTA et al., 1999; GRUNBERG, 2007), dado o caráter transversal da Educação Patrimonial, deixou claro que se tratava de um aprendizado por competências. Competências estas que se resumiriam na alfabetização cultural. Embora se trate de um conceito bastante criticado, se tomou por referência a alfabetização cultural como um auxílio na leitura de mundo (FREIRE, 1996). A educação por competências, longe de querer suscitar polêmicas ou justificar posicionamentos, foi abordada como um direito à aprendizagem integral (PERRENOUD apud GENTILE; BENCINI, 2000). A partir disso, se chegou ao conceito de competências chaves adotado pelo Conselho Europeu desde o ano 2000 (LAKERVELD; GUSSEN, [s.d.]). Sendo as seguintes competências chaves contempladas pela Educação Patrimonial: as competências sociais, o empreendedorismo, as expressões culturais e o *aprender a aprender*.

Dessa maneira, a Educação Patrimonial parece corroborar com a essência da Educação, qual seja, a formação integral do indivíduo. Pensando a Educação Patrimonial como oportunidade de apropriação se configurou raciociná-la como instrumento pedagógico para a consciência social e a construção da identidade.

Desescolarização: repensando a própria escola para propô-la como um espaço de Educação Patrimonial

É fato que vários motivos concorreram para essa incipiência no tratamento do patrimônio cultural como oportunidade de educação na escola. Quando a pesquisa propõe refletir sobre a questão da desescolarização (LOPES, 1991) está pretendendo abranger o universo escolar englobando a escola, seus atores, e seus mecanismos e suas interseções. A desescolarização, em suma, é o mote para discutir a vocação política da escola (GRAMSCI apud PORTELLI, 1977; SAVIANI, 1999) frente a um tema que é também político por natureza. As escolas são ‘limitadas’. O currículo escolar não dá conta da formação cultural do aluno (MOREIRA; CANDAU, 2007). Os professores não possuem

formação adequada para lidar com o patrimônio. O espaço físico da escola não dialoga com quem o habita. A escola deixou de ser território para se fazer palco. Parece que se perdeu a ‘posse’ da escola – mas de quem era a escola? – e hoje aparenta interpretar um modelo – verticalizado e/ou paternalista? – de educação.

Em meio às políticas educacionais contemporâneas, as escolas se acham vazias em seu conceito e ‘limitadas’ em suas ações. O espaço físico da escola não dialoga com quem o habita. A escola deixou de ser território para se fazer palco. Vários são os entendimentos sobre a instituição escolar. Saviani (1999) vislumbra ali um lugar de marginalização. Ao passo que Gramsci (PORTELLI, 1977) entende a escola como reprodutora de ideologias dominantes. Entendida assim, a educação se reduz à mera escolarização. Moreira e Candau (2007) aventam transformar a escola em um espaço cultural. Considerando que o objetivo da escola seja aprofundar o olhar sobre as referências culturais (BRASIL, 2006), a desescolarização funciona como um ‘lugar’ de questionamentos (MOREIRA; CANDAU, 2007). São esses questionamentos que vão possibilitar ressignificar o patrimônio cultural a partir da e na escola.

Esses questionamentos possibilitariam ainda à escola retomar sua vocação política. Ao se fazer um espaço de relações é fundamental que a instituição escolar esteja pautada por um Projeto Político Pedagógico (LDB nº 9.394, 1996). É este documento construído em conjunto por toda a comunidade escolar que vai orientar a *vida* da escola. Sendo assim, como uma escola deve pensar o PPP? O patrimônio tem espaço no PPP? Essas são questões a serem investigadas e percorridas nessa parte do texto.

O texto continua pensando o currículo como o *coração da escola* (MOREIRA; CANDAU, 2007). Porém, esse coração parece meio doente. Os currículos atuais, na maioria dos casos, se apresentam verticalizados e descontextualizados. Uma vez que o currículo escolar não dá conta da formação cultural do aluno (Idem), como a Educação Patrimonial aparece no Plano de curso do professor? O que pensam os professores sobre a Educação Patrimonial? Dentro do conceito de currículo vivo, os professores possuem formação adequada para lidar com o patrimônio? A partir da análise do currículo e do plano de curso do professor existe diálogo entre as disciplinas? A importância do currículo é ressaltada pelo Parecer CNE/CEB nº 7 (2010) que diz que toda política curricular é uma política cultural. Cabe (re)pensar o currículo como espaço de crítica cultural (Idem) e a própria escolarização.

Então, uma vez que a educação precisa ser desescolarizada, o patrimônio precisa ter seu lugar no PPP e o currículo é o coração da escola como fica a Educação Patrimonial no cotidiano do aluno? Buscando responder a essa pergunta se pensou em investigar como os alunos vêem a Educação Patrimonial; qual a relação deles com o patrimônio e quais as suas práticas quanto ao tema. Assim, a Educação Patrimonial na escola teria como objetivo “[...] envolver a comunidade escolar no reconhecimento e valorização dos bens culturais e das pessoas que formam o patrimônio cultural, e que estão bem ao nosso lado” (IPHAN/MEC, 2011, p. 10). Os alunos precisam se ver, eles próprios, como patrimônios culturais. Corroborando, assim, com a premissa da vida como patrimônio cultural (HORTA et al., 1999; GRUNBERG, 2007).

Educação Patrimonial na escola: a Arte desenhando possibilidades

Após o desenho da Educação Patrimonial e o esboço da realidade escolar é hora de definir as linhas que vão dar forma a uma possível inserção do patrimônio no universo escolar. Uma vez que a Educação Patrimonial não é uma disciplina (IPHAN, 2005) e a dinâmica escolar acontece, tradicionalmente, por meio da seriação e da divisão por disciplinas eis que surge uma questão: como facilitar essa inserção?

Uma vez que a Educação Patrimonial não é uma disciplina (IPHAN, 2005) e a dinâmica escolar acontece, tradicionalmente, por meio da seriação e da divisão por disciplinas, a Arte pode oferecer o suporte programático curricular (BARBOSA, 1995) para que a Educação Patrimonial aconteça como tema transversal (PCN, 1998). Preservando assim, a dinâmica escolar e as características da interdisciplinaridade e da transversalidade tão caras à Educação Patrimonial (HORTA et al., 1999). Propondo ainda a desescolarização da própria escola sem dismantelar sua própria estrutura – o que, no caso de se pensar um novo sistema, demandaria debates e burocracias que consumiriam tempo e retardariam qualquer mudança efetiva.

O escritor modernista Mário de Andrade (2002), quando da construção de seu conhecido Anteprojeto, sinalizou ser a educação pela imagem algo de *pouca preocupação*. É ponderando sobre a necessidade desse tipo de educação que se estabeleceu uma reflexão quanto à trajetória do ensino de arte no Brasil (BARBOSA, 1995) e sua condição atual em sala de aula. Um tipo de ensino que parece intrínseco à

natureza humana desde os tempos da caverna (PCN, 1998) e, em muitas realidades, se desenha como um conteúdo estanque e superficial.

Segundo uma proposta de Educação Patrimonial voltada às artes visuais e pensando o conceito de mediação, a reprodução de obras de arte se apresenta como uma estratégia pedagógica. Uma vez que não é fácil tirar os alunos de sala de aula para uma ida ao museu ou quase impossível levar a obra e/ou o artista para a escola esse contato ‘intermediário’ se faz pertinente. Mário de Andrade, na primeira metade do século XX, propunha o contato com o patrimônio – em especial, com as obras de arte – por meio de reproduções (LOURENÇO, 2002). Quanto ao uso da reprodução em sala de aula a pesquisa se vale do conceito de familiarização (FRANZ, 2001) como primeiro contato com o patrimônio. Contato este que não deve substituir a experiência direta com o patrimônio.

A Arte cabe em um projeto de Educação Patrimonial quando se pretende resultados de abrangência social e histórico-cultural. As diferentes maneiras de representar um patrimônio podem estimular o domínio de técnicas, habilidades e conteúdos que venham a facilitar a apropriação cultural (HORTA et al., 1999). Além de funcionar como lente na leitura de mundo. DUBY (MATTOZZI, [s.d.]) direciona o olhar sobre a produção artística para entender a sociedade e as condições nas quais ela foi gerada. O que envolve perceber o patrimônio cultural e suas relações com o contexto no qual está inserido. Portanto, a Arte pode se constituir em uma estratégia de Educação Patrimonial.

O Madonnaro: suporte para ações de Educação Patrimonial

O Madonnaro (NALIN, 1982; NAALIN, 2000) como oportunidade de apropriação do patrimônio é apresentado no quarto capítulo a partir de relatos de experiências desenvolvidas pelo chão da escola. Trata-se de uma técnica italiana de pintura no chão com materiais efêmeros (pulverulentos) que remonta ao século XVI, em Veneza, Itália. O nome diz respeito ao fato que aqueles primeiros artistas que rodavam a Itália desenhando figuras de Madonas pelo chão. Em sua origem, o *Madonnaro Storico* (NAALIN, 2000) era feito a partir dos cacos de tijolos, carvão, gesso e terra colorida. Nas versões contemporâneas, os artistas madonnaro utilizam o giz pastel seco. Nas versões contemporâneas, os artistas madonnaro utilizam o giz pastel seco. As obras em

Madonnaro são uma oportunidade ímpar de apropriação do patrimônio cultural já que funcionam simultaneamente como ateliê (produção) e galeria (exposição).

O Madonnaro (NALIN, 1982) como oportunidade de apropriação do patrimônio pode ser explorado levando em conta algumas de suas características. É uma prática de arte bastante lúdica. O ato de desenhar pelo chão remete a um momento que faz parte da memória afetiva do aluno. Trata-se ainda de uma atividade cinestésica. Os constantes movimentos de abaixar e levantar estimulam a atividade física. Contribuindo assim, para a formação integral do aluno. Isso sem contar a questão econômica. O Madonnaro é uma prática de arte sustentável. Aqueles materiais requeridos para a execução da atividade são reaproveitáveis: cacos de tijolos, carvão, giz ou gesso.

Assim, as experiências relatadas apresentarão o resultado de propostas de atividades pictóricas que tiveram como referências as reproduções de obras de arte do patrimônio cultural universal (FRANZ, 2001). Serão apresentadas atividades desenvolvidas com alunos de escolas das redes pública (municipal e estadual) e particular de ensino.

Possíveis considerações

Como dito logo no início se trata de uma pesquisa ainda em andamento. Os resultados parciais obtidos até o momento apontam que a Educação Patrimonial carece de ser repensada tanto como política de educação como campo transversal na área da educação. Espera-se, com a reflexão quanto ao papel sócio-político da escola e a exploração da Arte como âncora, não deixar a Educação Patrimonial à deriva e contribuir para problematizar a relação entre educação e patrimônio. Tal propósito permitirá, a partir dessa problematização, ampliar o debate em torno do tema. Ainda que o Madonnaro, em sua materialidade essencialmente efêmera, possa proporcionar possibilidades de perenizar a apropriação do patrimônio cultural.

Referências

ANDRADE, Mário. Anteprojeto para criação do Serviço do Patrimônio Artístico Nacional (fac símile). In: Mário de Andrade. **Revista do Patrimônio**, n. 30, p. 271-287, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. [S. l.: s. n., s. d.]. Disponível em: <<http://www.febac.edu.br/site/images/biblioteca/livros/O%20Que%20e%20Educacao%20-%20Carlos%20Rodrigues%20Brandao.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

BRASIL. **LDB nº 9.394** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Casa Civil. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 7**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC, 2006. p. 167-209.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CHAGAS, Mário. **Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação**. [S. l.]: Iphan, 2006. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/educacao_museu_patrimonio_tensao.pdf>. Acesso em: 26 maio 2018.

CHOAY, Françoise. **Alegoria do patrimônio**. Tradução de Teresa Castro. Lisboa: Edições 70, 1999.

DE TROYER, Veerle (Org.). **Patrimonio culturale in classe**: manuale pratico per gli insegnanti. Trad. Gian Paolo Castelli. Antwerpen; Apeldoorn: Garant., 2005 Disponível em: <<http://schoolweb1.gemeenschapsonderwijs.be:8101/Files/HereducItaliaans.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo**: trajetória da política federal de preservação no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ: Minc-Iphan, 2005.

FRANZ, Teresinha Sueli. **Educação para a compreensão da arte**. Florianópolis: Insular, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Leitura).

GENTILE, Paola; BENCINI, Roberta. **Construindo competências**: entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra. Genebra: [s. n.], 2000. Disponível em: <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html>. Acesso em: 11 jul. 2018.

GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial**. Brasília, DF: Iphan, 2007.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras et al. **Guia básico de educação patrimonial**. Petrópolis: Museu Imperial-Deprom; Brasília, DF: Iphan/MinC, 1999. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

IPHAN. **Educação patrimonial**: histórico, conceitos e processos. Brasília, DF: Ministério de Estado da Cultura, 2014.

IPHAN. ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL DE SÃO CRISTÓVÃO (SE). 2005, São Cristóvão. **Educação patrimonial na escola**. São Cristóvão: Iphan, 2005. Disponível em:

<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/educacao_patrimonial_na_escola.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2017.

IPHAN. Ministério da Educação e Cultura. Programa Mais Educação. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Educação patrimonial**: programa Mais Educação. Brasília, DF: Iphan/SEB/MEC, 2011. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialProgramaMaisEducacao_fas1_m.pdf>. Acesso em: 07 jul; 2018.

IPHAN. SEMINÁRIO BRASILEIRO PARA PRESERVAÇÃO E REVITALIZAÇÃO DE CENTROS HISTÓRICOS, 1., 1987, Petrópolis. **Carta de petrópolis**. Petrópolis: Iphan, 1987. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Petropolis%201987.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

LOPES, Maria Margaret. A favor da desescolarização dos museus. **Educação & Sociedade**, n. 40, p. 443-455, dez. 1991.

LAKERVELD, Jaap van; GUSSEN, Ingrid (Org.). **Acquisire competenze chiave attraverso l'educazione al patrimonio culturale**. Trad. Elena Tonini. Bilzen: Alden Biesen, (s/d). Disponível em: <<http://online.ibc.regione.emilia-romagna.it/I/libri/pdf/Aqueduct.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

LOURENÇO, Maria Cecília França. Museus à grande. In: Mário de Andrade. **Revista do Patrimônio**, n. 30, p. 183-209, 2002.

MATTOZZI, Ivo. **L'educazione al patrimonio e l'educazione del cittadino europeo**. [S. L.: s. n., s. d. Disponível em: <<http://www.clio92.it/public/documenti/associazione/Convegniseminari/Contributo%20Mattozzi%20%28Testo%20in%20italiano%29.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007. Disponível

em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

NAALIN, Felice. **L'arte dei madonnari**: le tecniche. Del segno e del colore. Milano: Giunti Demetra, 2000.

NAJJAR, Jorge. Educação patrimonial e identidade: algumas questões em debate. In: CARNEIRO, Waldeck (Org.). **Movimentos instituintes em Educação**: políticas e práticas. Niterói: Intertexto, 2010. p. 141-153.

NALIN, Felice. **I Madonnari**: annunciatori di anziane storie. Verona: MG, 1982.

OLIVEIRA, Cléo Alves Pinto de. **Educação patrimonial no Iphan**. Brasília, DF, 2011. Monografia especialização. Escola Nacional de Administração Pública.

PORTELLI, Hughes. A superestrutura do bloco histórico. In: PORTELLI, Hughes. **Gramsci e o bloco histórico**. Trad. Angelina Peralva. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1977. p. 19-55.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCIFONI, Simone. Para repensar a educação patrimonial. In: PINHEIRO, Adson Rodrigo S. (Org.). **Cadernos do patrimônio cultural**: educação patrimonial. Fortaleza: Secultfor; Iphan, 2015. p. 195-206.

Marcelo Amaral Coelho é Mestrando vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Patrimônio, Cultura e Sociedade da PPGPACS/UFRRJ.

Fabio Ricardo Reis de Macedo é Professor Associado da UFRRJ e Docente Permanente do PPGPACS/UFRRJ.

Liberdade na esfera acadêmica e prática docente universitária: uma proposta de estudo

Marcelo Gasque Furtado⁴³³

Resumo

Apresenta-se aqui uma proposta de estudo teórico embasado em pesquisa bibliográfica e levantamento documental de textos normativos nacionais e estrangeiros com a finalidade de submeter o conceito de liberdade acadêmica (tradicionalmente expressa no Brasil como “liberdade de cátedra”) a uma investigação interdisciplinar nos campos da Educação, Direito e Filosofia, enfocando o seu papel no âmbito universitário brasileiro. Dada a relevância do exercício autônomo da docência e da pesquisa para o desenvolvimento científico, incentivo à pluralidade de ideias e fortalecimento da democracia, a liberdade acadêmica é uma garantia constitucional em vários países do mundo, e, no Brasil, a Constituição Federal estabelece que um dos princípios fundamentais que regem o ensino no Brasil é a “*liberdade* de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”. Entretanto, a ingerência cada vez maior de objetivos de mercado, externos ao papel formativo das universidades, a incorporação, em instituições educacionais, de práticas gerenciais de controle e eficácia típicas da racionalidade empresarial, leva-nos a perguntar: o que pode significar a liberdade acadêmica diante desse quadro? Qual o sentido e amplitude da liberdade acadêmica enquanto princípio constitucionalmente garantido e as repercussões práticas na autonomia do docente em sala de aula?

Palavras-chave

Docência universitária – Liberdade acadêmica – Universidade.

Contextualização

Quais requisitos são necessários para o exercício da profissão de docente universitário? Seria bastante imediato pensarmos no cumprimento de exigências legais autorizativas (formação em institutos credenciados, títulos acadêmicos oficialmente concedidos etc.), no conhecimento do campo de atuação profissional, no profundo domínio dos conteúdos correspondentes à disciplina que será ministrada, na capacitação técnica no que tange ao conhecimento e uso de recursos pedagógicos pertinentes, preferencialmente inovadores, e até na observância e cultivo de características de natureza biopsíquica (paciência, projeção de voz etc.), entre outros. Para além dos condicionamentos legais, dos elementos técnicos e pessoais que convergem para a

⁴³³ Contato: marcelo.furtado@usp.br

configuração do perfil profissional do docente que atua no ensino superior, há um atributo que é constitutivo da profissão de professor e que nem sempre é lembrado de forma natural e imediata: a liberdade.

No Brasil, a liberdade ligada à atividade de professor é um princípio estabelecido constitucionalmente, o que lhe dá um estatuto de supremacia do ponto de vista jurídico, sendo razoável e necessário presumir a sua observância, na prática docente. É duvidoso que os próprios docentes tenham uma noção clara do seu significado, mas é certo que a própria Constituição não revela o sentido, alcance e limites dessa liberdade. Trata-se de uma norma de principiologia⁴³⁴, com amplo grau de abstração.

Convém mencionar que a inserção de dispositivos normativos na constituição federal para garantir a liberdade docente é prática comum em diversos países do mundo.

Essa natureza constitucional da liberdade acadêmica é de alta relevância política, pois se trata claramente de elemento essencial na configuração e consolidação da democracia. A ligação da liberdade acadêmica com a promoção do desenvolvimento científico é por demais conhecida e valorizada, mas é preciso lembrar de seu papel no fortalecimento da democracia, até porque não há que se falar em liberdade acadêmica plena em regimes políticos autoritários (GIANNAZI, 1995).

A Constituição Federal Brasileira de 1988 determina em seu artigo 206: “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”.

No texto constitucional há diversas outras menções ao termo *liberdade*, normalmente vinculadas à ideia de direitos fundamentais, como a liberdade de expressão do pensamento (art. 5º, IV), liberdade de professar uma religião (art. 5º, VI) liberdade de associação (art. 5º, XVII) etc.

A liberdade no campo do ensino, diferentemente dessas formas de enunciação de liberdades universais que são garantidas a todos indistintamente, destina-se especificamente a uma certa categoria de pessoas (professores, pesquisadores, alunos),

⁴³⁴ Segundo Alexy (2008), a estrutura do ordenamento jurídico é dividida entre regras e princípios. As regras correspondem a enunciados jurídicos tradicionais, nos quais consta um pressuposto de fato e uma consequência jurídica. “Aquele que matar deve ser preso”. Os princípios são, por seu turno, mandamentos de otimização de um determinado valor ou bem jurídico, ordenando que esse valor ou bem jurídico seja realizado na maior medida possível. Para Ávila (2009), “os princípios são normas imediatamente finalísticas. Eles estabelecem um fim a ser atingido(...)A instituição do fim é o ponto de partida que procura por meios. Os meios podem ser definidos como condições (objetos, situações) que causam a promoção gradual do conteúdo do fim” (2009, p. 79).

ou seja, àqueles que estão ligados em sentido mais estrito ao universo educacional. Note-se que a liberdade no campo acadêmico se expressa por meio dos verbos *aprender*, “*ensinar, pesquisar e divulgar*, que sintetizam todas as manifestações representativas da prática docente dando clareza ao compromisso público do professor com o ensino, com a produção científica e com a divulgação do saber.

A expressão *liberdade de cátedra*, tradicionalmente utilizada para designar a liberdade docente abarcaria a maior parte dessas liberdades indicadas pela Constituição Federal: a liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar conhecimento. Conforme Luiz Magno Bastos Jr.

Costumam-se reunir, na tradição constitucional brasileira, sob a determinação de liberdade de cátedra, as garantias dos professores universitários de livre manifestação de pensamento científico e da livre iniciativa no desenvolvimento das atividades de pesquisa, associada à faculdade de definir, sem inferências [interferências] externas e no âmbito das opções didáticas que informam o projeto político-pedagógico, o plano de curso das disciplinas a serem ministradas. (BASTOS Jr, 2006, p. 171).

A expressão *liberdade de cátedra* também é usada na Espanha e em países de língua espanhola. Na tradição anglo-saxã, é corrente o uso do termo *academic freedom*.

No caso do Brasil, é importante notar que a expressão *liberdade de cátedra* não é mais utilizada no próprio corpo da Constituição, como já havia acontecido na história constitucional brasileira, nos textos constitucionais de 1934, 1946 e 1967.

É preciso lembrar que a estrutura de cátedras foi extinta como modo de organização do ensino superior pela Lei 5.540/68: “fica extinta a cátedra ou cadeira na organização ensino superior no País” (art.33 § 3º). Daí talvez porque o uso da expressão *liberdade de cátedra* não teve mais lugar em documentos legislativos oficiais, embora o seu uso continue vivo no universo discursivo do Direito e da Educação.

Trata-se de uma liberdade aplicada à prática dos professores que atuam em todos os níveis de ensino (infantil, fundamental, médio e superior) e em qualquer forma de estruturação administrativa do ensino: pública ou privada. O nosso recorte de estudo foca-se na liberdade acadêmica no âmbito do ensino superior, em sua modalidade *ensino* ou liberdade de ensinar, com uma ênfase maior em sua configuração na universidade, embora possa ser estendida, em tese, a todas as outras diferenciações institucionais (centros universitários, faculdades integradas ou isoladas).

Embora nominalmente mencionada, há pouco detalhamento em termos legais sobre os seus desdobramentos, extensão e limites. Além disso, parece que o tema da liberdade no universo da educação está em xeque no mundo contemporâneo dadas as transformações pelas quais o ensino superior em geral e as universidades vêm passando, adaptando-se cada vez mais a diretrizes externas como avaliações heterônomas, ao atendimento a demandas de mercado em prol de uma *excelência administrada* (TERRA, 2014).

Abordar o tema da liberdade parece fora de lugar em um contexto de naturalização do atendimento a indicadores de agências e instâncias externas à universidade, onde

Qualquer questionamento dos tais indicadores de desempenho é visto como uma resistência à responsabilidade pública, uma recusa a ser questionada de acordo com a lógica do capitalismo contemporâneo, que exige medidas precisas a fim de estabelecer o desempenho da universidade. (READINGS, 2002, p. 36-37).

Isso sem falar de uma série de ameaças mais explícitas como a pretensão de restringir a liberdade docente no ambiente de sala de aula por meio de normas jurídicas incriminadoras, com a finalidade de desestimular a *doutrinação ideológica* como o projeto de lei 867/2015 que institui o programa “Escola Sem Partido” (AÇÃO EDUCATIVA, 2016), com repercussão em todos os níveis de ensino, a partir do fundamental.

Embora a liberdade no âmbito acadêmico tenha tal relevância jurídica e política, a falta de precisão conceitual, e de seus limites, implicam a necessidade de um maior aprofundamento no tema. Entretanto, é notável o pouco desenvolvimento de pesquisas sobre esse tema no Brasil ou de publicações em formato de livro.

Questões

A liberdade acadêmica é um fenômeno definidor do próprio exercício da profissão docente, em seu sentido mais pleno. Em nível superior, a prática profissional tem lugar em espaços institucionais de ensino estruturados sob uma diversidade de configurações, genericamente denominadas Instituições de Ensino Superior (IES). A universidade é a forma mais peculiar de organização institucional de ensino superior, aquela para onde parece ser natural dirigir nosso olhar, quando desejamos tentar entender a origem e desenvolvimento das características essenciais do ensino superior. Em princípio, o problema da liberdade acadêmica é tanto uma preocupação de universidades públicas

como privadas. No segmento das Universidades Confessionais, há uma preocupação especial no que tange às restrições da liberdade de ensino e pesquisa relacionada a temas que conflitem diretamente com a doutrina oficial da Igreja, como o aborto (DINIZ; BUGLIONE; RIOS, 2006).

As preocupações vão na linha de denunciar a interferência em pesquisas, ausência de fomento para certos temas que entrariam em conflito com o espírito da instituição de ensino, censuras ou até demissão para punir o discurso livre do professor voltado ao debate de ideias não admitidas nessas entidades. Mas é preciso reconhecer que as questões de interferência na liberdade docente vão para além dos dilemas vividos pelos professores que atuam em entidades de ensino confessionais. Nas Universidades Públicas e Universidades Privadas laicas, não há questões a serem debatidas sobre limitações à liberdade docente? O recebimento de verba de parcerias com empresas privadas para o desenvolvimento de projetos de interesse dessas mesmas empresas, também não impactam a liberdade do docente? A avaliação do ENADE⁴³⁵ tomada por algumas instituições de ensino superior como padrão a condicionar a forma de abordagem e de avaliação dos professores, não impactam a liberdade docente? Formas de apostilamento, não impactam a liberdade docente? Formas de educação a distância com interação quase que exclusivamente assíncrona com conteúdos e cronograma pré-fabricados, condicionando professores quanto a escolhas de abordagem, materiais de estudo, tempo e a forma de avaliação, não impactam a liberdade docente?

Quais os limites legítimos ao exercício da liberdade de ensinar?

E quais seriam limites ilegítimos, atentatórios à liberdade do professor?

Quando utilizamos a expressão *liberdade de ensinar*, há clareza sobre o alcance do seu conteúdo? O que poderia significar liberdade no âmbito do ensino quando pensamos na atividade profissional do professor universitário nos dias atuais? A liberdade exerce de fato algum papel relevante no exercício da profissão de professor? Embora a liberdade de ensino tenha estatuto de princípio indicado na Constituição Federal de 1988,

⁴³⁵ Dentro do contexto do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior), criou-se por meio da Lei 10861 de 2004 o Exame Nacional dos Estudantes (ENADE) responsável pela avaliação de desempenho dos alunos do ensino superior, e componente de parte do conceito que os cursos e as instituições de ensino superior recebem do MEC. Em certo sentido, o ENADE passou a ter um papel conformador da atividade do professor na medida em que os processos de avaliação, em princípio estabelecidos autonomamente pelo do docente em função de sua proposta pedagógica e das características específicas do grupo de alunos, começam a ser modelados pela necessidade institucional de que o professor passe a utilizar questões no formato da prova de avaliação externa.

trata-se de uma garantia nominal ou há, de fato, repercussão prática? Em que medida o professor, no exercício de suas funções, é livre, dado todos os condicionamentos naturais da profissão como normas jurídicas reguladoras, diretrizes curriculares, interesses institucionais etc.?

Essas questões formuladas revelam um tema que, a nosso ver, tem grande relevância pública, impacto direto no exercício da docência em nível superior, além de semear uma reflexão sobre os caminhos da universidade brasileira no mundo contemporâneo.

Tema Interdisciplinar

Liberdade acadêmica é um assunto para o qual convergem preocupações de vários campos do conhecimento. É um tema de natureza filosófica, na medida em que implica questionar de forma sistemática o conceito e o sentido de liberdade, em pensar no ideal de universidade em relação ao qual a noção está ligada. É um tema jurídico na medida em que a liberdade acadêmica é um instituto objeto de menção explícita na Constituição Federal, objeto de diretrizes legais com potenciais desdobramentos em litígios a serem deslindados na esfera judicial.

É um tema de óbvia natureza educacional, na medida em que tem implicações diretas no exercício da docência. A autonomia é um tema ligado ao exercício profissional, o que implica em entender as características próprias das atividades destinadas ao atendimento das necessidades educativas, e os mecanismos externos que podem impactá-las. Daí porque, a nosso ver, o estudo do fenômeno solicita uma abordagem teórica interdisciplinar, com o estudo de material bibliográfico dos três campos mencionados (Filosofia, Direito e Educação), acrescendo-se levantamento de documentos normativos nacionais e estrangeiros.

Sendo assim, recorreremos ao seguinte conjunto de materiais: 1) bibliografia sobre modelos e ideais de universidade, contextualização da situação da universidade no mundo e no Brasil, origem da ideia de liberdade na universidade; 2) bibliografia sobre a liberdade de cátedra no campo do Direito, seu sentido constitucional, aspectos de direito comparado e consulta a documentos legislativos pertinentes 3) bibliografia sobre autonomia docente levando em conta a literatura do campo da Educação, que se foca na noção de “autonomia”, incluindo a discussão sobre a profissionalização e profissionalidade docente e modelos de exercício de docência.

Objetivos

4.1. Objetivo geral

- Elucidar os sentidos de *liberdade acadêmica* levando em conta uma abordagem histórica, filosófica e pedagógica, o seu tratamento jurídico e o seu papel nas práticas docentes universitárias.

4.2. Objetivos específicos

- Apreender os sentidos dados à liberdade de ensino na literatura do campo do direito, da filosofia e da educação em busca de uma visão interdisciplinar e mais completa do fenômeno.
- Identificar possíveis ameaças ou obstáculos à concretização da liberdade de ensino no mundo contemporâneo.
- Esclarecer o papel da liberdade acadêmica nas práticas docentes universitárias, no Brasil contemporâneo.

Contribuição

A bibliografia jurídico-constitucional⁴³⁶ trata a liberdade docente sob a epígrafe de *liberdade de cátedra*, *liberdade de ensino* ou *liberdade acadêmica*, enquanto a literatura do campo da educação⁴³⁷ costuma abordar a liberdade docente sob a designação *autonomia docente*.

Na esfera da literatura da área de educação, o uso da expressão autonomia é mais comumente entendida como uma característica intrinsecamente ligada ao exercício profissional da docência, independentemente da ênfase em garantias constitucionais ou legais explícitas.

Na verdade, *autonomia* pode ser compreendida basicamente sob duas óticas principais: como um atributo coletivo de uma categoria profissional em preservar-se em relação a ingerências externas por meio de auto-organização no tocante às normas de credenciamento e controle do exercício da profissão, ou pode ser analisada do ponto de

⁴³⁶ Alguns exemplos: Diniz (2008), Maliska (2001), Silva (2009) e Travincas (2018).

⁴³⁷ Alguns exemplos: Contreras (2012) e Marques (2000).

vista mais individualizado, ligada às escolhas profissionais de um membro de uma categoria determinada diante das situações práticas de trabalho.

A nossa proposta é justapor as duas perspectivas, a jurídica e a pedagógica, em um mesmo contexto de análise. Julgamos que essa síntese teórica seria a mais importante contribuição da presente proposta de estudo.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA. Assessoria Pesquisa e Informação (Org.). **A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

ALEXY, Robert. **Teoria direitos fundamentais**. São Paulo: Malheiros, 2008.

ÁVILA, Humberto. **Teoria dos princípios: da definição à aplicação dos princípios jurídicos**. 8. ed. São Paulo: Malheiros, 2008.

BASTOS JR, Luiz Magno P. Autonomia universitária como instrumento de garantia do pluralismo de idéias. In: DINIZ, Débora; BUGLIONE, Samantha; RIOS, Roger Raupp (Org.). **Entre a dúvida e o dogma: liberdade de cátedra e universidades confessionais no Brasil**. Brasília, DF: Letras livres; Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006. p. 170-192.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em : <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_11.02.2014/CON1988_8.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2018.

BRASIL. **Lei n.5540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em : <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 11 nov. 2018.

BRASIL. **Lei n.10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm>. Acesso em: 13 mar. 2019.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DINIZ, Débora; BUGLIONE, Samantha; RIOS, Roger Raupp (Org.). **Entre a dúvida e o dogma: liberdade de cátedra e universidades confessionais no Brasil**. Brasília, DF: Letras Livres; Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

DINIZ, Maria Helena. **Dicionário jurídico**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2008. 4 v.

GIANNAZI, Carlos Alberto. **A Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo e o golpe militar de 1964**: as dificuldades para a manutenção da liberdade de cátedra antes e depois do ato institucional nº 5 (1964-1985). 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MALISKA, Marcos Augusto. **O direito à educação e a constituição**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2001.

MARQUES, Mara Rúbia Alves. Autonomia ou flexibilização: o atual dilema profissional docente. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Educação superior**: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000. p. 219-234.

READINGS, Bill. **Universidade sem cultura?** 2. ed. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

SILVA, José Afonso da. **Comentário contextual à constituição**. 6. ed. São Paulo: Malheiros, 2009.

TERRA, Ricardo. A universidade entre a excelência administrada e o social-desenvolvimentismo. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 100, p. 81-95, nov. 2014.

TRAVINCAS, Amanda Costa Thomé. **A tutela jurídica da liberdade acadêmica no Brasil**: a liberdade de ensinar e seus limites. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2018.

Marcelo Gasque Furtado é doutorando em Educação no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.



Professoras de escolas rurais latino-americanas

Marilda da Conceição Martins⁴³⁸
Helena Coharik Chamlian¹

Resumo

Este artigo é resultado da tese de doutorado defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Seu objetivo foi investigar trajetórias de formação de professoras de escolas rurais do Brasil, da Bolívia e do México. A pesquisa, qualitativa e de abordagem biográfica, se estruturou em três partes. A primeira discute formação de professores para as escolas rurais a partir dos seguintes autores: Chamlian (2008), Delory-Momberger (2012), Imbernón (2010), entre outros. A segunda parte caracteriza o método e o contexto de realização da pesquisa: abordagem biográfica e espaços rurais do México, Bolívia e Brasil. Além de discutir as cinco categorias de análise da pesquisa: trajetórias de formação profissional (BOLÍVAR, 2002; NÓVOA 1992b), práticas de docência (GÓMEZ, 1995), conhecimento da profissão (GATTI, 2011), permanência na profissão e na docência rural (JESUS, 2007; TOMÁS, 2015) e memórias da vida, trabalho e formação (BOSI, 1979). A terceira trata da análise dos dados. Nela se verifica que: a) as cinco professoras são pertencentes à classe popular, tiveram dificuldades de acesso aos processos de escolarização e b) não há nos três países políticas consolidadas de formação de professores para os espaços rurais.

Palavras-chave

Escolas rurais – Formação de professores – Pesquisa biográfica.

1 Introdução

Este artigo é resultado da tese de doutorado realizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Por meio da pesquisa biográfica e de entrevistas com cinco professoras latino-americanas de escolas rurais, analisamos: a) as trajetórias de formação de professoras de escolas rurais do Brasil, México e Bolívia, buscando em suas memórias de vida e formação, compreender de que maneira seus relatos de vida, itinerários formativos se relacionam, diferenciam e se articulam, b) os perfis de formação dessas professoras, visando

⁴³⁸ Contatos: liberdade@yahoo.com.br; hcchamli@usp.br

compreender como estas se tornaram docentes de escolas rurais, quais são suas experiências de trabalho e que situações vivem nessas instituições de ensino, c) quais concepções de escola, docência e formação política são construídas a partir dos seus relatos, d) quais desafios essas professoras enfrentam no contexto de trabalho das escolas rurais, como lidam com eles ao realizarem suas práticas pedagógicas e como isso está relacionado com suas permanências na profissão e na docência rural e e) como essas professoras na sua experiência de magistério se sentiram chamadas para o trabalho de professora e a partir de que momento elaboraram o seu processo de conhecimento da profissão docente.

As razões que levaram à realização deste estudo estão diretamente ligadas à questões de ordens pessoais e profissionais. Em 2011 realizamos no grupo de pesquisa *Profissão docente: desafios contemporâneos*⁴³⁹, um levantamento⁴⁴⁰ de teses e dissertações sobre formação de professores de escolas rurais, produzidas nos anos de 2000 a 2011, disponíveis no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As teses e dissertações encontradas não apresentavam discussões sobre formação de professores de escolas rurais de outros países da América Latina. Essa constatação me fez ampliar a pesquisa de doutorado, que inicialmente focalizava trajetórias de formação de três professoras de escolas rurais do Brasil, especificamente do Maranhão, para a análise de cinco trajetórias de vida e formação de professoras de escolas rurais: três brasileiras, uma boliviana e uma mexicana.

Não se trata, portanto, de um estudo comparativo, buscamos por meio do método biográfico, analisar as trajetórias de formação dessas cinco professoras que embora pertencentes a gerações e territórios diferentes apontam aspectos mais gerais sobre a formação de professores de escolas rurais na América Latina. A pesquisa de campo, neste sentido, foi realizada em 2013. A Bolívia se tornou um dos focos deste estudo devido ao meu trabalho como bolsista da Pós-graduação no Programa de Formação de Professores da FEUSP em 2013. O trabalho consistia em mediar com as escolas públicas de São Paulo o estágio curricular de estudantes da FEUSP. Em 2013 tive contato com uma escola-campo de estágio, localizada próximo à Praça da Kantuta, na Região do Pari em São Paulo, em que 15% dos estudantes eram filhos de bolivianos.

⁴³⁹ Grupo de pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) formado em 2006 e coordenado pela professora Helena Coharik Chamlian.

⁴⁴⁰ Esse levantamento de dados faz parte do primeiro capítulo da tese *Professoras de escolas rurais: Bolívia, Brasil e México* apresentada na Universidade de São Paulo (USP) em março de 2016. Disponível na Biblioteca Digital da USP. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21092016-155746/pt-br.php>>.

Durante duas visitas à Feira Boliviana da Praça da Kantuta, ao conversar com os trabalhadores, percebi que grande parte era formada por imigrantes pertencentes à zona rural da Bolívia. Esta informação somada às recorrentes notícias sobre a exploração³ de bolivianos no Brasil, mais precisamente em São Paulo, suscitou o interesse em conhecer a Bolívia, o espaço rural e, conseqüentemente, os professores dessas escolas. De posse dessas informações realizei a pesquisa de campo em 2013, em uma comunidade rural chamada San Juan Del Chaco, ligada à cidade de Vallegrande, pertencente ao Distrito de Santa Cruz.

O México se tornou parte desta pesquisa em função da expressividade dos seus movimentos camponeses e pela combatividade histórica da população rural. Inicialmente, pretendia conhecer as escolas rurais de Oaxaca e Chiapas, as trajetórias de vida e formação de professores dessas escolas, o que parecia importante para este trabalho pelas recorrentes informações sobre seu projeto de educação, o Movimento Zapatista e seu modelo de comunidade autogestionada. Ir à Chiapas não foi possível devido aos intensos protestos que estavam acontecendo no México em 2013, ano de realização da pesquisa de campo. A professora mexicana entrevistada é moradora de Oaxaca.

No Brasil, a pesquisa de campo foi realizada em uma comunidade quilombola, um assentamento pertencente ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e uma comunidade sem relações com os movimentos sociais. O propósito foi compreender, a partir dessa diversidade geográfica, elementos que pudessem caracterizar a diversidade do meio rural brasileiro. Postas estas questões sobre como esta pesquisa foi sendo desenhada ao longo do curso de doutorado, considero oportuno afirmar que não houve um percurso linear sobre a escolha das comunidades e das professoras, a pesquisa foi se impondo, os outros dois países (Bolívia e México), por exemplo, foram paulatinamente despertando a curiosidade investigativa da pesquisadora, que na ordem de uma motivação pessoal desejava conhecer outros países da América Latina, os vizinhos, desconhecidos.

A pesquisa, deste modo, colhe⁴⁴¹ e atravessa trajetórias de formação de professores de escolas rurais relacionando diferenças e aproximações dessas trajetórias, sem fazer generalizações dos aspectos analisados. As histórias de vida e formação dessas professoras são marcadas por diferentes questões do espaço rural latino-americano, tais como: conflitos agrários, precarização das escolas, latifúndios, entre outras. Mas, por se tratar de uma pesquisa do campo da Pedagogia, ela caminha pelos territórios de construção das identidades de

⁴⁴¹ Como diria Bosi (1979, p. 3) em *Memória e Sociedade*, "colhi memórias de velhos".

professoras de escolas rurais, pois são nos percursos da vida cotidiana que um sujeito objetiva a si mesmo, forma o seu mundo, construindo, portanto, a unidade fundamental de sua personalidade (HELLER, 1972).

2 Professoras de escolas rurais latino-americanas: análises e considerações

Analisar trajetórias de vida e formação de professoras de escolas rurais latino-americanas requer reflexões acerca da América Latina, da formação de professores, dentre outros elementos. Sobre América Latina é importante afirmar que trata-se de uma região do continente americano composta territórios colonizados por países latinos, ou seja, Portugal, Espanha e França. Deste modo, a expressão se refere a países e dependências que possuem como línguas oficiais o português, o espanhol e o francês. São vinte países (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela) e duas dependências (Guiana Francesa e Porto Rico).

A discussão sobre formação de professores, educação rural e América Latina pede, neste sentido, um olhar histórico e uma concepção não-essencialista para analisar os diferentes elementos que levaram a formação da identidade latino-americana. Galeano (1979) afirma que embora com muitas especificidades e diferenças, é preciso que se pense na América Latina como um só país, devido as semelhanças sociais entre os diferentes grupos que formam essa Região.

Estudar educação na América Latina requer, portanto, análises de diferentes aspectos, tais como, os econômicos, sociais, agrários que caracterizam essa Região. Sobre formação de professores, escolas rurais e urbanas na região latino-americana é possível afirmar que muitas disputas que têm marcado a área educacional, dentre elas, os imperativos dos países economicamente mais desenvolvidos, Estados Unidos e alguns países europeus, que se traduzem em decretos, projetos e leis, cujo objetivo principal é tornar os países latino-americanos seus dependentes financeiros e ideológicos. A seguir, elementos da educação rural latino-americana a partir de cinco entrevistas biográficas com professoras de escolas rurais do Brasil, da Bolívia e do México.

2.1 Análises e conclusões

A pesquisa analisa trajetórias de formação de cinco professoras de escolas rurais da Bolívia, Brasil e México. Pretendi por meio da relação dialética que se estabelece entre a

dimensão singular-particular-universal implicado no método biográfico compreender a dinâmica em que as professoras foram se apropriando da cultura do magistério e elaborando suas práticas pedagógicas consubstanciadas pelas vivências no meio rural. Considerando esse grupo de professoras e as constatações advindas das análises das entrevistas, proponho que a participação em organizações políticas e movimentos sociais foi relevante para o processo de conhecimento de si e da profissão, bem como para o combate e resistência à pobreza das áreas rurais e, conseqüentemente, para a permanência na docência rural.

Apoiada na máxima de Sartre de que o homem é o universal singular, situo as histórias das professoras nas discussões sobre formação de professores, tanto nas mais gerais quanto nas mais específicas relacionadas ao trabalho nas escolas rurais. A pesquisa se estrutura, deste modo, a partir de cinco categorias de análise: trajetórias de formação profissional (BOLÍVAR, 2002; NÓVOA, 1992b), práticas de docência (GÓMEZ, 1995; LUDKE, 2001), conhecimento da profissão (GATTI, 2011; LIMA 2014), permanência na profissão e na docência rural (ENS et al., 2014) e memórias da vida, trabalho e formação (BOSI, 1979).

As principais conclusões desta pesquisa são: a) as trajetórias de formação das professoras participantes desta pesquisa estão imersas na histórica desvalorização do magistério na América Latina, associada aos problemas da violência no espaço escolar, adoecimento dos professores, baixos salários, abandono da profissão, entre outros, b) o cenário teórico demonstra, ainda, que a discussão sobre a necessidade de formação de professores para as escolas rurais fundamentada na valorização da cultura camponesa alcançou, nos últimos anos, maior visibilidade na América Latina. Isso se deve às reivindicações dos movimentos campesinos contra os discursos políticos, por muito tempo, hegemônicos, de que “gente da roça não precisa de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (LEITE, 2002, p. 14), c) nas condições e particularidades do campo apresentadas nas falas das professoras há fome, pobreza, exploração, migração de trabalhadores rurais para os centros urbanos, latifúndios, conflitos agrários e segregações.

Essas questões são refletidas no panorama educacional que se materializam na ausência de escolas, precariedades dos prédios escolares, desassistência das instituições escolares por parte do governo, se traduzindo em falta de merenda, materiais didáticos, transportes públicos e baixos salários dos professores, d) as histórias de vida e trabalho das cinco professoras entrevistadas embora localizadas em gerações e territórios diferenciados se inter cruzam em muitos pontos. São três gerações de mulheres, professoras de escolas rurais, cinco professoras com idades entre 25 e 72 anos, todas pertencentes à classe popular e que por esse motivo tiveram

dificuldades para se profissionalizarem. Todas pertencem a organizações ou movimentos sociais, o que favoreceu suas permanências na docência rural (pelo enfrentamento da pobreza neste meio) e por auxiliar na compreensão de suas histórias de vida e seus trabalhos, e) as professoras se encontram em etapas diferentes da vida e da profissão: uma professora iniciante, uma professora com vinte anos de trabalho, outra com trinta anos e duas professoras aposentadas.

Da crise com a profissão, apresentada pela professora iniciante, pela dúvida sobre a possibilidade de se especializar na carreira docente ou mudar de profissão à consciência de dever cumprido e orgulho do reconhecimento pelo trabalho realizado, manifesto pelas professoras aposentadas. As quatro professoras em questão foram alfabetizadas em escolas rurais e todas elas iniciaram a carreira de professoras em escolas campesinas, e) a maioria das professoras iniciou a profissão como leigas e foi se profissionalizando ao longo do exercício da carreira. Nenhuma professora teve experiência de trabalho em escolas urbanas, embora duas delas tenham manifestado interesse em ter esse tipo de experiência, f) duas entrevistadas receberam formação para a docência rural, uma através da participação em movimento social camponês (MST) e a outra através de uma instituição de formação própria para a formação de professores de escolas rurais (Escola Normal Rural do México), g) é na exceção apresentada pela professora mais jovem que se permite constatar que a América Latina tem ampliado o acesso à educação escolar.

Nesses itinerários formativos estão, também, as formações contínuas recebidas pelas professoras, ocorridas tanto em instituições oficiais de formação (por exemplo a escola, mencionada como espaço formativo e de intercâmbio de experiências), como em organizações e movimentos sociais. As formações lhe permitiram, portanto, reflexões pedagógicas e políticas sobre o trabalho educacional, h) sobre as conceituações pedagógicas, foi possível verificar que, embora, o magistério não tenha sido a primeira opção profissional das professoras, ao longo do exercício de suas práticas, a maioria delas, elaborou um processo de consciência e aceitação de seus trabalhos, vinculados aos investimentos de ordens financeiras, sentimentais e de tempo.

Neste sentido, i) no que se refere à permanência na profissão e na docência rural diferentes aspectos podem ser mencionados, dentre eles, o financeiro (uma vez que as professoras tem participação ativa na renda da família), a militância em organizações políticas, movimentos sociais e grupos socialmente engajados, a cultura escolar, a afeição aos alunos e a possibilidade de realização de um trabalho transformador da realidade dos estudantes, permitindo a construção de uma espécie de altruísmo pedagógico.

Nos relatos das educadoras são destacados elementos que sinalizam para a construção de indicadores para a permanência na docência rural, destacando elementos como valorização da profissão, aumento salarial, melhores condições de trabalho, dentre outros, j) o momento geracional das professoras, suas apostas de vida e trabalho são caracterizados por diferentes aspirações: projetos de participação em cursos de especialização, mudanças de profissão, de cidade e de função na área educacional, dedicação à família, filhos e netos, expectativas de viagens, dedicação a atividades artísticas, permanência nas comunidades rurais e em organizações sociais como forma de interação e enfrentamento da solidão, dentre outras questões, l) a pesquisa sinaliza questões amplas e, embora, se tornem mais complexas a partir da questão lugar (país, cidade, região) de origem das professoras, se aproximam pela identidade das educadoras de escolas rurais forjadas em tensões com o espaço rural, principalmente por parte daquelas que não moram nas comunidades rurais e pelas resistências das professoras sobre as tentativas governamentais de urbanização do professor de escola rural, m) nos três países há projetos de formação de professores para as escolas do campo, embora estes necessitem se tornar mais abrangentes, de modo, que se tornem políticas públicas consistentes.

No México, a Escola Normal Rural é o lugar que cumpre a função de instituição formadora de professores de escolas rurais. Entretanto, o número de professores formados não é suficiente para atender a demanda das escolas rurais mexicanas, sendo, portanto, necessárias: a valorização, estruturação e ampliação das escolas normais rurais do México. Na Bolívia, o Programa de Formação de Professores Interinos é o que tem formado professores especificamente para as áreas rurais. No Brasil, as universidades em parceria com os movimentos sociais camponeses têm elaborado cursos de formação de professores para as peculiaridades das áreas camponesas e m) por fim, constatou-se, portanto, que embora sendo países localizados na América Latina e com muitos pontos de intersecção, cada um deles possui um campo diversificado, por suas questões sociais, econômicas e culturais, o que permite constatar que uma pesquisa mais interessada no projeto educativo de cada uma dessas comunidades poderia verificar as similaridades e diferenças de objetivos que a educação escolar assume nesses diferentes contextos geográficos. Neste sentido, em termos de unidade latino-americana conclui-se que o problema dos camponeses (em suas diferentes formações étnicas) é o problema da terra, ou da falta dela, que exclui trabalhadores dos direitos básicos de vida: trabalho, moradia e educação.

Por fim, a análise da educação rural nesses três países, tendo por base, as trajetórias de vida e formação das educadoras, não pretendeu constatações particulares isoladas e nem

universalistas totalizadoras. Constatou-se, portanto, que embora sendo países localizados na América Latina e com muitos pontos de intersecção, cada um deles possui um campo diversificado, por suas questões sociais, econômicas e culturais, o que permite constatar que uma pesquisa mais interessada no projeto educativo de cada uma dessas comunidades poderia verificar as similaridades e diferenças de objetivos que a educação escolar assume nesses diferentes contextos geográficos. Neste sentido, em termos de unidade latino-americana conclui-se que o problema dos camponeses (em suas diferentes formações étnicas) é também o problema da terra, ou da falta dela, que exclui trabalhadores dos direitos básicos de vida: trabalho, moradia e educação.

Referências

- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.
- CHAMLIAN, Helena Coharik. Métodos autobiográficos e prática de formação de adultos: apontamentos e balanços sobre práticas realizadas. In: PASSEGGI, M. C; BARBOSA, T. M. N. (Org.). **Narrativas de formação e saberes autobiográficos**. São Paulo: Paulus, 2008.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada**. Natal: Edufrn, 2012.
- GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GATTI, Bernadete Angelina. A. Licenciaturas: características institucionais e formação profissional In: PINHO, S. Z. (Org.) **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Edunesp, 2011.
- GÓMEZ, Angel Pérez. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo. Paz e Terra, 1972.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.
- JESUS, Sônia. Meire Santos Azevedo. A educação do campo nas áreas de reforma agrária e suas contribuições para a definição de bases para uma política pública no estado de Sergipe. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 18., 2007, Maceió. **Anais...**Maceió: UFAL, 2007.
- LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Mary Grace e Silva. Desenvolvimento profissional do docente iniciante egresso do curso de pedagogia: necessidades e perspectivas do tornar-se professor. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

LUDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf>> Acesso em: ago. 2015.

TOMÁS, Roser Boix. La escuela rural en Cataluña: problemáticas, propuestas y retos de futuro. **Aula Abierta**, v. 35, n. 1-2, 2007. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2780960>>. Acesso em: mar. 2015.

Marilda da Conceição Martins é Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professora da Universidade Federal do Maranhão.

Helena Coharik Chamlian é Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Conhecimento escolar e Currículo: uma análise a partir do campo da Educação Musical

Maurício Braz de Carvalho⁴⁴²
Cláudia Valentina Assumpção Galian¹

Resumo

Esta pesquisa de Doutorado visa mapear, no seio da Educação Musical brasileira, o debate acerca da construção e implementação de uma base curricular comum. Buscando referência teórica em autores do campo mais amplo do Currículo (tais como B. Bernstein, M. Young, N. Duarte, J. C. Libâneo e J. C. Forquin), busca-se realizar uma discussão sobre o conhecimento escolar, partindo de um ponto central: é função social precípua da escola a transmissão dos instrumentos de acesso à cultura elaborada, na perspectiva da complementação e da superação das formas mais cotidianas e espontâneas de pensamento e expressão. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, apoiada na investigação de variadas instâncias. A análise documental incidirá sobre: a elaboração das sucessivas versões do documento; sua repercussão no campo da música; pareceres, moções de apoio e/ou repúdio emitidos pelos coletivos acadêmicos e profissionais; registros de reuniões, atas de encontros e de fóruns que tratem deste tema; manifestações de pesquisadores e de instituições de formação docente. Busca-se desnudar, por meio da análise do debate acerca da BNCC, como a área vem lendo a própria questão dos conhecimentos musicais a serem oferecidos aos alunos: como mormente se seleciona, se justifica e se defende os saberes a serem ensinados.

Palavras-chave

Currículo – Educação musical – Conhecimento escolar.

Esta pesquisa busca averiguar como a área da Educação Musical está lidando com a questão da construção de um currículo para a educação básica, tomando como objeto de análise os debates travados acerca da BNCC. Trata-se de um tema relevante e candente na agenda contemporânea de pesquisas, tendo em vista os movimentos e políticas que apontam para a definição de um currículo nacional no Brasil. Contudo, antes de adentrarmos nos objetivos da pesquisa, situemos sua justificativa do ponto de vista epistemológico: contribuir, dentro da pedagogia musical, para o processo longo (e ainda inconcluso) de dupla superação: tanto em relação às visões de currículo de matiz conservatorial / tecnicista quanto em relação às abordagens calcadas na livre expressão e no esvaziamento dos conteúdos de ensino.

⁴⁴² Contatos: brazmauricio@hotmail.com; claudiavalentina@usp.br

No primeiro caso, a forte e duradoura influência das perspectivas conservatoriais faz com que, ainda hoje, o ensino de música seja identificado em muitos espaços como atividade essencialmente técnica e mecânica: calcado na repetição exaustiva, em exercícios fixos e formais, no ideal virtuosístico, na postura passiva e irrefletida do aluno e no respeito quase subserviente a tradições culturais de matriz europeia. A necessária crítica a tais leituras vem sendo construída desde o início do século XX, por educadores que defendem uma formação musical/cultural que vá além dos objetivos estritamente técnicos e profissionalizantes. Contudo, e tal como já sinalizado por diversos autores (PEREGRINO, 1995; PENNA, 1999; LOUREIRO, 2003; BENEDETTI; KERR, 2008, 2010; AQUINO, 2015), essa crítica muitas vezes acabou *passando da medida* e conduzindo à larga difusão de perspectivas pedagógicas espontaneístas, excessivamente relativistas e diluidoras do ensino.

Assim, a crítica a uma formação excessivamente enrijecida (marcada pelo tolhimento das possibilidades de criação, pelo caráter marcadamente discriminatório e excludente do repertório selecionado) levará o ensino de Artes e de Música quase ao extremo oposto: a tendências apoiadas num vocabulário ricamente povoado de termos como *liberdade criativa, expressividade pessoal, revelação de emoções, construção particular de significados*. Em abordagens nas quais o importante não é tanto *conhecer*, mas, sim, *conhecer-se a si mesmo*, os educadores musicais serão ocasionalmente incentivados, inclusive, a afastar da escola as obras de arte consideradas clássicas, vistas como grandes referências culturais da humanidade.

Ocorre, nesse sentido, que o esvaziamento de conteúdos e um exacerbado subjetivismo marcaram, de diferentes formas e de modo quase contínuo, as práticas pedagógicas em Artes na segunda metade do século XX. E, tal como dito anteriormente, tratam-se de processos de crítica e superação ainda inconclusos. Verificam-se, de um lado, pesquisas voltadas a denunciar a tenaz permanência, até hoje, de traços conservatoriais, mecanicistas e “europeizantes” em diversos âmbitos relacionados à formação musical em nosso país – incluindo a formação docente e universitária (LUEDY, 2006, 2011; PEREIRA, 2013a, 2013b). De outro, alerta-se para os cuidados a serem tomados nesta ferrenha crítica ao ensino formal e tradicional: para que não sejam totalmente negligenciadas as questões relacionadas ao rigor técnico e à transmissão de

conceitos teóricos – o que, no limite, descaracterizaria a própria formação artística oferecida.

É nesse último sentido que Benedetti e Kerr (2008, 2010) problematizam a influência atualmente exercida, no âmbito da pedagogia-musical, pelas teorias centradas no *cotidiano*. As autoras discutem certas questões presentes na área: a tendência a interpretar qualquer seleção de repertórios feita pelo professor, qualquer formatação mais diretiva do ensino, como mecanismos elitistas, autoritários e excludentes de imposição cultural. E alertam: tais discursos, ao aderirem a um excessivo relativismo cultural, equiparando o papel da escola ao de quaisquer outras instâncias de formação e socialização (tais como a mídia, a família, a igreja, o bairro etc.), podem acarretar na própria deslegitimação do trabalho escolar e da transmissão cultural.

Define-se, assim, uma das hipóteses com que se trabalha na pesquisa em desenvolvimento: a de que as várias roupagens com as quais as concepções pós-modernas se manifestam no debate pedagógico-musical contemporâneo – quais sejam, as roupagens *centradas no cotidiano* e *culturalmente relativistas, focadas no aluno, em seus interesses*, sua capacidade de *aprender a aprender* e sua *espontaneidade criativa*, defensoras de *pedagogias da incerteza* e de um *pensar pós-racional* na compreensão do mundo, calcadas no *professor prático-reflexivo* e no desenvolvimento de suas propaladas *competências* – constituem atualizações daqueles ideários que, desde meados do século passado, tão fortemente concorreram para o esvaziamento dos conteúdos de linguagem e das ferramentas expressivas transmitidas pela escola básica – favorecendo, desta forma, a manutenção de profundas desigualdades sociais no acesso aos bens artísticos e culturais.

É neste contexto, em suma, que esta pesquisa se insere e se justifica. Pretendemos investigar como a área entende/concebe a questão do conhecimento e do currículo escolares, tomando como material de investigação as intensas discussões travadas recentemente em torno da BNCC. E fazê-lo, diante de todo o exposto anteriormente, atentando para as possíveis linhas de continuidade entre práticas passadas e presentes: entre ideários que, mesmo inadvertidamente, continuam favorecendo a depreciação do conhecimento musical e a diluição da experiência artística escolar.

Tal perspectiva se alinha com o colocado por Galian e Silva (2016):

A constituição de tal panorama encontra especial relevância no contexto brasileiro, diante de inúmeros movimentos que vêm sendo assumidos no sentido de definir uma base comum para o currículo da Educação Básica. Tomada por alguns como um passo na direção da justiça social, por outros como a expressão do desprezo pelas especificidades das escolas e de seus públicos – como um retrocesso no que já se haveria conquistado na luta contra a homogeneização cultural e o silenciamento dos grupos socialmente desfavorecidos –, a escolha oficial pelo caminho da definição central de uma base curricular comum desperta intensos debates que, a despeito dos novos argumentos construídos na defesa das distintas posições, reafirma antigos embates nunca totalmente ausentes do campo do currículo no Brasil. (p. 13).

Buscamos, pois, situar a Educação Musical nesses “antigos embates nunca totalmente ausentes do campo do currículo no Brasil” – nesses fios que tecem sutis continuidades entre ideários passados e presentes. Algumas perguntas guiam nossa investigação:

- ✓ Quais são as posições construídas e assumidas, nos últimos anos, pelos diversos atores envolvidos (associações, pesquisadores, periódicos, instituições de ensino, relatores e consultores oficiais das várias versões do documento) em relação ao currículo a ser desenvolvido na escola?
- ✓ Como situam seus argumentos (favoráveis e/ou contrários à adoção de uma base curricular) na trajetória de sua disciplina, ou seja, como interpretam o momento atual à luz da história da disciplina Educação Musical na escola brasileira?
- ✓ Como a área lê a questão do *conhecimento escolar* – e, conseqüentemente, do conhecimento musical a ser disponibilizado na escola básica? Quais as diferentes leituras que coexistem na área sobre o que deve ser ensinado? Qual o grau de clareza e/ou consenso acerca de tais questões?
- ✓ Como tais perspectivas poderiam ser analisadas à luz do conceito de *conhecimento poderoso* (YOUNG: 2007, 2011, 2013, 2016)?

O referencial teórico adotado na pesquisa é constituído por autores que buscam apreender, de forma crítica, os caminhos e tensões contemporaneamente vividos no debate sobre o conhecimento escolar e na pesquisa educacional relacionada a essa temática. Nesse sentido, *recuo da teoria* (MORAES, 2003), *derrota do saber* (DUARTE, 2011, 2003, 2001), *desfiguramento da escola* (LIBÂNEO, 2016), *crise da teoria do currículo e medo do conhecimento* (YOUNG, 2013, 2016) são expressões que, a despeito

das especificidades e possíveis divergências entre os autores citados, convergem num ponto essencial: as profundas reformas educacionais dos últimos anos favoreceram o declínio da importância conferida ao conhecimento efetivamente sistematizado e transmitido pela educação escolar em seus vários níveis – ainda que tais reformas tenham sido promovidas com o suposto intuito de modernizar a instituição escolar e arejar as suas práticas face aos desafios do século XXI. Acerca desta tendência de franca marginalização do conhecimento, afirma Michael Young (2011):

[...] muitas políticas atuais quase sistematicamente ignoram ou marginalizam a questão do conhecimento. A ênfase, invariavelmente, recai nos aprendizes, seus estilos diferentes de aprendizagem e seus interesses, nos resultados mensuráveis de aprendizagem e competências e, ainda, em como tornar o currículo relevante para suas experiências e sua futura empregabilidade. [...].
 Não seria exagero [...] dizer que as recentes reformas de currículo estão levando a uma redução ou mesmo a um 'esvaziamento do conteúdo', especialmente para aqueles que já não estão tendo sucesso na escola. (YOUNG, 2011, p. 609-610).

Michael Young discorre sobre a difusão de um certo *temor*, o qual tornaria o próprio conhecimento uma ideia intimidadora e quase anacrônica, da qual deveríamos nos libertar. Um difundido receio que, ao apartar o conhecimento do seu papel central na educação, ajuda a compor aquilo que José Carlos Libâneo (2012, 2016) identifica como o *dualismo perverso* da escola brasileira atual. Também para esse autor, as políticas adotadas ao longo dos últimos 20 anos, a despeito do caráter atraente e supostamente democrático de suas premissas, teriam surtido certos efeitos extremamente negativos. O autor se refere ao aprofundamento da radical oposição entre dois tipos de escola: a do *conhecimento* (destinada aos filhos das classes mais abastadas) e a do *acolhimento* (ou seja, uma escola empobrecida para os filhos dos pobres):

[...] indicando o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças. (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

O autor discute os mecanismos de funcionamento dessa escola aparentemente inclusiva/integradora/acolhedora, desnudando como os objetivos assistenciais (promoção da convivência, integração entre diferentes, foco na empregabilidade) acabariam se

sobrepondo àqueles propriamente vinculados à aquisição de saberes significativos. Daí a *perversidade* de seu “humanismo”: políticas que acabariam legitimando, no suposto *respeito* aos alunos pobres, *respeito* às suas vivências e experiências, o esvaziamento formativo e intelectual fomentado pela instituição escolar. Tratar-se-ia, em suma, do pleno desfiguramento da escola e do conhecimento nela trabalhado:

À escola, nesse modelo, cabe ser apenas um espaço de acolhimento e integração social, moderadora de conflitos, com migalhas de conhecimentos e habilidades para sobrevivência social dos pobres. Passa longe do que Gramsci postulava para as classes subalternas: ‘a elevação intelectual, moral e política dos dominados’. É uma escola que nega validade ao conhecimento universal, perdendo o rumo de sua principal missão social, a missão pedagógica, ficando em segundo plano os objetivos do ensino, os conteúdos significativos, o desenvolvimento das capacidades mentais e a ajuda aos alunos no desenvolvimento do pensamento crítico. (LIBÂNEO, 2016, p. 53).

É neste quadro, no qual políticas educacionais integram-se a políticas sociais voltadas ao alívio da pobreza, que Michael Young questionará o próprio pensamento educacional. Segundo o autor, a profunda *crise* vivenciada pelo campo dos estudos curriculares faria com que, também aí, a questão do conhecimento tivesse sido alijada, transformando-se quase num tabu para as pesquisas acadêmicas (YOUNG, 2013). Os estudiosos viriam manifestando um interesse cada vez menor pelo conhecimento em si – ou seja, por aquilo que efetivamente está sendo ensinado e aprendido nas escolas, pela forma como o currículo vem sendo concretamente pensado e conduzido.

Por todo o exposto até aqui, temos que as expressões supra comentadas (*recuo da teoria, desfiguramento da escola, medo do conhecimento, escola do acolhimento*) ajudam-nos na tarefa de começar a estruturar um painel de compreensão sobre a questão do conhecimento escolar. Elas convergem num ponto essencial: na inequívoca legitimação da escola e dos saberes por ela selecionados e sistematizados, visando à democratização de um sólido acesso aos bens culturais, científicos e filosóficos.

A noção de *conhecimento poderoso* (YOUNG, 2007, 2011, 2013, 2016) nos instiga a questionar a capacidade dos saberes artísticos de *transcender a cotidianidade e alargar as vivências particulares*, conectando-as aos problemas humanos mais universais. Seriam traços constitutivos destes conhecimentos *poderosos*: serem estranhos e mesmo contrários às experiências locais e particulares; permitirem fazer, a partir de

casos particulares, generalizações confiáveis na interpretação do mundo; pressupõem a diferenciação entre os saberes: o reconhecimento de que é sim possível, em qualquer área, obter leituras do real mais “verdadeiras” e profundas, ainda que essas verdades sejam necessariamente provisórias; serem marcados pelo empenho sincero e comprometido na busca pela objetividade; relacionarem-se nas chamadas áreas de conhecimento, ou disciplinas escolares. Tais traços seriam premissas fundamentais para a instituição de uma abordagem curricular centrada no conhecimento, levando à superação daquelas atualmente hegemônicas.

Discorrendo sobre o sentido do *poder* conferido pelos conhecimentos das diferentes áreas (ciências naturais, ciências sociais, artes), o autor oferece importantes subsídios para a discussão sobre a função formativa de um sólido currículo artístico:

[...] diferentes disciplinas oferecem aos alunos diferentes tipos de poder. Por exemplo, as ciências geram o poder da abstração e da generalização; as ciências sociais fornecem fontes de generalização mais fracas, mas também propiciam novas maneiras de compreender como as pessoas e as instituições se comportam. As ciências humanas não proporcionam bases para a generalização, mas podem mostrar - em grandes peças, filmes e livros) como o particular, um personagem, por exemplo, em uma grande peça ou história, pode representar algo sobre a humanidade em geral. (YOUNG, 2016, p. 35).

É este, em suma, o quadro inicial de referência teórica sobre o qual esta pesquisa pretende se embasar. Tratam-se de perspectivas que confluem, cremos, naquilo que Forquin (1993, 2000) denomina o *argumento universalista* acerca do currículo escolar: no fato de que os conteúdos transmitidos vinculam-se à noção de *saberes públicos* – opostos, por definição, tanto aos saberes meramente práticos/úteis quanto àqueles corriqueiros e ligados à vida comum. Tal *universalidade*

[...] significa que cabe à escola transmitir saberes ‘públicos’, explicitamente formulados e controlados, aos quais todos possam ter acesso potencial e que apresentem valor independentemente das circunstâncias e dos interesses particulares. [...] Os saberes escolares são essencialmente gerais ou dotados de um alto nível de generalidade. (FORQUIN, 2000, p. 58).

Nos trabalhos acima referidos Forquin busca, sobretudo, mapear e distinguir as diversas posições adotadas neste amplo debate entre *relativistas* e *universalistas*,

destacando a relevância deste tópico nas discussões pedagógicas contemporâneas. E enfatiza, dentro disso, um aspecto central a esta pesquisa: o de que as Artes estariam inseridas num rol de saberes atacados ainda mais violentamente pelo relativismo – o qual se manifestaria, aqui, como expressão de um *relativismo cultural*:

Os conteúdos que a escola transmite não são, com efeito, somente saberes no sentido estrito. São também conteúdos mítico-simbólicos, valores estéticos, atitudes morais e sociais, referenciais de civilização. [...] São relativistas em matéria de educação não somente aqueles que põem em questão a validade ou a universalidade dos conteúdos científicos e teóricos de todo ensino possível, mas também aqueles, muito mais numerosos, que consideram que não há critério intrínseco que permita hierarquizar as atividades e as obras humanas e preferir umas às outras, e que por isso ensinar tal coisa mais do que tal outra não pode ser senão o resultado de uma escolha arbitrária, social e culturalmente tendenciosa, ou justificável somente por considerações circunstanciais e pragmáticas. (FORQUIN, 1993, p.147).

O autor propõe, em meio à pluralidade de argumentos e tendências, o que poderia constituir uma nova orientação possível para fundamentar o Currículo – e também ilumina, assim, os possíveis caminhos de interpretação a serem adotados por esta pesquisa. Sua defesa de um *universalismo aberto e tolerante*, é especialmente interessante para as análises que serão empreendidas na investigação:

Existem, de fato, diversos tipos de universalismo e diversos tipos de diferencialismos. [...] podemos opor um universalismo etnocêntrico e dominador a um universalismo aberto e tolerante. Este último é perfeitamente compatível com o reconhecimento e a valorização das diferenças, precisamente na medida em que só se pode reconhecer e respeitar aquilo que se percebe como uma outra modalidade ou uma outra expressão possível do humano. (FORQUIN, 2000, p. 65).

É essa, em suma, a perspectiva analítica que guiará nossas indagações sobre a educação musical e sobre a forma como ela vem sendo proposta nos debates em torno da BNCC.

Referências

AQUINO, Thaís Lobosque. A música como conteúdo obrigatório na educação básica: reflexões acerca da epistemologia da educação musical. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 2015. *Anais...* [S. l.]: ABEM, 2015. 12 p.

BENEDETTI, Kátia Simone; KERR, Dorotéa Machado. A educação musical sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Revista Música Hodie**, v. 10, n. 02, p. 71-90, 2010.

BENEDETTI, Kátia Simone; KERR, Dorotéa Machado. O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica. **Revista da ABEM**, n. 20, p. 35-44, set. 2008.

DUARTE, Newton. As pedagogias do 'aprender a aprender' e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-41, set./dez. 2001.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos Cedex**, v. 19, n. 44, 14 p. abr.1998.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p.601-625, ago. 2003.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton et al. O marxismo e a questão dos conteúdos escolares. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 9., 2012. **Anais...** [S. l.: s. n.], 2012. p. 3953-3979.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 47-70, dez. 2000.

GALIAN, Cláudia V. A.; LOUZANO, Paula B. J. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no 'conhecimento dos poderosos' à defesa do 'conhecimento poderoso'. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014.

GALIAN, Cláudia V. A.; SILVA, Rafael Dias da. Estudos sobre o conhecimento escolar: tendências e perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 12-16, jan./mar. 2016.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28,2012.

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

LOUREIRO, Alicia M. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas: Papirus, 2003.

LUEDY, Eduardo. Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação. **Revista da ABEM**, v. 15, p. 101-107, set. 2006.

LUEDY, Eduardo. Discursos de professores de música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior. **Revista da ABEM**, v. 19, n. 26, p. 47-59, 2011.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Illuminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167.

PENNA, Maura. Ensino de arte: um momento de transição. **Pro-Posições**, v. 10, n. 3, p. 57-63, nov. 1999.

PEREGRINO, Yara R. Escola Nova/Ed. Artística: novos rumos para a educação?. In: PEREGRINO, Yara R. (Coord.). **Da camiseta ao museu**: o ensino das artes na democratização da cultura. João Pessoa: UFPB, 1995. p. 24-28.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **O ensino superior e as licenciaturas em música**: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. Campo Grande: UFMS, 2013a.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Habitus conservatorial: do conceito a uma agenda de pesquisa. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 2013. **Anais...** [S. l.]: Anppom, 2013b. 8 p.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 18-37, jan./mar. 2016.

YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos Cenpec**, v. 3, n. 2, p. 225-250, jun. 2013.

Mauricio Braz de Carvalho é licenciado em Educ. Artística e Mestre em Educ. Musical pela ECA-USP. Desenvolve, atualmente, pesquisa de Doutorado em Educação na Feusp, na área de Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Cláudia Valentina Assumpção Galian é docente do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Feusp. Doutorada em Educação, desenvolve pesquisas sobre currículo e conhecimento escolar.



FEUSP
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Avaliação na/da Educação Infantil: uma pesquisa a ser apresentada por narrativas de professores

Milena Pedroso Ruella Martins⁴⁴³

Resumo

Na Educação Infantil da rede municipal de São Paulo a temática da *avaliação* tem sido discutida e cobrada, por meio da realização da autoavaliação institucional e da produção de relatórios descritivos das crianças como documento comprobatório para o Ensino Fundamental. Este último, compõe a *documentação pedagógica* que deve evidenciar os processos de aprendizagem das crianças. Propõe-se para esta pesquisa, explorar as duas instâncias da avaliação na Educação Infantil: *institucional e pedagógica* por meio de *narrativas (auto) biográficas* de professoras(es), sujeitos a quem se destinam estas proposições, valorizando suas experiências, saberes e trajetórias. A consolidação de instrumentos de avaliação na/da Educação Infantil se faz necessária e urgente na medida em que enfrentam-se diversos fatores que tendem a precarizar o atendimento às crianças, como a diminuição de recursos para a educação e a velocidade do conveniamento para atender a demanda. Neste sentido, esta pesquisa almeja contribuir para o campo da educação, atenta à garantia do direito à todos os bebês e crianças por um atendimento público, gratuito e de qualidade.

Palavras-chave

Avaliação – Educação infantil – Formação de professores.

Introdução

Este texto trata de um recorte do projeto de pesquisa de doutorado em andamento, o qual busca investigar duas instâncias da avaliação na Educação Infantil que ocorrem na rede municipal de São Paulo, denominadas no projeto como *institucional e pedagógica* por meio da abordagem metodológica das *narrativas (auto) biográficas* de professoras(es), sujeitos a quem se destinam estas proposições, valorizando suas

⁴⁴³ Contato: milenapedroso84@gmail.com

experiências, saberes e trajetórias (JOSSO, 2010; SUÁREZ, 2008; SOUZA, 2006; CATANI; VICENTINI, 2006). Entende-se as duas instâncias da avaliação por: a) a autoavaliação institucional obrigatória - Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2015) - realizada pela comunidade escolar com fim de verificar e melhorar a qualidade do atendimento prestado à primeira infância e b) a elaboração da documentação pedagógica para o acompanhamento do percurso educativo das crianças na escola.

Em meio às diferentes proposições curriculares na história da Educação Infantil paulistana, há trinta anos a *avaliação na Educação Infantil* é um tema em discussão na rede, visto que: com a inserção da Educação Infantil na Educação Básica em 1988, garantida como dever do Estado e direito da criança pela Constituição Federal, posteriormente, em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que a estabeleceu como a primeira etapa da Educação Básica e, em 1999 na cidade de São Paulo, com a Deliberação 01/99 do Conselho Municipal de Educação, que incorporou a creche à secretaria de educação, parte das atribuições desta modalidade de ensino é avaliar os percursos de aprendizagem das crianças atendidas e também das instituições que prestam o serviço.

Outro marco legal importante neste percurso é a obrigatoriedade das crianças de quatro e cinco anos frequentarem a escola a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, que no caso de São Paulo, o atendimento passou a ser: de 0 à 3 anos e 11 meses aos Centros de Educação Infantil (CEI) e de 4 anos à 5 anos e 11 meses às Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI).

Recentemente, foram publicados alguns documentos norteadores do trabalho pedagógico e do atendimento às crianças seja para tratar das concepções pedagógicas, ou na perspectiva das instituições, ampliando o olhar para diferentes dimensões do atendimento (estrutura, recursos humanos, materiais, por exemplo), os quais descrevem e orientam as propostas para avaliar o trabalho das escolas e as aprendizagens das crianças (dentre outros aspectos contidos nestes documentos), a saber: Orientação Normativa nº 01/2013, Currículo Integrador da Infância Paulistana, Padrões Básicos de Qualidade para a Educação Infantil e Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2013, 2015).

Desta maneira, a partir da publicação da Orientação Normativa nº 01 /2013, a

temática da *avaliação* ganhou destaque nas proposições da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, enfatizando critérios que avaliem e documentem a transição dos bebês e crianças entre a primeira etapa da Educação Infantil para a segunda, e desta para o Ensino Fundamental, registrando informações acerca do desenvolvimento, aprendizagens, avanços, desafios e frequência das crianças. E também tem realizado a autoavaliação institucional que deve qualificar o atendimento da oferta, que nos primeiros anos (2013 e 2014) ocorreu por adesão das escolas em aplicar a avaliação e posteriormente (a partir de 2015) foi incorporada ao calendário oficial das escolas.

Quanto à avaliação na esfera *pedagógica*, considera-se que esta deve evidenciar os processos de aprendizagem das crianças, considerando-as o centro do trabalho educativo, sujeitos de direitos e participantes do cotidiano e das vivências na escola (QVORTRUP, 2011; FARIA, 2011; CAMPOS; CRUZ, 2011). Sua composição, denominada *documentação pedagógica*, deve ocorrer por diversas fontes de registro, tais como: uso de diários de campo, fotografias, desenhos e produções das crianças, filmagens, pareceres e portfólios (GANDINI; EDWARDS, 2002; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008).

Documentar os processos de aprendizagens e vivências das crianças na escola tem a finalidade de revelar “o que as crianças estão dizendo e fazendo” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 194) e escutar as crianças nas diferentes maneiras com que se expressam, aponta para a concepção de um currículo focado nas *diferentes linguagens das crianças* (MALAGUZZI, 1999) em que “portanto, ser ouvida acerca de temas que lhes dizem respeito é um direito das crianças (não uma concessão que lhe fazemos) e isso pode ajudar os adultos a tomarem melhores decisões” (CRUZ, 2008, p. 79).

Segundo as publicações da Secretaria Municipal de Educação paulistana:

A documentação pedagógica propõe-se a comunicar as vivências e as experimentações de bebês e crianças, suas descobertas, criações, ideias e aprendizados expressos pelas linguagens de expressão, permitindo a percepção e reflexão docentes sobre o que as crianças pensam, fazem, falam, teorizam, problematizam sobre os desafios que lhes são apresentados. Assim, a documentação valoriza a autoria e o protagonismo infantil, assim como a autoria e o protagonismo docente. (Currículo Integrador, SME, p. 66).

Destaca-se como parte da documentação pedagógica os *relatórios* do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças, sendo este um documento

comprobatório da frequência das crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Segundo a Orientação Normativa (SÃO PAULO, 2013), desde 1992, com o Regimento Comum das Escolas Municipais, deve ocorrer a produção dos relatórios descritivos individuais das crianças. Mas foi a partir desta normativa que foram estabelecidos critérios mais específicos para sua elaboração, como: relatar as atividades realizadas ao longo de um período; a participação das crianças no cotidiano escolar, suas aprendizagens, falas e expressões; a participação das famílias nos relatórios; apontamentos sobre a frequência e informações sobre o desenvolvimento das crianças e intervenções feitas pela escola.

Dentre as orientações, consta a premissa de que a avaliação feita através dos relatórios, deve considerar os avanços das crianças a partir de si mesmas e não em comparação com outras crianças e/ou expectativas dos adultos, como se vê:

Partindo do pressuposto que “a avaliação será sempre da criança em relação a si mesma e não comparativamente com as outras crianças” (*apud* MEC, 2012), entendemos que avaliação deve servir para registrar as situações/experiências vividas pelas crianças no dia a dia, enfatizando suas descobertas e aprendizagens, considerando o princípio de que a avaliação é um processo contínuo, para identificar suas potencialidades, interesses e necessidades. (SÃO PAULO, 2013, p. 22).

Além de relatar as aprendizagens das crianças, compreende-se a escrita dos relatórios como parte de um trabalho pedagógico reflexivo, que possibilite reorientar as práticas. Ou seja, ao partir da avaliação como princípio norteador das mudanças necessárias ao trabalho da escola, o que se espera é a melhoria do atendimento às crianças e que esta contribua para suas aprendizagens.

Desta forma, os registros sobre as crianças, bem como todo processo de avaliação nos âmbitos apresentados, devem partir da premissa de avaliar para avançar, no sentido de rever os pontos identificados pois,

[...] se a avaliação não é capaz de desencadear um processo de repensar, de renovar, de reorganizar; se se reduz a uma pura prática burocrática, ao desempenho de uma tarefa designada, perde todo o seu valor e o seu sentido, que é o de colocar-se a serviço de um projetar cada vez mais consciente, assumido e passível de renovação. (BONDIOLI, 2004, p. 146).

Tratando-se da esfera *institucional*, o documento Indicadores de Qualidade da

Educação Paulistana (SÃO PAULO, 2015), diz respeito a uma proposta de autoavaliação das unidades educacionais em que são avaliados diferentes aspectos do atendimento às crianças, tais como: as condições do espaço e dos materiais, escuta do bebês e crianças, as interações entre todos os sujeitos envolvidos com a escola, as relações étnico-raciais e de gênero, sendo estes alguns exemplos das nove dimensões que o documento aborda, dos quais cada dimensão tem indicadores com questões para reflexão sobre os temas, a serem discutidas com a comunidade escolar e identificadas por cores, que sinalizam a necessidade ou não de mudança/ melhoria no aspecto apontado.

Os Indicadores de Qualidade são aplicados em pequenos grupos divididos pelas dimensões, que são discutidas posteriormente em plenária para apresentar os pontos destacados pelos subgrupos em todas as dimensões. Na segunda etapa da aplicação dos Indicadores de Qualidade, ocorre a elaboração do Plano de ação, a partir das demandas levantadas no primeiro encontro. As demandas tornam-se propostas de melhorias e/ou proposições para o trabalho da unidade escolar e define-se quais sujeitos e departamentos (equipe gestora, docente, diretoria de educação, divisão pedagógica etc.) serão responsáveis por atender às demandas dentro de um prazo estipulado.

Este material advém de outras referências de âmbito federal que tem sido publicadas no intuito de consolidar o atendimento à primeira etapa da Educação Básica, por meio de critérios, parâmetros e diretrizes que norteiem e explicitem as concepções que devem reverberar nas práticas e no atendimento dos bebês e das crianças. Destaca-se destas publicações o documento “Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” (BRASIL, 2012) que apresenta concepções sobre as possibilidades de avaliação na/da Educação Infantil, das quais compreende a avaliação institucional como um conjunto de procedimentos que perpassam as diversas atribuições do atendimento; como a possibilidade de reorientar o projeto político pedagógico, como uma perspectiva formativa para os educadores, para qualificar o atendimento da oferta e criar uma cultura de avaliação institucional (CAMPOS; RIBEIRO, 2016).

Métodos

Nota-se um esforço em produzir referenciais sobre avaliação que auxiliem as práticas escolares, entretanto, ocorrem alguns desencontros entre o proposto e o realizado. Primeiro pela burocratização desta tarefa, depois pelos instrumentos que caracterizam

especialmente a escrita de relatórios, e pelas recentes proposições tanto no âmbito pedagógico como institucional, que passam por um momento de inovação e incorporação (o conceito de *documentação pedagógica* e a *avaliação institucional*).

Tais demandas apresentadas colocam os sujeitos que devem executar esta tarefa, os professores, no papel de compreender e adequar suas práticas às exigências do trabalho. Estes sujeitos, possuem trajetórias pessoais de vida e de experiência profissional e vivenciam estas mudanças com representações diversas sobre o momento histórico em que ocorrem. Trazer a voz dos professores na pesquisa, colocando-os no centro deste processo em que se esperam adequações nas práticas, é um caminho que pode evidenciar o protagonismo em suas escolhas e trajetórias.

A perspectiva de escuta dos sujeitos pode ser sistematizada por meio de *narrativas autobiográficas*, em que “narrar-se é sistematizar os tempos vividos sem a precisão dos minutos do relógio, mas do tempo interior” (GALLEGO, 2010, p. 31), e permitir esta reflexão sobre a experiência docente, que se entrecruza com a trajetória de vida é o recorte que se pretende fazer.

Para Souza (2006), a abordagem do trabalho com narrativas na pesquisa educacional se justifica da seguinte forma:

A narrativa é tanto um fenômeno quanto uma abordagem de investigação-formação, porque parte das experiências e dos fenômenos humanos advindos das mesmas. O que é a educação senão a construção sociohistórica e cotidiana das narrativas pessoal e social? O cotidiano humano é, sobremaneira, marcado pela troca de experiências, pelas narrativas que ouvimos e que falamos, pelas formas como contamos as histórias vividas. Daí a emergência e a utilização, cada vez mais crescente, das autobiografias e das biografias educativas em contextos de pesquisas na área educacional. A crescente utilização da abordagem biográfica em educação visa evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos. Também porque as biografias educativas permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre as relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim, busca entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar. (SOUZA, 2006, p. 97).

Portanto, a proposta da pesquisa não é *verificar* as práticas seja no âmbito da escola ou dos professores, mas centralizar a coleta dos dados por meio das percepções que os sujeitos têm, acerca do que lhes é imposto e de ouvir o que tem para dizer, respeitar

e tratar rigorosamente os dados que os professores introduzem nas narrativas (GOODSON, 1995).

Para realização da pesquisa de campo, propõe-se convidar um grupo de professoras que participem do estudo contribuindo com narrativas acerca de suas trajetórias de vida, de experiência profissional, de formação, pois “a relação entre as histórias de vida, desenvolvimento pessoal e profissional, saberes da docência e caracterização do trabalho docente, reafirmam a necessidade de atentarmos para uma escuta sensível da *voz dos professores*” (SOUZA, 2006, p. 45). O recorte temático será como compreendem e realizam avaliação na Educação Infantil de acordo com as orientações que recebem no decorrer da experiência profissional. Vale lembrar que os processos de avaliação vivenciados na história de vida escolar dos sujeitos é um elemento a considerar, “elementos estes que caracterizam e influenciam sobremaneira a formação docente” (PERES, 2010, p. 86).

A contribuição dos sujeitos acontecerá por meio de relatos escritos e orais que expressem, sistematizem e teorizem as experiências, e pela observação dos registros que compõem as práticas avaliativas na escola, sejam por meio de fotografias, produções das crianças, portfólios, relatórios descritivos, diários de campo, entendendo que “colocar a pessoa do professor como uma das centralidades do projeto formativo é fundamental, na medida em que permite entender o significado do desenvolvimento pessoal no processo profissional do trabalho docente” (SOUZA, 2006, p. 34).

Considerações finais

Situar a temática da avaliação da Educação Infantil no contexto educacional brasileiro, que ainda enfrenta muitos desafios no que tange à oferta de vagas, qualidade do atendimento, investimento e políticas públicas voltadas para a primeira infância, especificamente na maior rede de ensino do país é um desafio e uma possibilidade de compreender como uma concepção de avaliação na/da Educação Infantil tem se concretizado através dos sujeitos e seus contextos de trabalho.

A consolidação de instrumentos de avaliação na/da Educação Infantil se faz necessária e urgente na medida em que enfrentam-se diversos fatores que tendem a precarizar o atendimento às crianças, como a diminuição de recursos para a educação, a velocidade do conveniamento para atender a demanda e a influência da esfera privada na

implantação de modelos pedagógicos para a primeira infância. Nesse sentido, a pesquisa em desenvolvimento almeja contribuir para o campo da educação, especialmente da Educação Infantil atenta à garantia do direito à todos os bebês e crianças por um atendimento público, gratuito e de qualidade.

Referências

BONDIOLI, Anna (Org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação**. Relatório Síntese. Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Lei Nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 maio 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **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: MEC, 2013.

CAMPOS, Maria Malta; RIBEIRO, Bruna. Autoavaliação institucional participativa em unidades de educação infantil da Rede Municipal de São Paulo. **Textos FCC**, v. 48, n. 1, 2016. Relatórios técnicos..

CATANI, Denice Barbara; VICENTINI, Paula Perin. **Formação e autoformação: saberes e práticas nas experiências dos professores**. São Paulo: Escrituras, 2006.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Documentação pedagógica: uma prática para a reflexão e para a democracia, In: DAHLBERG, Gunilla et al. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pos-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 189-207.

GANDINI, Leila et al. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINJ, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 150-169.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NOVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-78.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências e vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015. 72 p.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Indicadores da qualidade na educação infantil paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015. 72 p.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientação normativa nº 01: avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares**. São Paulo: SME/DOT, 2014. 48 p.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

Milena Pedroso Ruella Martins é professora de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo, Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo e aluna do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação pela Universidade de São Paulo.

Ressignificações de narrativas históricas africanas em livros didáticos no contexto da Lei 10.639/03

Pedro Berutti Marques⁴⁴⁴

Resumo

Este projeto pretende analisar o tratamento dispensado em livros didáticos em relação à História da África no contexto de recepção da Lei 10.639/03 e das diferentes demandas que tensionam essa produção cultural das editoras. Esta análise será feita à luz de alguns conceitos que configuram as narrativas históricas, tanto da África quanto da Europa, seja de forma explícita ou implícita, e são orientados pela reflexão sobre o tempo histórico de Reinhart Koselleck. Ao pensar o currículo de história como um “sistema discursivo e como terreno onde se travam lutas identitárias” (ANHORN; COSTA, 2011: 127) e o ensino de história para muito além de uma mera simplificação da história acadêmica, mas como um campo epistemológico autônomo, compreendemos que há um permanente tensionamento dialético entre poder, linguagem e instituições. Nossas fontes, livros didáticos, legislação e editais, são currículos em constante mutação e instituídos por regimes discursivos.

Palavras-chave

Ensino de história – Lei 10.639 – História da África – Livro didático.

Introdução

Na Europa, no processo de institucionalização do saber histórico e na busca pelo reconhecimento de sua cientificidade ao longo do século XIX, a didática da História, ou simplesmente, o ensino da História, termina por tornar-se um apêndice deste saber. A construção deste conhecimento no Brasil é tributária desta tradição. Assim, durante os séculos XIX e boa parte do XX, nos dois continentes, a produção do conhecimento, nos marcos da ciência, seria o foco privilegiado do trabalho dos historiadores, especialistas treinados. Por outro lado, a didática da História deveria ser um campo destinado a outros profissionais, assim uns deveriam produzir esse conhecimento e a outros caberia pensar sua transmissão, como aponta Rüsen.

A didática da história não era mais o centro da reflexão dos historiadores sobre sua própria profissão. Ela foi substituída pela metodologia da pesquisa histórica. A “cientifização” da História

⁴⁴⁴ Contato: pberutti@usp.br

acarretou um estreitamento consciente de perspectiva, um limitador dos propósitos e das finalidades da história. A esse respeito, a cientificação da história exclui da competência da reflexão racional aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinadas à vida prática. (RÜSEN, 2011, p. 25).

Segundo o mesmo autor, esse processo de dicotomização entre produzir e ensinar passa a ser alvo de críticas na Europa durante as décadas de 60 e 70 do século XX, em virtude das novas perspectivas políticas e das finalidades postas para o estudo da disciplina. O entendimento do que é a didática da História, ou como o conhecimento histórico deve ser divulgado nos espaços não acadêmicos, voltaram a figurar entre as preocupações daqueles que se dedicavam à produção do conhecimento, os historiadores (RÜSEN, 2011).

No Brasil, o ensino da História tem se tornado um objeto de pesquisa crescente entre os profissionais da área, desde a década de 1980, em um movimento que tenta romper a dicotomização do conhecimento (OLIVEIRA, 2011). Esse processo está relacionado com um momento específico de nossa história política, o período de redemocratização do país e de reordenamento de todo nosso sistema educacional. O que, efetivamente, ainda não colocou um fim a essa separação, entre a produção do saber e a compreensão dos seus processos de ensino/aprendizagem, mas tem promovido consideráveis avanços.

O processo de reformulação no ensino de História coaduna-se com a própria reformulação de todo o sistema de ensino no Brasil, e não pode ser visto nem compreendido como um elemento isolado. O reordenamento político pelo qual passamos durante as décadas de 1980 e 1990 impacta e é impactado por mudanças na organização da educação de uma forma geral. Temos uma farta discussão acadêmica produzida acerca deste processo. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os novos Parâmetros Curriculares Nacionais e outras normativas são fruto de embates e discussões, bem como promovem transformações em todo sistema.

A discussão sobre o racismo e a “democracia racial” brasileira se intensificou nos últimos neste início de século e por inúmeras razões, como a entrada em cena das cotas, a própria Lei 10.639/03, o uso de outras mídias para veicular e denunciar o racismo. No bojo desse debate, o ensino de história é convocado a responder em múltiplas frentes, como pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, de 2004.

O primeiro artigo da Lei 10.639 afirma que o conteúdo programático incluirá o “estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.”

Com finalidades próprias, a escola passa a ser pensada de outra maneira. A “razão pedagógica” se sobrepõe à “razão sociológica” (FORQUIN, 1993). Forquin, em outro texto, observa que a escola não é apenas um local de socialização e de relações de poder, mas é também “o local por excelência nas sociedades modernas de gestão e de transmissão de saberes e de símbolos.” (FORQUIN, 1992, p. 28) No excerto selecionado a seguir, Forquin sistematiza o seu conceito de “seleção cultural escolar”.

Uma primeira evidência que se deve sublinhar é que se a conservação e a transmissão da herança cultural do passado constituem inegavelmente uma função essencial da educação em todas as sociedades (pois ninguém pode se subtrair ao imperativo da perpetuação do mundo humano e da continuidade das gerações), é preciso prontamente admitir também que esta reprodução se efetua ao preço de uma enorme perda ao mesmo tempo que de uma reinterpretação e de uma reavaliação contínuas daquilo que é conservado. Por uma espécie de necessidade funcional que é também uma necessidade vital, o trabalho da memória coletiva se compõe sempre e por toda parte de zonas de sombra e supõe mesmo uma indestrutível força de olvido, uma capacidade ativa de esquecimento. (FORQUIN, 1992, p. 29).

A questão exposta nos é extremamente cara ao pensarmos no ensino de História da África, ponto fulcral deste projeto. Afinal, se a função essencial da educação em todas as sociedades é a transmissão e conservação da herança cultural, podemos abusar da paródia para dizer que, inversamente, a função essencial da educação é o silenciamento e o esquecimento da herança cultural. A insidiosa questão que permanece é: o que conservar e o que esquecer? Por que conservar? Por que esquecer? Segundo quais interesses, intencionais ou não? Como adverte Forquin, essa seleção não é permanente, e passa por um processo contínuo de novas seleções, novas heranças e novos esquecimentos. A nova herança, no nosso caso, se corporificou no texto da Lei 10.639 e nas diretrizes correlatas, consequência direta da luta dos movimentos sociais, especificamente do movimento negro.

Objetivos

Chegamos, então, à nossa pergunta central: quais foram os impactos dessas reformas, especificamente a Lei 10.639/03 e suas Diretrizes correlatas, na reconstrução das narrativas históricas dos livros didáticos em relação à História da África?

Essa pergunta nos faz adentrar nas especificidades do livro didático e de sua definição, antes mesmo de passarmos para os objetivos centrais e específicos deste projeto de pesquisa. No início dos anos 1990, uma série de importantes publicações na área reconfiguraram alguns preceitos, inclusive atingindo a base epistemológica do que se considerava por saber escolar. Em 1993, Circe Bittencourt propôs uma análise mais alargada do livro didático – um objeto cultural com múltiplas formas de abordagem, diferentes vozes e passível de variadas leituras –, e não como mero depositário de um saber superior e transmissor da ideologia dominante.

O livro didático tem sido, desde o século XIX, o principal instrumento de trabalho de professores e alunos, sendo utilizado nas mais variadas salas de aula e condições pedagógicas, servindo como mediador entre a proposta oficial do poder e expressa nos próprios currículos e o conhecimento escolar ensinado pelo professor. (BITTENCOURT, 1998, p. 72-73).

Como fonte histórica, o livro didático está inserido em um determinado contexto histórico – no qual foi produzido – e, portanto, estará sujeito às influências culturais e do saber histórico daquele tempo. Como um bem cultural, o livro didático é uma representação sobre o social e deve ser apreendido pelo conhecimento. Por meio da história cultural, será possível examinar como a realidade social foi construída e suas implicações na produção de um objeto cultural, o livro didático. A representação da História nos livros didáticos ecoa nas representações que os agentes sociais fazem de si mesmos e do mundo que os cerca.

Nossa pergunta, portanto, poderia ser concentrada em saber qual foi o impacto da lei supracitada na narrativa da história africana nos livros didáticos de História. Para isso, pensamos numa análise que envolvesse um período de tempo suficiente, que se iniciasse antes da referida lei e terminasse no mais recente PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), o de 2017.

Voltamos a atenção para perceber as mudanças – e permanências – ocorridas no livro didático de História, visto como objeto cultural e fonte histórica. Para tal, não será permitido ignorar outra fonte fulcral, os editais do PNLD. Estes, como currículos, incorporam a Lei 10.639/2003 de diferentes maneiras, inclusive sofrendo radicais alterações em um período curto de tempo – três anos. Os editais regulam, limitam e impõem seus referenciais, e será interessantíssimo avaliar se, no que concerne à História da África, em que medida e de que maneira os livros didáticos de História põem em perspectiva tais exigências.

O objetivo geral seria compreender o contexto de recepção da Lei 10.639 e seu impacto, juntamente com as Diretrizes, nos livros didáticos de História. Apontamos a seguir alguns questionamentos mais específicos.

As coleções aprovadas narram a história africana de que maneira? Ao longo de cada PNLD, realizado a cada três anos, houve alterações significativas? Quais? Quais histórias foram silenciadas? Quais deixaram de ser e quais permanecem? Quais histórias foram invisibilizadas? Quais foram distorcidas, e por quê? Quais são as acomodações elaboradas dentro de uma narrativa histórica tradicional e eurocêntrica para comportar os novos conteúdos demandados pela legislação? Como os editais do PNLD incorporaram a legislação? E como os livros didáticos incorporaram os editais?

Houve mudanças na concepção de história da África, tanto da África no tempo presente quanto de uma África ancestral idealizada como bagagem cultural dos africanos escravizados nas Américas? Afinal, quais são as representações sobre a história africana que aparecem nos livros didáticos?

Tais reflexões trazem à tona a relação entre história e memória, e entre o presente e o passado. Nesse sentido, quais demandas – presentes na Lei 10.639 e no texto das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” – do presente pretendem reconfigurar o passado?

Se por um lado, então, a nova legislação referenda deslocamentos presentes de maneira dispersa no campo do ensino de história, da pesquisa e da formação docente – como a necessidade da valorização de temáticas sub-representadas, distorcidas ou abordadas de maneira equivocada ou, ainda, em razão da necessidade de rompimento com narrativas etnocêntricas –, por outro, dela também advêm alguns

dilemas com os quais o ensino de história vem lidando também há certo tempo e que estão, nesse contexto, amplificados. Referimo-nos, por exemplo, à mitificação de personagens, ao privilégio de datas e eventos em detrimento da compreensão de processos históricos e suas transformações, ao ensino de conteúdos históricos com vistas à mobilização de consciências ou, ainda, ao atrelamento visceral do ensino de conteúdos históricos (este, o equívoco) à causa de políticas compensatórias. Note-se também os riscos já antecipáveis nesse momento da tentativa de encaminhamento de resoluções do que seriam reverberações sociais de memórias ressentidas por séculos. (PEREIRA, 2010, p. 171-172).

A noção de temporalidade será importante para o trabalho como um todo, no sentido de posicionarmos nosso objeto de pesquisa – e outros objetos que dialogam com ele – de maneira a analisarmos os componentes temporais que estão imbricados nele. Para tal, vamos nos valer das contribuições à semântica dos tempos históricos de Koselleck, que formula duas categorias que dão suporte à sua compreensão de temporalidade: campo de experiências e horizonte de expectativas. Para ele, “[...] experiência e expectativa são duas categorias adequadas para nos ocuparmos com o tempo histórico, pois elas entrelaçam passado e futuro. São adequadas também para se tentar descobrir o tempo histórico, pois, enriquecidas em seu conteúdo, elas dirigem as ações concretas no movimento social e político.” (KOSELLECK, 2006, p. 308).

Não são categorias antagônicas, mas complementares – no sentido de que “não há expectativa sem experiência”, e de que “não há experiência sem expectativa” (ibidem: 307) –, que são variáveis de acordo com cada contexto histórico⁴⁴⁵. São noções que repercutem na cadeia temporal, uma vez que uma mera expectativa não concretizada é incorporada à experiência do sujeito, influenciando na elaboração de novas expectativas.

Queremos, com essa breve explanação, deixar clara nossa perspectiva sobre o tempo e como trabalharemos com os objetos desta pesquisa. Não obstante, não podemos deixar de relacionar esta questão com algumas problemáticas do ensino de história, como as questões socialmente vivas, o dever de memória, o direito à história e os usos do

⁴⁴⁵ Para Koselleck, a percepção de aceleração do tempo é explicada pela modernidade e a vida em uma sociedade que tem uma preocupação maior com o futuro do que com o passado. Ele vincula essa mudança na semântica temporal com os conceitos de *progresso* e *revolução*, que teriam transformado a naturalização do encadeamento de eventos humanos. O progresso “descortina um futuro capaz de ultrapassar o espaço do tempo e da experiência tradicional, natural e prognosticável, o qual, por força de sua dinâmica, provoca por sua vez novos prognósticos, transnaturais e de longo prazo.” (KOSELLECK, 2006: 36) À medida que o *campo de experiências* encolhe e o *horizonte de expectativas* aumenta, tem-se a percepção de aceleração do tempo, como outros historiadores trabalharam, como Eric Hobsbawn (1985) e François Hartog, com seu conceito de *presentismo*.

passado. A pesquisa sobre algum tema histórico no livro didático implica em trabalhar com diferentes objetos de conhecimento – cada qual com sua temporalidade –, a saber, a história acadêmica, o ensino de história, o livro didático. Cada um deles está inserido em um campo simbólico peculiar – apesar dos entrecruzamentos evidentes (mas também ocultos) – que é pressionado e também exerce pressão.

Neste projeto, tem importância também a história dos conceitos, já que nossa pretensão é analisar essas alterações nos livros didáticos por meio de alguns conceitos primordiais da narrativa histórica. A escolha dos conteúdos será delineada pela escola teórica da história dos conceitos, que tem Reinhart Koselleck como um dos fundadores. Segundo este autor, a história dos conceitos é um método especializado de crítica de fontes, sobretudo termos e conceitos relevantes do ponto de vista social e político.

Assim, será possível analisar determinados conceitos que aparecem nos livros didáticos sem relegar ao esquecimento a relação que eles têm com os outros tempos históricos. Considerando-se os objetos deste estudo, os conceitos – e as formas e contextos em que comparecem – se constituem como presente-passado na medida em que incorporam o campo de experiências – as mudanças historiográficas e as demandas do presente (movimentos sociais), por exemplo – ao presente. E tais conceitos também revelam um horizonte de expectativas, direcionando atitudes e pensamentos, ou abolindo outras.

Portanto, faz-se necessário um profundo aporte teórico de cada conceito escolhido. Esta escolha também pretende ressoar os objetivos da pesquisa, com conceitos que possuam significações polissêmicas e importantes para a representação – ou representações – de uma história africana; ou das transformações dessa abordagem. Alguns conceitos possíveis são: civilização, imperialismo, evolução, progresso, ancestralidade.

Metodologia de pesquisa

Nossas fontes serão os livros didáticos, os editais do PNLD, os guias dos livros e a legislação – a Lei 10.639 e suas diretrizes. Em relação à análise dos livros didáticos, o primeiro passo foi levantar quais livros didáticos fariam parte da pesquisa, uma vez que este universo abrange, provavelmente, mais de 300 obras apenas para os anos finais do

Ensino Fundamental. Um exemplo: no programa PNLD 2011, constavam no Guia do Livro Didático 16 coleções, totalizando 64 livros.

Primeiro, faremos um recorte para estudar apenas os livros dos últimos quatro anos do Ensino Fundamental (6º a 9º ano). Estes são avaliados pelo MEC e os aprovados entram no Guia do Livro Didático, distribuído em todas as escolas públicas brasileiras. Este programa é repetido a cada três anos. Assim, o último PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) de 6º a 9º ano foi em 2014, o penúltimo em 2011, e assim por diante. Outro recorte seria necessário, dado o volume enorme de coleções aprovadas a cada três anos. O critério de escolha foi pensando de acordo com os objetivos do projeto, a saber, avaliar as mudanças nas temáticas de história africana após a aprovação da Lei 10.639.

De acordo com a metodologia da análise textual discursiva, esta demanda uma imersão do pesquisador nas fontes, pois é processo auto-organizado formado por um ciclo de três etapas: a desmontagem dos textos, o estabelecimento de relações e a captação do novo emergente. A desmontagem dos textos, ou unitarização, é a primeira etapa, na qual o pesquisador examina seu corpus documental inúmeras vezes, impregnando-se desse material de análise, fragmentando-o em busca de novos sentidos, seja de acordo com um pressuposto teórico ou por meio de inferências.

Partilhamos aqui da ideia de que um texto é polissêmico, possibilitando múltiplas leituras, uma vez que esta é feita “a partir de alguma perspectiva teórica, seja esta consciente ou não” e tendo em vista que “como as próprias teorias podem sempre modificar-se, um mesmo texto sempre pode dar origem a novos sentidos”. (MORAES, 2003, p. 193).

Assim, a criação de significados a partir de um texto será distinta se partimos da teoria marxista ou pós-colonial. No nosso caso, nos preocupamos também em identificar, primeiramente, a filiação teórica dos autores dos livros didáticos e os sentidos que essa escolha cria para a narrativa da história africana.

A segunda etapa desse ciclo, o estabelecimento de relações, é subdividida em quatro partes: processo de categorização, propriedades das categorias, categorização e teorias e produção de argumentos em torno das categorias. O processo de categorização é o momento de comparar as unidades de análise fragmentadas na etapa anterior, agrupando-as segundo suas semelhanças em categorias *a priori* ou emergentes. Por

exemplo, uma categoria cara à ideia de civilização é a de desenvolvimento técnico e científico. No entanto, procurá-la no livro didático é uma tarefa viável caso ele aborde essa temática de alguma maneira. Do contrário, a construção dessa categoria por meio do método dedutivo não será válida para a nossa pesquisa. Em relação às propriedades das categorias, Roque Marques chama atenção para alguns aspectos, como a validade, a homogeneidade e a exclusão mútua.

O último processo da análise textual qualitativa é o de construção do metatexto, reunindo elementos descritivos e interpretativos, e com o objetivo de construir “argumentos centralizadores” ou “teses parciais” para cada categoria, as quais serão fundamentais para o embasamento e a compreensão da tese principal. Na produção textual, essa compreensão será atingida pela por “interloquções teóricas e empíricas”, o que explica a opção por imbricar o corpus documental com a análise teórica; um exemplo é a relação que pretendemos construir entre as teorias sobre o imperialismo implícitas nos livros didáticos e a historiografia do imperialismo, ou entre a noção de ancestralidade contida no corpus e teoria.

Outro processo na construção do metatexto é a validação, que “pode ser construída a partir da ancoragem dos argumentos na realidade empírica, o que é conseguido por meio do uso de citações de elementos extraídos dos textos do corpus”. Esse movimento, elaborado no próximo capítulo, também teve o intuito de formular um texto que mostrasse mais claramente a relação entre os excertos escolhidos, suas inserções nas categorias analíticas e análise.

Referências

BITTENCOURT, Circe M. F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

HOBSBAWM, Eric. A invenção das tradições. In: HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03**. Brasília, DF: MEC, 2005. 236 p. (Educação para todos).

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p.191-211, 2003.

OLIVEIRA, Margarida M^a Dias de. **O direito ao passado**: uma discussão necessária à formação do profissional de história. Natal: UFS, 2011.

PEREIRA, Júnia Sales. Tensões identitárias e reconfiguração do passado histórico na prática das Leis 10.639 e 11.645. In: FUNES, Eurípedese et al. (Org.). **África, Brasil, Portugal**: história e ensino de história. Fortaleza: UFC: Expressão, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba, UFPR, 2011.

Pedro Berutti Marques é doutorando em Educação da USP e professor substituto da FaE/UFMG. Participou como pesquisador da Comissão da Verdade do Estado de Minas Gerais. Já publicou livros didáticos e paradidáticos.

Um panorama bibliográfico de pesquisas sobre a formação do professor universitário para a cultura digital

Rosângela de Araujo Medeiros⁴⁴⁶

Resumo

Este trabalho tem o objetivo de apresentar um levantamento bibliográfico no qual se localizou teses e dissertações defendidas entre 2011 e 2017, que abordavam a formação do professor universitário na cultura digital. Tal levantamento compõe parte da pesquisa de doutorado em andamento, iniciada em 2016. Criou-se um protocolo do estudo, para definir as fontes de dados, os filtros de busca, com critérios de inclusão e exclusão bem como as *strings* ou expressões de busca. Explorou-se dois repositórios *online* de estudos acadêmicos: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Periódicos Capes/Google Acadêmico (PC/GA), por meio do acesso da Comunidade Acadêmica Federada (Cafe). Como resultado, identificou-se algumas tendências dos trabalhos selecionados, organizadas em cinco categorias, a saber: a) ações formativas para docentes universitários nas IES; b) experiências de formação para docência na Pós-Graduação; c) trajetórias docentes e experiências formativas; d) demandas formativas de professores do referido nível de ensino e e) identidade do docente universitário, com aspectos e temas relativos às tecnologias digitais.

Palavras-chave

Educação – Ensino superior – Docência universitária – Cultura digital – Formação docente.

Considerações iniciais: pretextos e contextos

A constatação de que a sociedade está conectada compõe o início de muitas reflexões sobre a vida contemporânea. Também é comum a percepção de que muitas das salas de aulas brasileiras, tanto do ensino superior quanto da educação básica, sobrevivem em um mundo paralelo, porque muitas práticas didáticas permanecem desconectadas. Logo, importa avançarmos em nossas investigações para construirmos caminhos que conectem o mundo em que vivemos, o da cultura digital, aos cenários da aprendizagem formal.

Importante ressaltar que cultura digital é entendida aqui não só quanto ao uso de aparatos digitais, mas conforme defende Costa (2008), envolve vivências, escolhas e processos, que ocorrem mediante o excesso informacional, bem como uso de produtos e

⁴⁴⁶ Contato: professorarosangelauepb@gmail.com; rosangelamedeiros@usp.br

serviços disponíveis tanto nas redes digitais, quanto em seus bancos de dados e dispositivos.

Essas vivências não estão presentes em muitas das práticas pedagógicas exercidas nas salas de aulas, como aponta Alonso (2017), ao analisar a existência de confrontos, estranhamento e traços conflitantes entre a cultura escolar e a cultura digital. Mais ainda nas salas de aulas universitárias, foco desse trabalho. Mas porque as práticas docentes não estão conectadas? Professores e estudantes utilizam tecnologias digitais em suas vidas pessoais, para comunicação intensiva e nas suas atividades de pesquisas, deixando a sala de aula, muitas vezes, desconectada. Essa é uma preocupação essencial no século XXI, pois está relacionada a formação das pessoas para atuar frente a esse contexto.

Consonante com tal preocupação, buscou-se realizar um levantamento bibliográfico de modo a verificar como as pesquisas de mestrado e doutorado publicadas em dois repositórios *online*, realizadas entre 2011 e 2017, tratavam da formação docente para a cultura digital.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo central apresentar os resultados desse levantamento, que contempla a etapa inicial de um trabalho de doutoramento sobre a formação do docente universitário no contexto digital.

O intuito é contribuir para engrossar vozes de pesquisas que tem como mote a formação do docente universitário, reconhecendo a importância e os desafios relacionados, mas enfatizando a necessidade e as possibilidades dessa formação ser voltada para e na cultura digital, reverberando assim em uma articulação das Tecnologias Digitais (TD) ao campo do ensino e da aprendizagem.

Desse modo, este texto está organizado em três seções: a primeira é esta introdução. Na segunda parte do trabalho, está expresso o percurso metodológico e na terceira, os resultados dos trabalhos encontrados.

O percurso metodológico

O levantamento de pesquisas já existentes é um tipo de pesquisa bibliográfica e, nesse caso, seguiu alguns procedimentos de pesquisa, a saber:

1- Definição dos filtros de busca:

- 1) tipo de trabalho: dissertações de mestrado e teses de doutorado;
- 2) tempo: trabalhos defendidos e publicados de 2011 a 2017;

3) língua e local: pesquisas defendidas e publicadas em língua portuguesa, em instituições brasileiras de ensino superior.

2- Escolha das fontes de dados:

Utilizou-se como fonte o banco de dados *online* Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como o repositório *online* de Periódicos Capes/Google Acadêmico (PC/GA), por meio do acesso da Comunidade Acadêmica Federada (Cafe), que permite acesso remoto ao conteúdo assinado do Portal de Periódicos pela Universidade de São Paulo.

3- Delineamento das *strings* de busca:

- a. “formação do docente universitário” OR “formação do professor universitário” + cibercultura OR “cultura digital” OR TIC;
- b. “formação docente” + “professor universitário” + cibercultura OR “cultura digital” OR TIC.
- c. formação + “professor do ensino superior” or “professor da educação superior” + “cultura digital”;
- d. formação + “docente universitário” OR “professor universitário” OR “professor do ensino superior” + TIC;
- e. formação + “docente universitário” OR “professor universitário” OR “professor do ensino superior” + “sociedade conectada”.

4- A seleção dos trabalhos:

O processo de seleção dos trabalhos, nessa perspectiva, foi o seguinte:

- a. Leitura dos títulos dos *links* (retorno da busca);
- b. Acesso à página do trabalho, para verificar informações pertinentes no resumo;
- c. Uso de editor de planilha eletrônica, para captura dos seguintes dados nos trabalhos pré-selecionados: autor, título, ano, *link*, tipo de trabalho, instituição, objetivos, metodologia, resultados e autores utilizados (caso constasse no resumo ou na introdução), com realização de *download* do trabalho;
- d. Leitura detalhada de resumo, introdução e em poucos casos, capítulo de metodologia para seleção final;

- e. Criação de temas que resumem os trabalhos selecionados para construção de tabelas analíticas, no intuito de categorizá-los, tecendo comentários sobre aqueles que mais se aproximam da proposta desta investigação.

Dos resultados encontrados, foram pré-selecionados 73 trabalhos e depois de analisá-los, foram escolhidos 27 trabalhos, com 19 dissertações e oito (8) teses, publicadas mais entre os anos de 2013 a 2016, período em que foram realizados 25 trabalhos do total selecionado.

Assim, foi possível identificar algumas tendências, que possibilitaram a construção de categorias analíticas acerca da formação do docente universitário para atuar no contexto da cultura digital, a saber:

- a. ações formativas para docentes universitários nas IES;
- b. experiências de formação para docência na Pós-Graduação;
- c. trajetórias docentes e experiências formativas;
- d. demandas formativas de professores do referido nível de ensino;
- e. identidade do docente universitário, com aspectos e temas relativos as tecnologias digitais.

A análise dos trabalhos selecionados

A categoria “ações formativas para docentes universitários nas IES” ficou composta por 11 trabalhos, os quais tratam de iniciativas institucionais na oferta de processos formativos para seu quadro docente, bem como atividades de assessorias pedagógicas que atuam nessa perspectiva.

Somente um dos trabalhos dessa categoria se diferenciou dos outros: a tese de Viana (2013), porque busca “verificar alterações pedagógicas que professores participantes do programa de formação continuada da Universidade Federal de Alagoas conseguiram introduzir em suas aulas, discutindo o alcance do referido programa” (p. 17), coletando dados com professores cursistas e cinco alunos de cada professor.

Os outros trabalhos que compõem esse grupo temático foram selecionados porque contribuíram para reconhecer a formação do professor universitário como um movimento institucional, inclusive pontuando a necessidade de se instituir uma cultura formativa e também a instauração de políticas públicas nesse campo.

Nesse sentido, tanto o estudo de caso múltiplo apresentado na tese de Selbach (2015) quanto o estudo de Araujo (2014) e também o de Camargo (2012) verificaram que ações formativas nas instituições investigadas eram pontuais, vagas e pouco planejadas. Entretanto, Araujo (2014) enfoca as práticas pedagógicas, pontuando a necessidade de construir uma “cultura universitária eminentemente pedagógica” (p. 9), visto que reverbera na qualidade do ensino das IES.

Tais considerações também são apontadas nos trabalhos de Vilela (2016) e de Manzan (2017), que investigaram as experiências formativas ofertadas pela Universidade Federal de Uberlândia. Por sua vez, o estudo de Ramos (2014) apresenta uma análise das “representações dos professores participantes da experiência de formação pedagógica: ensinagem, aprendizagem e avaliação no ensino superior”, para averiguar mudanças em suas práticas pedagógicas.

Já as dissertações de Sousa (2013) e Silva (2014) têm como objeto de estudo o Núcleo de Formação Continuada Didático-pedagógica dos professores (NUFOPE) da Universidade Federal de Pernambuco. Sousa (2013) verificou que ações formativas para docentes compõem e organizam a identidade docente.

A pesquisa de Silva (2014) dialoga com o trabalho de Sousa (2013), entretanto, não só investigou os docentes cursistas, como também os professores ministrantes das ações formativas analisadas no período de 2008 a 2012. Seus achados, dentre outros, destacam as motivações dos sujeitos investigados. Para os formadores, essa motivação está relacionada a um compromisso pessoal-profissional com a docência. Já os cursistas, segundo Silva (2014) frequentam esses cursos motivados pela busca de conhecimentos que os auxiliem a enfrentar desafios do exercício docente.

Para finalizar essa categoria das ações formativas nas IES, analisou-se as pesquisas de Nascimento (2013) e Carrasco (2016). Seus estudos trataram da atuação de setores como assessorias pedagógicas, enquanto um caminho para institucionalizar a formação do professor universitário.

A categoria “formação docente na pós-graduação” conta com seis (6) pesquisas, sendo que cinco (5) delas (ASSUNÇÃO, 2013; CONTE, 2013; MARTINS, 2013; CUADRADO, 2015; RECHE, 2015) analisam as possibilidades formativas para docentes universitários advindas dos programas de pós-graduação *scricito sensu*. O trabalho de Almeida (2013) é o único da categoria que versa sobre um processo formativo ocorrido em cursos de especialização ofertados por duas IES públicas do Maranhão, de

Metodologia do Ensino Superior. Esse estudo foi selecionado por favorecer reflexões sobre esse tipo de especialização que vem se proliferando no Brasil.

Nessa categoria, os estudos de caso realizados por Assunção (2013) e Conte (2013) trataram do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino - PAE da USP, sendo que o primeiro buscou compreender os elementos formativos do referido programa na Faculdade de Educação, analisando 47 relatórios de seus participantes, bem como entrevistou ex-alunos.

Já a tese de Conte (2013) analisou o PAE em três (3) faculdades da USP e conclui que não se explora todo seu potencial formativo, fazendo coro às pesquisas que defendem “a criação de políticas institucionais e diretrizes específicas” (p. 10) para a considerada formação inicial do professor que atuará no ensino superior.

As investigações organizadas por Reche (2015) e Martins (2013) tiveram especificidades porque o primeiro, ao analisar perspectivas dos “alunos oriundos do bacharelado no Mestrado em Educação da UEL sobre a formação para docência no ensino superior” (p. 7), reconhece os cursos *scripto sensu* como espaço-tempo voltado para o desenvolvimento profissional docente.

Martins (2013), por outro lado, investiga alunos que estavam realizando Estágio da Docência na UECE, programa que passava pelo processo de oficialização na referida IES. Nesse sentido, é um estudo que colabora para pensar os diferentes *layouts* de atividades formativas para esse docente na Pós-Graduação.

Outra categoria identificada foi a de “trajetórias docentes e experiências formativas”, que englobou três (3) pesquisas. Souza (2015) analisou a trajetória de formadores de professores de 23 cursos de licenciatura da UFU e aponta a existência de um “ciclo reprodutor que tem sua origem na constituição do sujeito formador e sua continuidade na ação profissional deste” (p. 9).

O mestrado de Trevisan (2014) apresenta uma reflexão teórica sobre ambiência [trans]formativa, que pode contribuir com a reflexão sobre formação docente como (trans)formação. Nessa mesma categoria, Lima (2015) analisa que a formação dos professores universitários precisa fazer sentido, partir do lugar desse sujeito e avalia que esse professor tem uma identidade sem delineamentos sociais e institucionais, que não o fortalece enquanto educador.

A categoria “demanda formativa de grupo de professores universitários” contempla os trabalhos de Moreira (2014) e Carreño (2011), que foram escolhidos porque

apontam necessidades formativas para além das pedagógicas. Assim, sinalizam a demanda relacionada às questões de fluência digital do professor universitário.

Por fim, a categoria “identidade do docente universitário com ou sem tecnologias digitais” reúne cinco (5) pesquisas. Duas dessas são teóricas e averiguam saberes que docentes universitários precisam dominar, sendo que Cardoso (2014) evidencia saberes necessários para integração das TIC e qualificação da prática pedagógica desse professor. Pires (2016) identifica 312 competências específicas que constituem nove (9) competências gerais do professor para atuar na Educação a Distância.

Já a tese de Bratti (2015) analisou trajetória de dez docentes, explorando o desenvolvimento profissional desse grupo relacionado ao uso de tecnologias digitais. Constatou que o processo de incorporação dessas tecnologias “na prática pedagógica não se constitui numa garantia de melhoria na qualidade da prática docente” (p. 9). Mesmo ressaltando questões da prática docente universitária, esses três trabalhos foram selecionados porque destacam saberes e competências digitais, tema que pode compor a formação desse professor para atuar em face da lógica digital.

Andrade, nesse mesmo grupo de trabalhos, na dissertação defendida em 2016, enfatiza mais a formação de docentes engenheiros para uso das TIC em sala de aula. Seu trabalho pontua que “a presença das TIC pode favorecer o desenvolvimento profissional docente, pois é vista como aliada do professor na busca por novas aprendizagens” (p. 7).

E a tese de Barbiero (2015), intitulada “Gênese e desenvolvimento dos saberes pedagógico-tecnológicos na docência em Arquivologia (UFSM) frente à convergência digital” tece um panorama fundamentado sobre o contexto digital bem como investiga a gênese e o desenvolvimento dos saberes tecnológicos-pedagógicos.

Considerações finais

Como parte inicial da pesquisa de doutorado, em andamento, foi essencial produzir esse levantamento por ora apresentado. Sabe-se que é inviável abarcar todos os trabalhos que exploram a temática abordada, tamanha a grandiosidade dos repositórios disponíveis na atualidade, bem como é necessário ampliar essa busca em outra data, próxima a finalização da tese, para manter o diálogo com as novas investigações que vão surgindo.

No entanto, foi possível delinear alguns pontos que anunciam tendências e lacunas acerca da formação do docente universitário para atuar em face da cultura digital no

período investigado. Uma dessas tendências foi identificar a falta de políticas institucionais consolidadas que garantam momentos formativos para os docentes universitários, nas Instituições de Ensino Superior mencionadas nas pesquisas.

E mais ainda, ainda é muito incipiente a existência e preocupação em preparar o professor para atuar em face das demandas e exigências da cultura digital. Mesmo nos programas de pós-graduação *scripto sensu*, nos cursos de mestrado e doutorado.

As mudanças provocadas pelas tecnologias digitais adentram a vida contemporânea e modificam valores, comportamentos e formas de perceber o mundo; e modificam até o presente e o futuro de nossas vidas pessoal e social. Assim, precisam ser compreendidas em seus diferentes aspectos, que inclui os riscos e alterações significativas no processo de ensino, na forma como as pessoas aprendem e no que precisam aprender, para ir além da automação e da robotização da ação educativa.

Nesse sentido, professores universitários precisam ser preparados para formar profissionais na sociedade mediada pelas tecnologias digitais. E suas concepções e práticas educativas devem garantir condições para fortalecer a fluência digital e mais do que isso, as condições de valorização do humano em meio ao universo maquínico, em que a informação é tão abundante que se perder é mais fácil do que se sentir humano.

Referências

ALMEIDA, Ozana Lins Siqueira. **A formação de professores e as repercussões na prática profissional de egressos de cursos de especialização em metodologia do ensino superior em São Luís do Maranhão**. 2013. 101 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

ALONSO, Katia Morosov. Cultura digital e formação: entre um dever e realidades pungentes. In: CERNY, Roseli Zen. **Formação de educadores na cultura digital: a construção coletiva de uma proposta**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

ANDRADE, Neusa Abadia Gomes. **Docência nos cursos de engenharia e a utilização das TIC: em foco o desenvolvimento profissional docente**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

ARAUJO, Adriana de. **Formação pedagógica docente: movimentos e iniciativas de instituições de ensino superior privadas**. 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

ASSUNÇÃO, Cinthia Gonçalves de. **Possibilidades e limites do programa de aperfeiçoamento de ensino para a formação pedagógica do professor universitário**. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BARBIERO, Danilo Ribas. **Gênese e desenvolvimento dos saberes pedagógico-tecnológicos na docência em Arquivologia (UFSM) frente à convergência digital.** 2015. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

BRATTI, Marília Pizzatto. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores do ensino superior:** práticas pedagógicas com o uso de tecnologia. 2015. 199 f. Tese (Doutorado) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

CAMARGO, Marcela Pedrosa de. **Docência universitária e formação pedagógica:** um olhar para a Universidade Estadual de Londrina. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves. **Docência universitária:** utilização das TIC's no desenvolvimento da prática pedagógica. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

CARRASCO, Lígia Bueno Zangali. **Assessorias pedagógicas das universidades estaduais paulistas:** concepções dos espaços institucionais de formação do docente universitário. 2016, 233 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

CARREÑO, Leidne Sylse Souza de Mello. **Professor do ensino superior:** discutindo as necessidades de formação pedagógica. 2011. 92 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

CONTE, Karina de Melo. **Espaço formativo da docência do ensino superior:** um estudo a partir do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo. 2013. 194 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

COSTA, Rogério. **A cultura digital.** 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

CUADRADO, Camila Rezende Alba. **Professores universitários:** caminhos profanos. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. **A experiência na docência:** por uma formação que faça sentido aos professores universitários. 2015. 209 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MANZAN, Fabiana Padua de Urzedo. **A formação docente continuada na Universidade Federal de Uberlândia à luz das competências profissionais.** 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

MARTINS, Maria Márcia Melo de Castro. **Estágio de docência na pós-graduação stricto sensu:** uma perspectiva de formação pedagógica. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

MOREIRA, Daniele de Jesus Gomes. **Necessidades formativas no campo pedagógico:** a perspectiva do desenvolvimento profissional de docentes iniciantes da UEFS. 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

NASCIMENTO, Josilaine Burque Ricci. **Parceria entre pedagogo e professores do ensino superior:** contribuições teóricas e metodológicas ao trabalho docente. 2013. 41 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

PIRES, Márcia Regina. **As competências do professor da educação a distância.** 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberlândia, 2016.

RAMOS, Evódio Maurício Oliveira. **Formação pedagógica de professores de uma universidade pública baiana:** teares, linhas e tessituras. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

RECHE, Bruna Donato. **A formação docente para o ensino superior no programa de mestrado em educação da UEL e a perspectiva de alunos oriundos do bacharelado.** 2015. 228 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

SELBACH, Paula Trindade da Silva. **Desenvolvimento profissional docente em tempos de expansão da educação superior:** o movimento nas universidades federais do Rio Grande do Sul. 221 f. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVA, Kaline Valeria Pereira. **Contributos do Nufope no processo de reconfiguração de um lugar para a formação didático-pedagógica.** 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SOUSA, Gabrielle Barbosa de. **Formação continuada de professores:** composição organizativa da identidade docente. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SOUZA, Cirlei Evangelista Silva. **Formação de professores no ensino superior:** olhares para trajetórias e ações formativas. 2015. 331 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

TREVISAN, Neiva Viera. **Ambiência [trans] formativa na educação superior:** processos de resiliência no início da carreira docente. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

VIANA, Maria Aparecida Pereira. **Formação em serviço de professores iniciantes na educação superior e suas implicações na prática pedagógica.** 2013. 211 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

VILELA, Naiara Sousa. **Docência universitária**: um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia na formação de seus professores. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

Rosângela de Araujo Medeiros é Pedagoga e mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, onde cursa o doutorado desde 2016 na área de Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas. Também atua como professora assistente na Universidade Estadual da Paraíba.

Desenvolvimento profissional de professores da escola pública: uma análise do curso *Estudo do Meio*

Tiago Rufino Fernandes⁴⁴⁷

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida

Resumo

Esta pesquisa investiga o desenvolvimento profissional de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que participaram do curso *Estudo do Meio* na Rede Municipal de Guarulhos/SP. Analisamos a edição ocorrida no segundo semestre de 2008, tendo como problema de que modo cursos de formação continuada marcam o desenvolvimento profissional dos professores. O objetivo geral da pesquisa é analisar o desenvolvimento profissional docente no tocante às contribuições do curso para a ressignificação do trabalho realizado, formulando como objetivos específicos: 1) compreender a relação do curso *Estudo do Meio* com o Programa de Formação Permanente do Município de Guarulhos; 2) analisar como parte dos professores participantes do curso elaboram sua experiência formativa; 3) verificar quais desdobramentos os professores apontam em relação à sua prática pedagógica como contribuição da formação. O método da pesquisa é o materialismo histórico-dialético e as técnicas utilizadas são a análise de documentos referentes ao curso *Estudo do Meio*, bem como entrevistas semiestruturadas com participantes. A análise do material aponta para a fecundidade do curso analisado, levantando-se a questão de pensar o desenvolvimento profissional em seu caráter coletivo e organizacional, considerando a importância da construção de um *lugar de fala docente*.

Palavras-chave

Estudo do meio – Desenvolvimento profissional – Formação continuada.

Introdução

O tema da formação continuada de professores oferece diversos desafios para pesquisadores e gestores públicos em diferentes dimensões. Formular e implementar políticas e programas de formação docente se tornou uma necessidade quando o assunto é a melhoria da qualidade da educação oferecida nas escolas de educação básica. Diante disso, proliferam cursos de formação (chamado por vezes de treinamento ou capacitação), os quais pretendem produzir efeitos no trabalho realizado pelos docentes.

É no bojo dessa ampla preocupação que a pesquisa aqui relatada se insere. Nela procuramos analisar o desenvolvimento profissional docente por meio de uma ação de formação chamada *Estudo do Meio*, desenvolvida como curso aos professores da Rede

⁴⁴⁷ Contato: tiago_rufino@yahoo.com.br

Municipal de Educação de Guarulhos entre os anos de 2002 a 2008. Como delimitação espacial e temporal, analisamos sua 7ª edição, ocorrida no ano de 2008, com professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ao explicitar o contexto da pesquisa, localizamos, de modo mais detido, nosso lugar social, à luz do qual “se instauram os métodos” e a “topografia de interesses” (CERTEAU, 1982, p. 66) de investigação na área do desenvolvimento profissional e da formação continuada de professores. Assim, dado nosso compromisso com uma educação com orientação emancipatória conforme das condições sociais do tempo presente, a pesquisa tem como método o materialismo histórico-dialético (MARX, 1999, 2008, 2013; KOSIK, 1969) e possui como categorias estruturantes desenvolvimento profissional, trabalho docente e formação continuada de professores, sendo Nóvoa (1995, 2000, 2009), Garcia (2003, 2009), Almeida (1999) e Contreras (2012) os autores centrais escolhidos para o embasamento teórico.

O contexto da pesquisa, de modo mais específico, está ligado a quatro elementos que lhe dão sentido e localizam sua intencionalidade: 1 - a política educacional implementada na cidade de Guarulhos entre os anos 2001 a 2008, com a estruturação de um Programa de Formação Permanente de Professores, no bojo de uma expansão do atendimento educacional na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, bem como da criação da EJA Regular; 2 - a elaboração, no período acima citado, de um currículo centrado no mundo do trabalho e no tempo de vida do trabalhador em meio às contradições da vida sob o modo de produção capitalista; 3 - a elaboração de uma proposta educativa baseada nos ciclos de formação e tempos da vida; 4 - minha atuação como professor e formador de professores no departamento pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. Também foi determinante para a escolha da Rede Municipal de Educação de Guarulhos como *locus* de pesquisa a existência, desde 2001, de gestões comprometidas com as necessidades de amplas parcelas da população, tendo a busca da qualidade social da educação como elemento orientador da política adotada, em que a formação dos professores foi assumida como um dos eixos de viabilização desse compromisso.

Dada a topografia dos interesses, bem como o contexto no qual se insere nosso esforço investigativo, considerado o desenvolvimento profissional como nosso objeto, a pergunta que nucleia a pesquisa se formula da seguinte maneira: *De que modo cursos de formação continuada como o Estudo do Meio marcam o desenvolvimento profissional*

dos professores? Nesse sentido, quais as características que um curso de formação precisa ter para contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional dos docentes?

Sobre o método e a tecitura conceitual da pesquisa

Pelo que decorre do método escolhido para o modo de investigação, situamo-nos entre aqueles que concebem a centralidade do mundo do trabalho, atividade humana historicamente produzida, a qual pode estar voltada à emancipação ou ao estranhamento. No interior da ação e da prática docentes (SACRISTÁN, 1999), nossa hipótese de trabalho é a de que a formação continuada, como ação inscrita no contínuo do desenvolvimento profissional docente, pode ser um elemento indutivo da construção identitária dos professores pela contribuição à reconfiguração da sua profissionalidade. Daí a importância de tê-la em conta para pensarmos a construção do *ser social docente*.

Para nos aproximar do desenvolvimento profissional, valemo-nos das técnicas de análise de documentos referentes ao curso *Estudo do Meio* na Rede Municipal de Educação, de entrevistas semiestruturadas com três professores da EJA participantes da 7ª edição, como também com uma profissional da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Guarulhos (SECEL)⁴⁴⁸ e, para analisá-las, utilizamos a orientação metodológica da história oral naquilo que oferece como repertório para analisarmos a memória como uma construção, mas radicada na subjetividade dos indivíduos (AMADO; FERREIRA, 2005; TAVANO, 2015, THOMPSON, 2002).

As técnicas nos permitiram uma apropriação de nosso objeto de estudo em alguns elementos de sua complexidade, o que nos favoreceu inscrever a singularidade da realização do curso *Estudo do Meio* no contexto particular de uma rede municipal de educação a uma totalidade social que lhe dota de sentido e inteligibilidade. Esse modo de proceder metodologicamente tem conexão com a perspectiva e a intencionalidade político-pedagógica do curso analisado, o qual descrevemos em linhas gerais.

O *Estudo do Meio*, antes mesmo de ser entendido como um curso de formação continuada, é uma metodologia interdisciplinar de análise do contexto e da realidade locais com o objetivo de investigar seus problemas e suas implicações na vida dos sujeitos participantes. Como proposta de formação, visa aproximar a escola do seu entorno, refletindo em seu interior sobre questões sociais, ambientais, históricas, entre outras,

⁴⁴⁸ Entrevistas conduzidas em obediência aos princípios da ética em pesquisa científica. Os nomes utilizados são fictícios como forma de guardar o sigilo dos participantes.

buscando contribuir para superação da fragmentação curricular em direção à interdisciplinaridade no trabalho com o conhecimento na escola. O curso, inserido no Programa de Formação Permanente do Município de Guarulhos, visou contribuir para o processo formativo de professores e para a ressignificação do olhar sobre a cidade.

No contexto particular da Rede Municipal de Guarulhos, o curso foi oferecido pelo Laboratório de Pesquisa e Ensino em Ciências Humanas (LAPECH), da FEUSP, entre os anos de 2002 a 2008, coordenado pela Profa. Dra. Nídia Nacib Pontuschka. No primeiro momento, a estratégia adotada foi a de formação dos coordenadores pedagógicos e, em momento posterior, a formação de professores. A intenção era construir um projeto de conhecimento sobre a cidade de Guarulhos para que as escolas refletissem sobre seu lugar no contexto mais amplo da própria cidade. Em relação a esse aspecto, a fala da técnica Maria, atuante na Secretaria Municipal de Educação (SME) à época, é esclarecedora. Segundo ela,

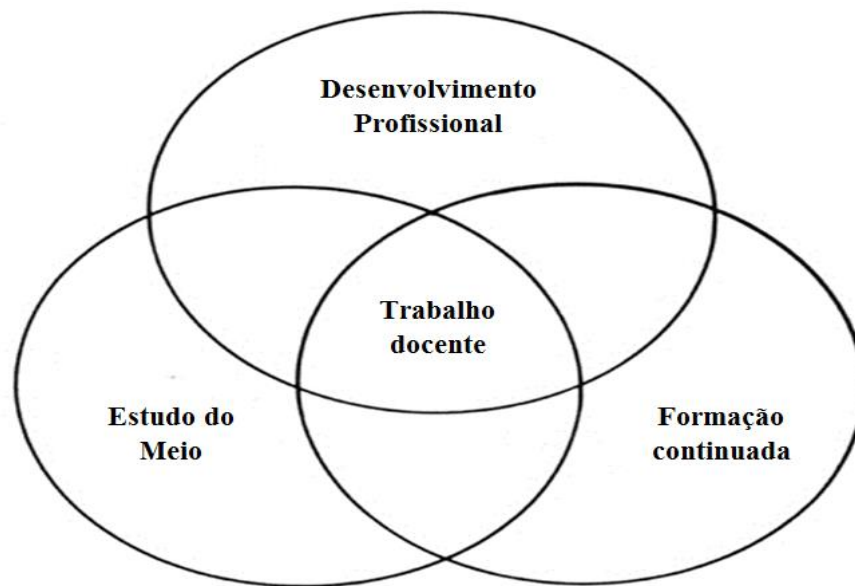
Nós estávamos [SME] caminhando para que a escola pensasse em projetos e não em aula por aula, e não em transmissão do que está contido apenas em um livro; então a gente estava caminhando e buscando realmente que a escola pudesse ter um trabalho coletivo pautado num projeto pedagógico, que aí fortalecesse o projeto político-pedagógico da escola e da Rede. E o *Estudo do Meio* acaba se inserindo aí, inclusive por conta da sua metodologia e do seu objetivo, porque se a gente quer que o professor se forme e possibilite aos seus educandos esse conhecimento, o *Estudo do Meio* vinha como uma prática direta. (TÉCNICA DA SME MARIA).

À luz desse entendimento, a formação continuada passa a ser concebida como uma ação que se inscreve no desenvolvimento profissional dos professores e, nessa condição, pensamos que ela pode ser um elemento indutivo da construção identitária docente pela reconfiguração à sua profissionalidade. Tudo isso, no entanto, não se sustenta como proposta se não tiver como centralidade o trabalho efetivamente realizado pelos professores. É exatamente pela dimensão do trabalho que pode se inscrever o potencial, ou o bloqueio, do processo emancipatório. No ponto de cruzamento entre o desenvolvimento profissional, a formação continuada e o trabalho docente, organizamos o arcabouço argumentativo da pesquisa.

Olhando para o conceito de desenvolvimento profissional, sustentamos que ele só pode ser devidamente compreendido se tiver em sua base o trabalho docente, o tipo

específico de atividade que o professor desenvolve (o ensino), e como, por ela, ele constrói sua identidade e seu olhar para a profissão. É nesse sentido que a categoria trabalho se apresenta organicamente interseccionada ao conceito de desenvolvimento profissional. Assim, relacionado ao conceito de formação continuada, organizamos a estrutura analítica de nossa pesquisa.

Diagrama 1 – Intersecção entre categorias



Pelo que se apresenta, o trabalho docente está no centro de uma complexa intersecção entre a formação continuada, o curso *Estudo do Meio* — uma modalidade da formação — e o desenvolvimento profissional. Toda ação que visa a contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores precisa não só considerar as referidas intersecções, mas ter como referência o trabalho concretamente realizado pelos professores. A formação, assim, é fundamentalmente marcada pelas situações particulares da prática, suas contradições e tensões.

É com esse referencial, que atribui à prática uma posição central, que o processo reflexivo pode ganhar densidade no contexto da formação docente, estruturada como lugar em que os professores refletem sobre seus saberes e a natureza de seu trabalho. Nesta pesquisa, amparada pela estrutura apresentada, poderíamos dizer que o curso *Estudo do Meio*, como ação de formação continuada de desenvolvimento profissional dos professores da escola pública, só pode se constituir como tal se tiver como base o trabalho

docente concretamente situado no espaço e no tempo da Rede Municipal de Educação onde está sendo desenvolvido.

Resultados

Ao termos um referente emancipatório na investigação conduzida, entendemos a ideia de emancipação como um conceito polissêmico, com seus sentidos em disputa (MELO, 2009). De nossa parte, a emancipação como orientação para o desenvolvimento profissional docente, além de se amparar no pensamento de autores como Almeida (1999), Pimenta (1999), Nóvoa (1995, 2000, 2009), Garcia (2003, 2009) e Contreras (2012) — o que nos permite entender como os professores devem ser vistos como sujeitos dos processos de mudança da educação e da escola, e não como objeto de políticas gestadas alhures —, liga-se à (re)conquista da autonomia socioprofissional dos professores, consubstanciada pela construção do que chamamos de um *lugar de fala docente*. Essa é uma das potências inscritas no desenvolvimento profissional.

Em termos mais concretos, na fala dos professores entrevistados e da análise que conduzimos nos documentos acessados, as contribuições do curso *Estudo do Meio* ao desenvolvimento profissional docente estão ligadas à sua construção dialógica e crítica, ao trabalho interdisciplinar, à escuta dos professores como parte de uma relação horizontal entre formadores e docentes e, por fim, a sua perspectiva transformadora, com orientação emancipatória.

Em relação à perspectiva de mudança na educação e na formação de professores, a professora Joana assim se manifesta:

Eu acredito que o *Estudo do Meio* pode, partindo de temas geradores, transformar mesmo a vida das pessoas, dependendo dos objetivos que forem estipulados (se é de transformação, se é de melhoria, se é de limpeza do córrego, de conscientização para uma série de coisas). Eu acho que dá para partir mesmo da experiência de cada um desses educandos para algo maior. (PROFA. JOANA).

E, então, chegamos aos principais achados da pesquisa, os quais, de modo sumário, podem ser organizados em duas grandes necessidades e uma apreensão de perspectiva: 1 - a necessidade de mudança da escola; 2 - a necessidade de ressignificação de práticas; 3 - a perspectiva metodológica do curso que, como já apontamos, aposta no diálogo e na horizontalidade para construção do tecido das relações entre formadores e

formados. Como isso, sustentamos que o curso *Estudo do Meio* tem um potencial de indução de novas práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, não se visualizam, nos relatos dos professores, elementos que indiquem projetos pedagógicos de realização de estudos do meio nas escolas em que atuam.

Dessa maneira, esse potencial de indução de práticas apresenta limites quando inserido no contexto da Rede Municipal de Educação (relações contraditórias), de modo que, como proposta que decorre de nossa análise, se torna necessário olhar o desenvolvimento profissional no contexto de uma (re)organização da carreira docente na base de uma relação mais profunda dos professores com as escolas e suas comunidades, em que os processos de formação continuada sejam instrumentos/ações para alcançar as finalidades de um projeto político-pedagógico coletivamente construído.

Portanto, um parâmetro normativo para o pensamento sobre o desenvolvimento profissional é o da organização da formação no âmbito de equipes escolares e de busca por um reconhecimento social dos docentes como intelectuais. Para tanto, é importante – e isso identificamos no curso *Estudo do Meio* – estruturar a formação como um espaço para a constituição de um *lugar de fala docente*, onde as vozes dos professores se processam em uma polifonia que faz emergirem distintos sentidos geradores de autoria e posições não sujeitadas.

Considerações finais

No transcurso da pesquisa que conduzimos entre os anos de 2015 e 2018 no Mestrado, pudemos desenvolver uma análise de ações de formação continuada como parte do processo de recuperação, ou construção, do lugar social ocupado pelos professores. Nosso entendimento é de que tal recuperação/construção passa pela reconfiguração da profissionalidade docente, entendida como a afirmação da especificidade do trabalho do professor (SACRISTÁN, 1995; CONTRERAS, 2012). Nesse sentido, as ações de desenvolvimento profissional são elementos fundamentais nesse esforço político-profissional de conquista da autonomia social dos docentes, o que coloca as ações específicas de formação em um lugar estratégico no âmbito das políticas educativas.

Do que constitui o ponto central de nossa pesquisa, à luz do material analisado, das entrevistas conduzidas e do referencial teórico e das categorias, apontamos para a fecundidade do curso *Estudo do Meio* em termos de emancipação e reflexão sobre o

ensino, mas também para necessidade de um olhar para as dinâmicas intraescolares por meio das quais a proposta ganha sentido no cotidiano da escola e na totalidade do trabalho docente, levantando-se a questão de pensar o desenvolvimento profissional não só em termos individuais/pessoais, mas também em seu caráter coletivo e organizacional.

Por essa razão, concebemos a importância de construir um espaço de enunciação sob a forma de uma polifonia que produza um lugar outro na determinação das práticas. Esse lugar é resultado dos intercâmbios comunicativos produzidos por posições de sujeito e não sujeitadas. Daí a necessidade de lutar pela constituição e assunção do que chamamos de um *lugar de fala docente*, o qual se consubstancia em um espaço de manifestação discursiva pelos professores, no âmbito específico da formação continuada, acerca das condições concretas do trabalho que realizam nas escolas.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel de. **O sindicato como instância formadora dos professores:** novas contribuições ao desenvolvimento profissional. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

AMADO, Janaína; FERREIRA; Marieta de Moraes (Org.). **Usos e abusos da história oral.** Rio de Janeiro: FGV, 2005.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** 2. ed. Trad. Sandra Trabucco Venezuela. São Paulo: Cortez, 2012.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional dos professores. In: GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 2003.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo:** Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

MARX, Karl. Introdução [à crítica da Economia Política]. In: **Marx.** Trad. Edgard Malagodi. São Paulo: Abril Cultural, 1999. (Os pensadores).

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELO, Rúrion Soares. **Sentidos da emancipação**: para além da antinomia revolução versus reforma. 2009. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TAVANO, Patricia Teixeira. **Tramas da tessitura curricular**: o curso experimental de medicina da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (1968-1975). 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

Tiago Rufino Fernandes é Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), com formação em Letras e Filosofia. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Formação do Educador (GEPEFE-FEUSP).