



ISSN 1518-0743 (impressa)
ISSN 2526-8449 (eletrônica)

UFPI/CCE/PPGED

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Revista **LES**

do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

Ano 23 | n. 40 | set./dez. | 2018



Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação





UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ | UFPI

Reitor | José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora | Nadir do Nascimento Nogueira

Pró-Reitor de Pesquisa | João Xavier da Cruz Neto

Pró-Reitora de Pós-Graduação | Regina Lúcia Ferreira Gomes

Superintendente de Comunicação Social | Jacqueline Lima Dourado

Diretor da EDUFI | Ricardo Alaggio Ribeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO | CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA

Diretor | Luis Carlos Sales

Vice-Diretora | Zozilena de Fátima Fróz Costa

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenadora | Maria da Glória Moura de Carvalho

Vice-Coordenadora | Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Editora | Neide Cavalcante Guedes

Editoras Adjuntas | Maria da Glória Carvalho Moura

Maria da Glória Soares Barbosa Lima

COMITÊ EDITORIAL

Ademir Damásio | Universidade do Extremo Sul Catarinense

Antonio de Pádua Carvalho Lopes | Universidade Federal do Piauí

António Gomes Alves Ferreira | Universidade de Coimbra –Portugal

Antonio Manuel Seixas Sampaio Nôvoa | Universidade de Lisboa

Ademir José Rosso | Universidade Estadual de Ponta Grossa

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa | Universidade Federal do Piauí

Anna Maria Piussi | Università di Verona | Itália

Antônia Edna Brito | Universidade Federal do Piauí

Diomar das Graças Motta | Universidade Federal do Maranhão

Jefferson Mainardes | Universidade Estadual de Ponta Grossa

Júlio Emílio Diniz-Pereira | Universidade Federal de Minas Gerais

Luiz Botelho Albuquerque | Universidade Federal do Ceará

Manoel Oriosvaldo de Moura | Universidade de São Paulo

Maria Cecília Cortez Christiano de Souza | Universidade de São Paulo

Maria Juraci Maia Cavalcante | Universidade Federal do Ceará

Maria Lúiza Sussekind | Universidade Federal do Rio de Janeiro

Maria Salomilde Ferreira | Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Maria Teresa Ribeiro Pessoa | Universidade de Coimbra | Portugal

Maria Vilani Cosme de Carvalho | Universidade Federal do Piauí

Marília Pinto de Carvalho | Universidade de São Paulo

Mariná Holzman Ribas | Universidade Estadual de Ponta Grossa

Nicolas Davies | Universidade Federal Fluminense

Stella Maris Bortoni Ricardo | Universidade de Brasília

Vera Maria Fidal Peroni | Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ENDEREÇO PARA CONTATO

Universidade Federal do Piauí

Centro de Ciências da Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Revista “Linguagens, Educação e Sociedade”

Campus Min. Petrônio Portela – Ininga

64.049-550 – Teresina – Piauí – Fone (86) 3237-1214

E-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br

www.ufpi.br

Web: <<http://www.ufpi.br>>

Versão eletrônica: <<http://www.ufpi.br/ppged>>

U F P I / C C E
LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE



Revista do

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI
ISSN 1518-0743 | ano 23 | n. 40 | set./dez. | 2018
<http://dx.doi.org/10.26694/15180743.2018.2340p479>

Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. Com publicação quadrienal. Os pontos de vistas divulgados são de responsabilidade dos autores.

Missão: Publicar resultados de pesquisas originais e inéditos, revisões bibliográficas e resenhas de obras clássicas ou inéditas na área de Educação, como forma de contribuir com a divulgação do conhecimento científico e com o intercâmbio de informações.

Versão on-line: <http://www.ufpi.br/ppged>

Projeto Gráfico/Capa/Diagramação Carlos Alberto A. Dantas
Revisora do Idioma Inglês Renata Cristina da Cunha

Instruções para os colaboradores/autores Vide final da revista
Pede-se permuta We ask for exchange

Linguagens, Educação e Sociedade: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação, ano 23, n. 40 (2018) – Teresina: Ed. UFPI, 2018 – 479p.

Desde 1996

Periodicidade quadrienal
(set./dez. 2018)

ISSN 1518-0743 (IMPRESSA)
ISSN 2526-8449 (ELETRÔNICA)

1. Educação – Periódico CDD 370.5. I. Universidade Federal do Piauí – CDU 37(05)

Tiragem: 500

Indexada em/ Indexed in:

IRESIE – Índice de Revistas en Educación Superior e Investigación Educativa) – Universidad Nacional Autónoma do México – UNAM.

BBE – Bibliografía Brasileira de Educação – Brasília – CIBEC/INEP.

DIADORIM – Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras.

EDUBASE – Faculdade de Educação / UNICAMP – Campinas-SP.

LATINDEX – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

PORTAL LivRE! – Ministério da Ciência e Tecnologia.

Portal de Periódicos da CAPES



Editorial | 9

Artigos

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL | 19

Gilmara Ozório da Silva Santos
Geovana Ferreira Melo

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM UMA ESCOLA NO CAMPO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO TRABALHO COM A LITERATURA INFANTIL | 59

Sônia Alves de Oliveira Reis
Jocelma do Carmo Santos
Tatyanne Gomes Marques

DESAFIOS NO SÉCULO XXI À FORMAÇÃO DOS EDUCADORES PIAUIENSES | 103

Neilany Araújo de Sousa

SABERES DA AÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES FORMADORES DA ÁREA DE ENSINO DE HISTÓRIA | 133

Augusto Ridson de Araújo Miranda
Antonio Germano Magalhães Junior

POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA NO CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DO CAPITAL, DA RESSIGNIFICAÇÃO DE CONCEITOS E DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA | 178

Cleonice Aparecida Raphael Silva
Maria Terezinha Bellanda Galuch

A RETIFICAÇÃO DE ERROS E O PROBLEMA DA VERDADE NA EPISTEMOLOGIA DE GASTON BACHELARD | 212

Guilherme Augusto Rezende Lemos

MULHERES EM PAUTA: UM ESTUDO DA ARTE SOBRE AS MULHERES ENQUANTO SUJEITOS HISTÓRICOS | 241

Tatiane da Silva Sales
Maria Alda Pinto Soares

AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS COTAS RACIAIS NA UNIVERSIDADE | 278

Maurício Pedro da Silva

EDUCAÇÃO POPULAR VOLUNTÁRIA NO MOVIMENTO DE LUTA POR MORADIA: CONTRIBUIÇÕES DA HISTORICIDADE PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PLATAFORMA | 312

Nadilson Ribeiro de Siqueira

Natanael Reis Bomfim

Walter Von Czékus Garrido

O (NÃO) LUGAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A CRISE ESCOLAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES | 340

Rony Pereira Leal

Ana Ivenicki

Renato José de Oliveira

VIOLÊNCIA ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO A LUZ DO IMAGINÁRIO | 370

Ana Paula Poli

Denis Domeneghetti Badia

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS: O USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO INSTRUMENTO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM | 395

Evelin Naiara Garcia

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

EDUCAÇÃO MUSICAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 436

Ezenice Costa de Freitas Bezerra

Juracy Machado Pacifico

Lista de parecerista do ano de 2018 | 467

Instruções para o envio de trabalhos. Normas para colaborações | 469

Formulário de Permuta | 478

Ficha de Assinatura | 479

Editorial | 9

Articles

TEACHING TRAINING FOR SPECIALIZED EDUCATIONAL ASSISTANCE IN MULTIFUNCTIONAL CLASSES AT REGULAR SCHOOLS | 20

Gilmara Ozório da Silva Santos
Geovana Ferreira Melo

LITERACY IN A RURAL SCHOOL: ANALYSING THE WORK WITH CHILDREN'S LITERATURE | 60

Sônia Alves de Oliveira Reis
Jocelma do Carmo Santos
Tatyanne Gomes Marques

21st CENTURY CHALLENGES TO TEACHERS' TRAINING IN PIAUÍ | 103

Neilany Araújo de Sousa

KNOWLEDGE OF HISTORY PROFESSORS' PEDAGOGICAL ACTIONS | 134

Augusto Ridson de Araújo Miranda
Antonio Germano Magalhães Junior

BRAZILIAN EDUCATIONAL POLICY IN THE CONTEXT OF CAPITAL INTERNATIONALIZATION AND THE RE-SIGNIFICATION OF CONCEPTS | 179

Cleonice Aparecida Raphael Silva
Maria Terezinha Bellanda Galuch

ERRORS RETIFICATION AND THE PROBLEM OF TRUTH IN GASTON BACHELARD'S EPISTEMOLOGY | 213

Guilherme Augusto Rezende Lemos

WOMEN IN THE SPOT: A STUDY OF ART OF WOMEN AS HISTORICAL SUBJECTS | 242

Tatiane da Silva Sales
Maria Alda Pinto Soares

BRAZILIAN AFFIRMATIVE ACTIONS: thinking university racial quotas | 278

Maurício Pedro da Silva

**VOLUNTARY POPULAR EDUCATION IN THE FIGHTING MOVEMENT FOR HOUSING: HISTORICITY
CONTRIBUTIONS TO THE CONSTRUCTION OF A VIRTUAL AND COLLABORATIVE PLATAFORM | 313**

Nadilson Ribeiro de Siqueira

Natanael Reis Bomfim

Walter Von Czékus Garrido

**THE (NON)PLACE OF YOUNG AND ADULTS EDUCATION AND THE SCHOOL SYSTEM CRISIS: SOME
CONSIDERATIONS | 341**

Rony Pereira Leal

Ana Ivenicki

Renato José de Oliveira

SCHOOL VIOLENCE: POSSIBILITIES OF CONFRONTATION THROUGH IMAGINARY | 370

Ana Paula Poli

Denis Domeneghetti Badia

**CONTEMPORARY CHALLENGES: THE USE OF ASSISTIVE TECHNOLOGY AS A FACILITATING
INSTRUMENT FOR LEARNING | 396**

Evelin Naiara Garcia

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

MUSIC EDUCATION IN CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS' PEDAGOGICAL PRACTICES | 437

Ezenice Costa de Freitas Bezerra

Juracy Machado Pacifico

Submission instructions. Rules for collaboration | 474

Exchange | 478

Signature | 479

Editorial

Neide Cavalcante Guedes
Editora Chefe – Linguagens, Educação e Sociedade

A Revista Linguagens, Educação e Sociedade, periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação-CCE/UFPI, na sua edição nº 40 reúne artigos com uma diversidade de temas que convergem para as questões voltadas para a educação difundindo a produção científica e interagindo com a comunidade acadêmica, trazendo pesquisas que abordam os assuntos relevantes tanto para a comunidade científica, em especiais para os profissionais que atuam na educação. Fechando o ano de 2018 a presente edição conta com 13 artigos que são frutos de estudos e pesquisas que aprofundam discussões em torno de temáticas variadas das quais destacamos: **Políticas Educacionais, Formação Docente, Educação de Jovens e Adultos.**

No artigo “**Formação docente para o atendimento educacional especializado na sala de recurso multifuncional**”, as autoras: Gilmara Ozório da Silva Santos e Geovana Ferreira Melo, apresentam resultados de investigação sobre a formação no Curso Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, tendo como foco os saberes docentes para atuar no AEE (Atendimento Educacional Especializado) da SRM (Sala de Recurso Multifuncional) em escolas regulares. As conclusões do estudo dão conta de que a formação inicial direcionada ao docente, apesar de propiciar aportes teóricos consistentes, ainda não é suficiente para suprir as necessidades do professor que atuará nas SRM, esta realidade aponta para a necessidade maior interação teórico-prática, além do contínuo investimento na formação profissional.

Em “Alfabetização e letramento em uma escola no campo: uma análise a partir do trabalho com a literatura infantil”, as autoras Sônia Alves de Oliveira Reis, Jocelma do Carmo Santos e Tatyanne Gomes Marques abordam o resultado de uma pesquisa sobre a Alfabetização e Letramento em uma escola no campo, com foco na literatura infantil. Fazem uma análise das práticas de alfabetização e letramento utilizadas por uma professora do 3ºano do Ensino Fundamental, destacando o lugar da literatura infantil nessas práticas e em que medida a literatura infantil trabalhada contempla os modos de vida e a cultura dos povos do campo ou se reforçam estereótipos sobre eles. Os resultados da pesquisa apontam que as práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas pela professora envolvem o trabalho com jogos e gêneros textuais diversificados, todavia, a literatura infantil ainda ocupa pouco espaço nessas práticas.

No artigo “Desafios no século XXI à formação dos educadores piauienses”, a autora Neilany Araújo de Sousa analisa os desafios enfrentados pelos educadores do estado do Piauí no início do século XXI, destacando os aspectos teóricos, políticos e culturais acumulados desde a segunda metade do século anterior, e que se traduzem em exigências da sociedade ao docente por um constante aperfeiçoamento de conhecimentos e práticas pedagógicas. Em suas conclusões a autora constata que a formação docente deve acompanhar as dimensões sociais e profissionais e exige a aproximação da realidade nos dias atuais e o confronto com os desafios diante de um novo paradigma vigente, diante de uma sociedade que busca novas respostas.

Augusto Ridson de Araújo Miranda e Antonio Germano Magalhães Junior em “Saberes da ação pedagógica de professores formadores da área de ensino de história” apresentam o resultado de pesquisa realizada com professores do curso de licenciatura em História da Universidade Estadual do Ceará, localizada no *campus* de Fortaleza,

e o repertório de conhecimentos e referenciais para a prática docente em Ensino de História. Fazem uma articulação entre as categorias formação docente, saberes docentes e práticas docentes, apontando a necessidade de mais pesquisas neste campo de investigação e concluem ressaltando a necessidade no sentido de que a formação de professores no Brasil precisa valorizar os saberes integradores voltados à prática docente, sobretudo os saberes da ação pedagógica.

No artigo “**Política educacional brasileira no contexto da internacionalização do capital, da ressignificação de conceitos e da educação democrática**”, as autoras Cleonice Aparecida Raphael Silva e Maria Terezinha Bellanda Galuch desenvolvem uma reflexão sobre o movimento mediante o qual conceitos que durante muito tempo se configuraram como bandeira de luta em prol de uma educação democrática e de qualidade, entre os quais cidadania, participação, igualdade e autonomia, foram adequados no sentido de justificar ações educacionais, sobretudo em países de economia periférica, como forma de administrar a desigualdade e manter a ordem social capitalista. As autoras concluem chamando a atenção no sentido de que o alinhamento da formação educacional dos sujeitos com as características necessárias para que possam se ajustar às condições sociais vigentes visa a manutenção das mesmas além de afastar-se do objetivo primário a saber a formação para a emancipação.

“**A retificação de erros e o problema da verdade na epistemologia de Gaston Bachelard**” de autoria de Guilherme Augusto Rezende Lemos vem contribuir para a compreensão do problema da verdade científica a partir do pensamento epistemológico de Gaston Bachelard. Ao contextualizar o atual cenário político e econômico brasileiro, atenta para o valor da verdade das ciências. As conclusões do autor se encaminham na perspectiva de que a noção de verdade em qualquer setor da epistemologia de Gaston Bachelard está associada

à noção de retificação de erros, isto é, a noção de verdade deixa de ser algo para se tornar ambiente. O autor reafirma que verdade e liberdade confundem-se num só conceito permitindo redimensionar a realidade que se coloca como objeto da ciência.

Em “**Mulheres em pauta: um estudo da arte sobre as mulheres enquanto sujeitos históricos**” Tatiane da Silva Sales e Maria Alda Pinto Soares apresentam um estudo da arte em cenário nacional brasileiro, dedicando um espaço para a produção e contribuição maranhense, sobre as mulheres enquanto sujeitos históricos, repensando suas ações e percebendo-as enquanto sujeitos históricos com seus “poderes” e “saberes”. As autoras concluem destacando que os trabalhos citados possuem contribuição significativa para a pesquisa tendo em vista a promoção de diálogos com ampla quantidade de fontes em que as mulheres são atuantes e não marginalizadas ou vítimas e discutem as mulheres, também maranhenses, de forma ativa e participante das contradições do viver em sociedade.

No artigo “**Ações afirmativas no brasil: considerações acerca das cotas raciais na universidade**”, Maurício Pedro da Silva, discute as ações afirmativas no atual contexto brasileiro, não como mera concessão governamental, no âmbito de políticas públicas universitárias, mas como um imperativo inequivocamente direcionado para sanar distorções historicamente construídas em relação à população brasileira afrodescendente, por meio de medidas compensatórias. Em suas conclusões o autor destaca que a questão das cotas, tal como é apresentada no texto, diz respeito fundamentalmente à reparação e/ou compensação de práticas discriminatórias e excludentes de natureza étnico-racial, embora a questão racial não se reduza à questão de classe, muitos fenômenos discutidos no texto apontam o quanto a questão de classe no Brasil continua presente, tornando o problema

da discriminação racial ainda mais violento e dramático para a população afrodescendente.

“Educação popular voluntária no movimento de luta por moradia: contribuições da historicidade para a construção de uma plataforma virtual colaborativa”, de autoria de Nadilson Ribeiro de Siqueira, Natanael Reis Bomfim e Walter Von Czékus Garrido, propõe reflexões a respeito dos rumos da Educação Popular diante dos desafios contemporâneos, apresentando a realidade do Movimento de Luta por Moradia (MLM) em Salvador desde a sua origem, utilizando uma “cartografia das memórias” construída pelos protagonistas iniciais de uma historicidade de reivindicações e resistência até o entendimento do conceito de Educação Popular circulante nesse importante Movimento Social. Em suas conclusões autores destacam a contribuição social do MLM e da construção do eduKit para a diminuição de carências educacionais de grupos excluídos, reforçando que é possível, através da educação, a ação de sujeitos autônomos contribuir para a diminuição de desigualdades sociais.

O artigo “**O (não) lugar da educação de jovens e adultos e a crise escolar: algumas considerações**”, de autoria de Rony Pereira Leal, Ana Ivenicki e Renato José de Oliveira, se constitui em um texto reflexivo e de problematização crítica acerca da modalidade Educação de Jovens e Adultos e de seu contexto atual, por meio da construção dialógica do conhecimento, a partir das trocas de saberes e vivências, refletindo acerca das contribuições do campo da Ética para que, a partir da instituição escolar e de sua articulação com os demais espaços do cotidiano dos sujeitos jovens e adultos. Os autores concluem convidando à todos que fazem a educação para unirem neste debate, afim de promover a junção entre discurso e práxis político-pedagógica, conectando-se aos alunos e fazendo deles parceiros na construção de uma nova educação e de uma nova sociedade.

“Violência escolar: possibilidades de enfrentamento a luz do imaginário” as autoras Ana Paula Poli e Denis Domeneghetti Badia, discutem à luz das teorias da Complexidade de Edgar Morin e do Imaginário criada por Gilbert Durand a complexidade do imaginário da violência que se estrutura e desestrutura na instituição escolar. Os autores concluem destacando a necessidade de se compreender as relações e a riqueza do ambiente escolar em termo simbólicos organizacionais e que estes podem oferecer pistas para o enfrentamento à violência, tanto aquela que nasce no ambiente escolar, quanto aquela que adentra esse contexto por meio das pessoas que formam a escola.

O artigo **“Desafios contemporâneos: o uso da tecnologia assistiva como instrumento facilitador da aprendizagem”** de autoria Evelin Naiara Garcia e Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira, conceitua, classifica e categoriza tecnologia assistiva como resultado da aplicação de avanços tecnológicos, de várias áreas do conhecimento, na educação inclusiva. No desenvolvimento do texto as autoras abordam os desafios e potencialidades da tecnologia assistiva, possui embasamento científico e teórico, e documental, com consulta à legislação pertinente e doutrina, alusivos ao tema proposto. Os resultados apontam no sentido de que as pessoas com deficiência são concebidas como sujeitos de direitos, devendo ter acesso e aprender com instrumentos da tecnologia assistiva, ferramenta facilitadora da aprendizagem que irá lhes proporcionar autonomia e dignidade.

Fechando a edição, no artigo intitulado **“Educação musical nas práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil”**, as autoras Ezenice Costa de Freitas Bezerra e Juracy Machado Pacífico, fazem uma análise da presença da educação musical nas práticas pedagógicas de professoras da educação infantil de uma escola pública municipal, com intenções formativas que valorize as experiências de educação musical com crianças. A pesquisa desenvolveu-se em dois

momentos, o da investigação e da intervenção. As autoras concluem que a educação musical ainda não foi inserida na escola, figurando a ausência nas práticas pedagógicas, mas que a inserção é possível, a partir do reconhecimento de que a música pode ser uma área de conhecimento acessível, e que por meio das suas especificidades pode contribuir com os objetivos propostos para a educação infantil.

Diante da diversidade de estudos aqui apresentados, a editoria da Revista Linguagens, Educação e Sociedade encerra o ano de 2018 ensejando que as reflexões desenvolvidas pelos autores possam contribuir e estimular os debates pertinentes ao campo da educação, abrindo novas perspectivas de investigações. Desejamos aos autores e leitores um ano de 2019 cheio de esperanças e garantias de que a pesquisa sempre será um espaço institucionalizado de propagação de novos saberes.

Boas Festas!
Feliz Ano Novo!!

Artigos

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE



Revista do

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

ISSN 1518-0743 | ano 23 | n. 40 | set./dez. | 2018

<http://dx.doi.org/10.26694/15180743.2018.2340p479>

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL

GILMARA OZÓRIO DA SILVA SANTOS

Mestranda em Tecnologias. Comunicação e Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Pedagogia. Especialista em Informática na Educação e Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação. Pós-graduada no Curso de Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado. E-mail: gilmaraozorio@yahoo.com.br.

<https://orcid.org/0000-0002-1730-9114>

GEOVANA FERREIRA MELO

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás – UFG. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

E-mail: geovana@faced.ufu.br – <https://orcid.org/0000-0001-8406-6223>

RESUMO

O presente artigo busca analisar a formação no Curso Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, tendo como foco os saberes docentes para atuar no AEE (Atendimento Educacional Especializado) da SRM (Sala de Recurso Multifuncional) em escolares regulares. Tal perspectiva desdobra-se em refletir aspectos legais sobre a temática, a partir do seguinte questionamento: Quais saberes são necessários à atuação profissional docente, a fim de viabilizar a ação do professor mediador nas SRM? Para alcançar os objetivos propostos optou-se por uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, embasada principalmente pelos seguintes referenciais: Pimenta (2002), Shulmann (2005), Gauthier (2006) e Nóvoa (2009). O estudo aponta possibilidades e lacunas sobre a formação e os saberes docentes no Curso de Pedagogia, entrelaçados a desafios a serem superados. Constatou-se que a formação inicial direcionada ao docente, apesar de propiciar aportes teóricos consistentes, ainda não é suficiente para suprir as necessidades do professor que atuará nas SRM, esta realidade aponta para a necessidade maior interação teórico-prática, além do contínuo investimento na formação profissional.

Palavras-Chave: Formação Docente; Atendimento Educacional Especializado; Sala de Recurso Multifuncional.

TEACHING TRAINING FOR SPECIALIZED EDUCATIONAL ASSISTANCE IN MULTIFUNCTIONAL CLASSES AT REGULAR SCHOOLS

ABSTRACT

This article seeks to analyze the training course in Pedagogy of UFU, focusing on the teaching knowledge to work in the *Sala de Recurso Multifuncional* at regular school. This perspective intends to reflect about the legal aspects of the theme to answer the following question: What knowledge is needed for teacher professional performance in order to facilitate the facilitator's action in *the* Multifunctional Resource Room? To achieve the proposed objectives, a bibliographic and documentary research with qualitative approach was undertaken. The study shows the possibilities and the gaps on teachers' training and teaching knowledge in the Pedagogy Course, articulated to challenges to be overcome. The results outline that the teachers' initial training, despite providing consistent theoretical framework, is not enough to diminish these teachers' need to work in the Multifunctional Resource Room. This way, it emphasizes the need of a greater interaction between theory and practice, beyond a continuous investment in teacher training.

Keywords: Teacher training. Specialized Educational Assistance. Multifunctional Resource Room.

FORMACIÓN DOCENTE PARA LA ATENCIÓN EDUCACIONAL ESPECIALIZADA EN LA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL

RESUMEN

El presente artículo busca analizar la formación en el Curso Pedagogía de la Universidad Federal de Uberlândia, teniendo como foco los saberes docentes para actuar en el AEE (Atención Educativa Especializada) de la SRM (Sala de Recurso

Multifuncional) en escolares regulares. Tal perspectiva se desdobra en reflejar aspectos legales sobre la temática, a partir del siguiente cuestionamiento: ¿Qué saberes son necesarios para la actuación profesional docente, a fin de viabilizar la acción del profesor mediador en las SRM? Para alcanzar los objetivos propuestos se optó por una investigación bibliográfica y documental, de abordaje cualitativo, basada principalmente en los siguientes referenciales: Pimenta (2002), Shulmann (2005), Gauthier (2006) y Nóvoa (2009). El estudio apunta posibilidades y lagunas sobre la formación y los saberes docentes en el Curso de Pedagogía, entrelazados a desafíos a ser superados. Se constató que la formación inicial dirigida al docente, a pesar de propiciar aportes teóricos consistentes, todavía no es suficiente para suplir las necesidades del profesor que actuará en las SRM, esta realidad apunta a la necesidad mayor interacción teórico-práctica, además de la continua inversión en la sociedad formación profesional.

Palabras-clave: Formación Docente; Atención Educativa Especializada; Sala del Recurso Multifuncional.

Introdução

A formação docente tem sido foco central no processo de inclusão. Esta realidade aponta para a real necessidade de incrementar processos formativos na área da Educação Especial, quando se considera o desequilíbrio entre o contingente dos que requerem este atendimento e demanda dos que estão aptos a prestá-lo. Neste sentido, o artigo pretende analisar aspectos sobre a formação inicial desenvolvida no Curso de Pedagogia da UFU e os saberes que devem ser construídos diante do desafio da atuação profissional docente na Educação Especial.

Para alcançar os objetivos propostos buscou-se fazer um recorte a partir dos seguintes objetivos específicos: refletir sobre as políticas de inclusão e a legislação referente ao AEE (Atendimento Educacional Especializado); compreender de que maneira a Educação Especial está

sendo contemplada no contexto do Curso de Pedagogia da UFU; além de realizar uma interface entre a formação e os saberes docentes que viabilizam a ação do professor mediador nas SRM.

No intuito de compreender as implicações da formação destes profissionais no âmbito do AEE, a problemática foi delineada da seguinte forma: Quais saberes devem ser construídos pelos licenciandos, com relação à sua atuação no processo de escolarização de alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas SRM das escolas regulares?

Para viabilizar os estudos optou-se por uma pesquisa bibliográfica com técnica de análise documental, de abordagem qualitativa. Grande parte dos dados foi obtida a partir da análise do Projeto Pedagógico do Curso, fichas de disciplinas, estrutura curricular, planos de ensino e documentos norteadores, frente à perspectiva da Educação Inclusiva e das SRM no âmbito educacional.

Optou-se por analisar propostas sistematizadas pelo aporte de Pimenta (2002), Shulmann (2005), Gauthier (2006) e Nóvoa (2009) dentre outros autores, por serem da literatura atual que enfatizaram a prática e os saberes docentes na formação superior, sob a perspectiva de compreender e valorizar a docência de forma articulada com as discussões contemporâneas.

Educação Especial no contexto do Curso de Pedagogia da UFU: aspectos legais sobre o AEE

Apesar dos entraves no campo das políticas públicas, as ações em prol da Educação Inclusiva são mundiais, envolvem leis e países que defendem o direito à Educação para todos, condenando toda e qualquer forma de exclusão e segregação. Numa retrospectiva histórica, as pessoas com deficiência eram amplamente discriminadas e

marginalizadas pela sociedade, inclusive no seio familiar, sendo apontadas como inválidas(os) e/ou incapazes. Com o passar do tempo, entre lutas e reivindicações, esse público tornou-se mais reconhecido e valorizado.

Diante desta realidade, a humanidade tem procurado práticas que possibilitem maior qualidade de vida, buscando espaços inclusivos, recursos acessíveis, métodos e técnicas que atendam suas especificidades, dentre alternativas que possam garantir o direito à mobilidade, à autonomia e à independência nos diversos âmbitos sociais.

Tais mudanças ganharam maior proporção a partir da década de 90, através de reflexões que legitimaram discussões sobre políticas de inclusão implementadas em documentos internacionais, como Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Carta para o Terceiro Milênio (1999), Convenção de Guatemala (2001), Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão (2001), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006), dentre outros. Leis, resoluções, portarias e decretos foram propostos com vistas a garantir: direito à Educação, acessibilidade às pessoas com qualquer tipo de deficiência, respeito e valorização da diversidade humana, além de aceitação das diferenças como atributo e não como obstáculo.

No Brasil, âmbito nacional, a CF (Constituição Federal -1988), lei maior da sociedade, assegura alunos o direito à educação de qualidade, garantia que deve ser respeitada em todas as instâncias e sem distinção. Direito este garantido no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Quanto à sustentação legal, um grande avanço proposto pela CF: a ressignificação da Educação Especial, garantida pela implan-

tação do AEE (Atendimento Educacional Especializado), sendo sua oferta preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208), a fim atender especificidades do aluno, permitir acesso a serviços, recursos pedagógicos e acessibilidade, eliminando a discriminação e a segregação. Cabe salientar, que as mudanças na legislação, focaram no pleno desenvolvimento do homem para o exercício de sua cidadania, implicando em transformações significativas para possibilitar o acesso e permanência destes alunos nos espaços comuns de ensino.

No âmbito da Educação Inclusiva os PCN's (Parâmetros curriculares Nacionais/1998) definem Inclusão Escolar como “proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com igualdade de direitos e oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável”. Tais reflexões possibilitaram ampliar espaços de discussão sobre Educação Especial em diferentes níveis e modalidades de ensino, buscando “o compromisso de viabilização de uma educação de qualidade, como direito da população, que impõe aos sistemas escolares a organização de uma diversidade de recursos educacionais” (SOUZA, PRIETO, 2002, p. 120-130).

Neste contexto, a LDB/96 define Educação Especial como “[...] modalidade de educação escolar oferecida na rede regular de ensino, para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”.

Partindo desta premissa, a Resolução do CNE (Conselho Nacional da Educação) nº 2 de 11 de setembro de 2001, em seu art.1º instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Este propósito comumente contemplado no Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, o qual considera AEE um “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplemen-

tar à formação dos alunos no ensino regular”, além de preconizar e ampliar a oferta nas escolas públicas, determinando que ocorra de forma gratuita e transversal em todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Diante deste olhar, o Governo Federal empreendeu, em nível nacional, ações que visaram dar sustentabilidade ao AEE, as quais se materializaram por meio de leis que focaram o cumprimento de garantias direcionadas às especificidades das deficiências.

De acordo SEESP (Secretaria de Educação Especial, 2008) o AEE

[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (BRASIL/SEESP, 2008, p. 15).

Em função de sua potencialidade, a proposta da Educação Especial que vem sendo progressivamente implantada em todo país. Neste sentido o documento sugere novas demandas para capacitação de recursos humanos nessa área, especialmente em função da necessidade de preparar a comunidade escolar para inserção dos educandos com NEE (Necessidades Educativas Especiais) nas escolas regulares. Este panorama perpassou grandes mudanças e transformações, deslocando o lócus da deficiência, para o contexto social, político, cultural e educativo no qual o aluno está inserido.

Desta forma, as mudanças paradigmáticas, normativas e conceituais, impactaram diretamente na re(visão) de práticas sociais e educacionais, inclusive na formação inicial, continuada de professores, pois no contexto atual a responsabilidade à cerca da formação está centrada nos Cursos de Pedagogia.

Torna-se essencial uma reflexão focada na formação inicial, tendo em vista a atuação destes profissionais no AEE nas escolas regulares. Esse debate foi intensificado a partir das DCNP's (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia-2006). Quanto às diretrizes do curso, a resolução destaca que “[...] aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”. (Art. 2º). Ainda de acordo com o referido documento, a docência é compreendida como

§ 1º [...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influem conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006).

Partindo desta premissa, cabe analisar a perspectiva do pedagogo no Curso de Pedagogia na UFU (Universidade Federal de Uberlândia) diante do desafio da Educação Especial, bem como suas possibilidades e desafios.

O Curso de Pedagogia, modalidade presencial, implantando em 1987, é oferecido anualmente pela FACED (Faculdade de Educação). Desde então, ações foram delineadas no sentido de aprofundar discussões e estudos a cerca do projeto acadêmico do curso, a fim de realizar avaliação curricular, além de atender as novas demandas, adequações e reformulações que implicam a formação do pedagogo. Diante de tantas inovações e estudos, a formação de profissio-

nais da educação culminou numa reformulação curricular por grupos temáticos.

Neste deste contexto, o perfil profissional evidenciado no PPC (Projeto Pedagógico do Curso, 2006) foi estruturado com objetivo de formar e credenciar profissionais

[...] na área da Pedagogia, legalmente habilitados para o exercício profissional em instituições públicas ou privadas de educação escolar e não escolar;

[...] aptos ao desenvolvimento da pesquisa em educação, produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico;

[...] para atuar na docência da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e disciplinas pedagógicas para formação de professores, na educação especial, educação de jovens e adultos e outras áreas emergentes no campo sócio educacional;

[...] para atuar na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educativas (planejamento, administração, coordenação, supervisão, inspeção e orientação educacional) do campo educacional em contextos escolares e não escolares;

[...] capazes de: questionar a realidade, formular problemas e buscar soluções, utilizando pensamento lógico, criatividade e análise crítica; compreender sua atuação profissional com exercício de cidadania consistente e crítica; compreender de forma ampla e consciente o processo educativo, considerando características das diferentes realidades e níveis de especialidades em que se processam;

Desenvolver a compreensão sobre o contexto da realidade social da escola brasileira (seus valores, representações, história e prática institucionais) de modo a assumir

a postura crítica e responsável pela transformação dessa realidade, contribuindo para o desenvolvimento de novas formas de interação e de trabalho escolar;

Estabelecer e vivenciar processos de teoria e prática, de ação-reflexão-ação ao longo do Curso, tomando a prática educativa como objetivo de reflexão, de modo a criar soluções apropriadas aos desafios específicos que enfrenta;

Desenvolver e avaliar projetos políticos pedagógicos, de ensino e aprendizagem, estimulando ações coletivas na escola, de modo a caracterizar nova concepção de trabalho educativo;

Desenvolver metodologias e projetos de ensino e gestão educacional, tendo por fundamento a abordagem interdisciplinar, a gestão democrática, o coletivo, dentre outros (FACED/UFU – PPC, 2006).

Conforme pode ser constatado, o PPC tem a Docência como foco na formação pedagógica, a fim de preparar o profissional para atuar em atividades diversificadas de ensino, gestão e pesquisa, em ambientes educacionais, sejam eles escolares ou não escolares.

A partir desta realidade, o pedagogo tem como campos de atuação (FACED/UFU – PPC 2006): Docência na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental (em diversas modalidades: crianças, jovens, adultos; Educação Especial; Educação Indígena) e disciplinas pedagógicas para formação de professores; Gestão educacional; Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico no campo educacional; Atuação docente/técnica em áreas emergentes no âmbito educacional decorrentes de avanços teórico-metodológicos.

De acordo com o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação da UFU (FACED/UFU, 2006), os componentes curriculares dos Cursos de Licenciatura da estão estruturados em três núcleos de formação: Específica; Pedagógica e Acadêmico-cien-

tífico-cultural. Em contrapartida, no currículo do Curso de Pedagogia, há uma difusão entre Núcleos de Formação Pedagógica e Específica que juntos dispõe de 3.320 h, sendo 830h direcionadas à Pesquisa, Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado, além de 210h destinadas ao Núcleo Acadêmico-científico-cultural, perfazendo 3.530h.

Neste contexto, tais concepções teórico-metodológicas guiam as práticas pedagógicas dos estudantes, futuros professores. Mas, o Curso de Pedagogia possibilita formação docente e saberes suficientes para o professor desenvolver um trabalho pedagógico em sintonia com as novas demandas da Educação Especial?

Cabe salientar, que legalmente a Resolução nº1 do CNE (Conselho Nacional de Educação-2002), instituiu Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica em nível superior em cursos de licenciatura de graduação plena, garantindo a obrigatoriedade de inserção de disciplinas específicas da Educação Especial na estrutura curricular dos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Na UFU a disciplina Educação Especial visa contribuir para desenvolver uma concepção docente amparada em práticas inclusivas. Em sua ementa elencam-se aspectos históricos, legais, conceituais, além de abordar a construção de práticas educativas vinculadas à Educação Especial. Tem como objetivo central

Criar um espaço propício à reflexão e debate sobre vários aspectos da Educação Especial, estabelecer diferentes olhares sobre o cotidiano escolar, despertar para a necessidade de uma sociedade e escola inclusiva para todo cidadão independente de suas condições físicas ou sensoriais (FACED/UFU, 2006).

Entretanto, num universo de 3.530h do Curso de Pedagogia uma porcentagem menor que 3% focalizam a Educação Especial, ou seja,

a disciplina é um componente que possui apenas 90h (FACED/UFU – Matriz Curricular – PPC, 2006). Uma carga horária que perante os objetivos supracitados em sua ementa, estatisticamente, não tem condições de formar o docente para atuar numa perspectiva mais ampla sob a perspectiva do AEE, o que requer uma formação extracurricular.

Os objetivos específicos abordados na ficha de disciplina são:

- Identificar na história da Educação Especial elementos que a aproximam e a distanciam da educação geral;
- Reconhecer e diferenciar as várias deficiências físicas e sensoriais, suas características e principais causas e origens;
- Analizar a inclusão escolar nos seus vários aspectos presentes na educação brasileira, no campo legal e na realidade escolar;
- Conhecer e analisar os documentos propostos do MEC para a Educação Especial no Brasil;
- Desvincular o rendimento escolar de problemas de saúde, reais ou criados artificialmente; identificar o papel do professor na \a;
- Identificar alguns pressupostos pedagógicos apropriados ao trabalho em uma Escola Especial Inclusiva (FACED/UFU, 2006).

O *lócus* da docência é a sala de aula, desta forma é fundamental compreender como é concebida a formação e os saberes docentes deste profissional. Sobre esta questão Barroso (1997, p. 74) aponta que deve ser uma formação “[...] que faz do estabelecimento de ensino o lugar onde emergem as atividades de formação dos seus profissionais, como o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projetos”.

Quanto à formação inicial de professores, o Parecer CNE/CP n. 5/2005, de 13 de dezembro de 2005, reexaminado pelo Parecer CNE/

CP n. 3/2006, de 21 de fevereiro de 2006, homologado pelo Ministério da Educação e Cultura trata das novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e determinou que fossem extintas as antigas habilitações. Após a publicação das referidas diretrizes, a disciplina Educação Especial foi efetivamente inserida no currículo dos Cursos de Pedagogia. E como esta articulação está sendo construída no Curso de Pedagogia da UFU? Com estas diretrizes e término das habilitações, o licenciando a passa ter formação abrangente. Abre-se um leque de opções para o campo de atuação docente, possibilitando transitar em áreas previstas para aplicação de conhecimentos pedagógicos. Esta alteração na legislação tem reverberado em iniciativas da UFU em promover propostas de formação continuada, por meio de cursos de pós-graduação e ações de extensão sobre a temática.

Evidentemente que estas discussões estão em fase efervescente, pois percebe-se um conflito de interesses entre leis acerca da Educação Especial e Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, pois enquanto a primeira defende uma formação docente diferenciada e centrada na “inclusão”, a segunda contempla uma formação pedagógica ampla e abrangente, pautada na “diversidade”. Esta tendência amparada em mudanças e avanços impacta em re(visão) de políticas de formação continuada e oferta de cursos de pós-graduação que possam atender às diferentes necessidades do exercício pedagógico deste profissional na UFU.

Frente ao exposto, a UFU como ambiente formador de aprendizagem, configura-se local privilegiado para o desenvolvimento de atividades de intervenção, um espaço permanente de investigação e reflexão sobre a prática pedagógica. Esta perspectiva é garantida por meio de cursos de extensão e especializações ofertadas pela FACED/UFU e CEPAE (Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão e Atendimento em Educação Especial).

Neste sentido, Nóvoa (1997, p. 27) conclama que o grande desafio da docência está na “[...] valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”.

Importante ressaltar que ao longo de sua formação acadêmica é fundamental que o licenciando esteja amparado em estruturas e programas institucionais que apoiem e assessorem de forma contínua e permanente suas concepções pedagógicas. Diante desta problemática, evidencia-se a importância de ampliar a formação destes profissionais para além da formação inicial, incentivar um processo de formação que busque permanentemente a continuidade de novos saberes e as especificidades docentes, a fim de aprofundar conhecimentos a cerca de suas limitações e potencialidades.

AEE: Interface entre a formação e os saberes docentes

Um dos grandes desafios do AEE no cenário da Educação Especial é a formação de professores. Assim, ao ingressar na faculdade e em contato com o ambiente acadêmico, o aluno, futuro docente, depara-se com o “primeiro momento forte de socialização profissional, o que configura a escola de formação como uma instância extremamente importante no processo de produção da identidade profissional” (CANÁRIO, 2002, p. 40).

A universidade como *lócus* da formação inicial docente, deve estar apta a preparar este profissional para atuar sob a ótica do AEE e da diversidade humana. Desta forma, no Curso de Pedagogia da UFU, o aprendiz, enquanto formando e formador, precisa estabelecer relação dialética entre a construção de saberes docentes e da prática peda-

gógica. Esta perspectiva aponta o surgimento de uma demanda para formação profissional que não se encerra nos limites da graduação/licenciatura.

Esta afirmação é contemplada pelo argumento de Melo (2009) que destaca que ser professor “[...] requer uma multiplicidade de atitudes que ultrapassem a previsibilidade. É preciso aprender a lidar com o inesperado, os conflitos, as individualidades, a adversidade e isso requer um tempo de formação para além dos limites das instituições de ensino superior”. O foco desta análise recai sobre a evolução pedagógica, requisito que exige uma reflexão mais profunda, especialmente no âmbito da Educação Especial.

O AEE deve ser parte integrante da formação docente. Em contrapartida, “os sistemas de ensino e escolas precisam assegurar condições institucionais, técnicas e materiais para o desenvolvimento profissional permanente do professor” (LIBÂNEO, 2001, p. 191), pois existe uma lacuna entre a formação inicial e a sala de aula. Este distanciamento evidencia entraves entre teoria e prática, pois somente a graduação não é suficiente para romper as dificuldades cotidianas existentes nos contextos educacionais.

Neste sentido, na passagem da condição de aluno a professor, percebe-se a construção da identidade profissional entrelaçada à formação docente, configurando-se como processos dinâmicos, que se constituem numa trajetória longa e complexa, pautados a partir das experiências pessoais, sociais, profissionais e pedagógicas.

Quanto à formação docente Nóvoa (1995) discorre que

[...] deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos

e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é uma identidade profissional (NÓVOA, 1995, p. 25).

Em suas concepções, o autor destaca a relevância de o professor delinear atividades docentes pautadas no plano pessoal e profissional, questões indissociáveis do fazer pedagógico. Nesta perspectiva, Nóvoa (1995, p. 25) alerta que “o processo identitário passa pela capacidade de exercermos com autonomia nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho”.

Partindo deste pressuposto Canário (1995) salienta que: “[...] a produção (e mudança) das práticas profissionais remete, fundamentalmente, para o processo de socialização profissional, vivido nos contextos de trabalho, onde coincidem, no espaço e no tempo, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária” (CANÁRIO, 1995, p. 2).

Canário (1997) e Nóvoa (1995) apontam a escola como *lócus* da formação docente, espaço interativo que visa preparar o docente a delinear um perfil autônomo, crítico, reflexivo, criativo e pesquisador. Desta forma, a identidade docente, deve ser construída a partir do processo de interação pessoal e social, que inicia-se na aquisição da competência profissional e da interiorização de normas e valores constituídos no espaço escolar.

Quanto à complexidade do processo de formação Melo (2009) destaca que “[...] é preciso ousadia para que possamos nos desvincilar de velhas práticas formativas que pouco contribuíram para a formação de professores autônomos e conscientes da relevância social da sua profissão, pois existem outras dimensões a serem consideradas”. Diante desta complexidade, reflexões teóricas originaram diferentes tipologias na área da educação, tais apontamentos apresentam diversidade conceitual, metodológica e epistemológica, fundamentos

que buscam compreender os conhecimentos necessários ao professor para desempenhar sua ação pedagógica no contexto educacional.

Cabe ressaltar que, nos últimos anos questões relativas à formação e saberes docentes vêm sendo amplamente discutidos. Nesta perspectiva, a profissionalização docente é delineada por diferentes teóricos, dentre eles optou-se por analisar propostas sistematizadas pelo aporte de Nóvoa (1997) e Pimenta (2002) dentre outros autores que indicam a importância de valorizar o professor, seus saberes e suas experiências formativas. Neste viés, os diferentes olhares contribuem para complementar questões relevantes sobre a formação do professor, e apesar de apresentarem algumas discordâncias, todos convergem em reflexões que visam garantir a construção do conhecimento permeada por uma aprendizagem significativa.

Perrenoud (2000) postula competências profissionais na formação de professores. Em suas concepções sugere ações que visam atender às mudanças atuais impostas ao docente, no intuito de “orientar a formação contínua para torná-la coerente com as renovações em andamento no sistema educativo”. (2000, p.12). O autor concebe o professor um profissional reflexivo que deve atuar como “[...] um inventor, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência”. (PERRENOUD, 2002, p.13).

Em seu referencial as dez competências propostas são

- 1) Organizar e estimular situações de aprendizagem;
- 2) Gerar a progressão das aprendizagens;
- 3) Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam;
- 4) Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho;
- 5) Trabalhar em equipe;
- 6) Participar da gestão da escola;
- 7) Informar e envolver os pais;
- 8) Utilizar as novas

tecnologias; 9) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) Gerar sua própria formação continuada (PERRENOUD, 2000).

As competências sugerem um profissional dinâmico, pesquisador, investigativo, que tenha capacidade de agir de forma ágil, criativa e pró ativa diante das mais diversas situações, utilizando múltiplos recursos dos quais dispõe para realizar tarefas, adequar saberes, além da aptidão em resolver problemas complexos.

Concernente aos saberes pedagógicos, Shulmann (2005) sugere que o docente seja capaz de transformar o conteúdo, considerar os propósitos de ensino e favorecer a compreensão do aprendiz. Ele é um dos pioneiros na pesquisa sobre o saber docente e apresenta uma proposta que visa analisar programas de pesquisa e respectivos paradigmas, indicando avanços, limitações e contribuições para a construção de um corpo sólido de conhecimentos sobre processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional docente.

O autor desenvolveu a base do conhecimento para o ensino, considerando o ensino uma profissão, especificamente na forma como o docente transforma os conteúdos em ensino. No auge do movimento pela profissionalização docente, Shulmann traz significativas contribuições, delineando sete categorias que promovem a organização do saber, são elas:

- 1) Conhecimento do conteúdo; 2) conhecimento didático geral, tendo em conta especialmente aqueles princípios de estratégias gerais de manejo e organização da classe que transcendem o âmbito da disciplina; 3) conhecimento do currículo, com um especial domínio dos materiais e dos programas que servem como ferramentas para o ofício do docente. 4) conhecimento didático do conteúdo: esse especial amálgama entre matéria e pedagogia

que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua própria forma especial de compreensão profissional; 5) conhecimento dos alunos e de suas características; 6) conhecimento dos contextos educativos, que abarcam desde o funcionamento do grupo classe, a gestão e financiamento dos distritos escolares até o caráter das comunidades e culturas; 7) conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos. (SHULMANN, apud ROCHA 2011, p. 11).

É possível afirmar que as competências apresentadas por Perrenoud relacionam-se com os conhecimentos propostos por Shulmann, pois destacam a importância do professor estar efetivamente inserido no contexto onde atua, além de reconhecer as características que impactam no processo de ensinar e aprender.

Corroborando com essa proposta, as colocações sobre competência remetem aos estudos de Tardif (2008), que compreende saber docente de forma plural, como concepção que está além da racionalização e reprodução do saber científico. Conforme supracitado, o autor traz considerações importantes, pois contempla a produção do saber e do conhecimento como fontes para impulsionar o desenvolvimento e sua emancipação profissional.

De acordo com suas concepções, o saber docente é proveniente de uma mobilização de saberes múltiplos construídos a partir de diferentes fontes, que podem ser advindos da formação, relacionados ao conhecimento científico ou da experiência profissional. Neste foco, é com muita propriedade, que o autor elenca a existência de quatro diferentes categorias dos saberes que constroem a profissão docente, “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2008, p.8).

Assim como Tardif, Gauthier (2006) faz uma abordagem relevante sobre saberes docentes e a relação entre eles. Neste aspecto, o autor menciona que é preciso que o docente em sua prática cotidiana desenvolva habilidades e competências a partir de um conjunto de conhecimentos que “formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências e sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 2006, p. 28).

Gauthier (2006) destaca um dos grandes desafios para a prática docente: superar a fragmentação existente entre o ofício e os saberes, erros denominados por ele como *ofícios sem saberes e saberes sem ofício*. Deste modo, recomenda o exercício da prática docente considerando saberes essencialmente ligados ao conteúdo, à experiência e à cultura, onde o conhecimento seja construído associado a condições reais do ensino. Assim, aconselha um ofício imerso em saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, experienciais, além de saberes da tradição pedagógica e da ação pedagógica.

Quanto ao novo perfil do profissional docente Pimenta (2002) destaca que

[...] a identidade profissional se constrói, pois, a partir das significações sociais da profissão; da revisão constante dos significados; da revisão das tradições. Como. Também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre teorias e as práticas, das análises sistemáticas das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se também, pelo significado que a cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, do modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de

suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o de ser professor. (PIMENTA. 2002, p. 19).

Sob este aspecto, Pimenta & Anastasiou, trazem importante contribuição. Em seus estudos apontam três importantes categorias

[...] nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos *saberes das áreas do conhecimento* (ninguém ensina o que não sabe), *dos saberes pedagógicos* (pois ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos *saberes didáticos* (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida) (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.71).

Assim, na esteira do movimento sobre o processo de formação e profissionalização docente, contrapondo às ideias anteriores, Nóvoa (1998) prefere substituir o termo “competências” por “disposição”. Postulado nesta ideia apresenta cinco “disposições” fundamentais para definir o perfil docente na atualidade: “conhecimento, cultura profissional, habilidade pedagógica, trabalho em equipe e compromisso social” (NÓVOA, 2009).

Em seus estudos enfatiza que “os professores não são apenas consumidores, mas também produtores de saber. Os professores não são apenas executores, mas também criadores de instrumentos pedagógicos. Os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos”. (NÓVOA, 1998, p. 31).

Diante dos apontamentos, pode-se observar a relevância dos saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais acerca

da formação docente que devem estar imersos nos Cursos de Pedagogia. Mas qual a importância destes saberes para o campo de atuação dos professores no AEE?

O AEE deve vincular-se diretamente aos pressupostos da Educação Especial, neste sentido o professor que atua nas escolas junto aos alunos com NEE, além dos saberes mencionados deve buscar saberes específicos, especialmente a partir da demanda de sua área de atuação, tais como: BRAILE, LIBRAS, tecnologias assistivas, recursos multifuncionais, dentre outros saberes que irão amparar suas ações, as quais precisam estar articuladas às concepções de uma educação inclusiva e de qualidade.

As ações apontam para necessidade de repensar o processo de formação destes profissionais, de modo que possam evoluir para objetivos mais específicos. Isto requer o fortalecimento das discussões referentes aos saberes, centrando as especificidades de cada deficiência, além de estratégias pedagógicas e adaptações que possam favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Na busca por respostas, considera-se relevante fazer um recorte a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008). O referido documento aponta que o professor deve

[...] ter como base de formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a atuação no AEE e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento, nos centros de AEE, nos núcleos de acessibilidade das instituições de ensino superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para oferta dos serviços e recursos da educação especial (BRASIL, 2008, p. 17-18).

Num olhar mais crítico, observa-se uma ênfase na formação inicial e continuada. Neste sentido, é fundamental que o professor do AEE esteja comprometido com esta proposta, por meio de cursos de extensão, aperfeiçoamento ou pós-graduação para que possa aprofundar seus conhecimentos teóricos e atualizar suas práticas pedagógicas.

Assim o docente será capaz de identificar as barreiras que o aluno encontra no contexto educacional, que impedem e/ou limitam suas ações, afetando sua participação aos desafios propostos em sala de aula, além de sentir-se confiante para expor suas angústias e manifestar suas necessidades.

Segundo a resolução nº 04/2009 do CNE, as atribuições do professor do AEE são

Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

Elaborar e executar plano de AEE, avaliando a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

Acompanhar a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizadas pelo aluno;

Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 3).

O docente no âmbito de suas atribuições deve promover um espaço escolar inclusivo através de práticas colaborativas, ampliar possibilidades de participação nas atividades, reconhecer limitações e potencialidades do aprendiz, estimular o ensino-aprendizagem, estabelecer relação de confiança com a família, implementar recursos ou estratégias que auxiliem suas ações, favorecer a comunicação, proporcionar relações de afetividade, além de interlocução entre equipe de apoio que envolve serviços de saúde, assistência social e etc.

O planejamento deve ser orientador da prática pedagógica. Estruturar um plano de aula flexível, consistente e diversificado, com objetivos, metas, recursos, atividades e sugestões práticas que atendam às necessidades e expectativas individuais, que saiba avaliar constantemente suas práticas, além de promover atividades lúdicas significativas.

Diante do exposto, a escola deve ser aberta, segura e acolhedora, que assegure condições físicas e infraestrutura adequada, recursos materiais e didáticos, profissionais especializados, bem como estabelecer uma relação de confiança entre família/escola.

Por fim, cabe ressaltar que o AEE está se solidificando cada vez mais nas escolas de ensino regular, sugerindo novas demandas, práticas pedagógicas inovadoras, além da necessidade emergente de formar professores especialistas e aptos para o desempenho de suas

funções, que contemplem saberes e práticas que contribuam para o desenvolvimento da identidade profissional. A revisão dos paradigmas de formação docente constitui-se como necessária em função das mudanças educacionais, pautadas pelo avanço das tecnologias, especialmente pelas transformações que abrem novos caminhos, perspectivas teórico-metodológicas, mas também muitas incertezas.

Ações do professor mediador no AEE na SRM

No âmbito da Educação Especial o AEE deve ser realizado em todos os níveis e modalidades de ensino, prioritariamente nas SRM (Salas de Recursos Multifuncionais), de forma complementar e/ou suplementar, no turno inverso em que ocorre a escolarização sem substituir o ensino regular. Este atendimento deve ocorrer preferencialmente na escola onde o aluno está matriculado, em uma escola mais próxima ou em centros de apoio, determinado de acordo com um cronograma e horário previamente estabelecido.

Neste contexto, o atendimento deve ocorrer em consonância com as especificidades de cada aluno, ou seja, disponibilizar infraestrutura, recursos adequados e necessários ao seu desenvolvimento, dentre eles: “[...] Comunicação Aumentativa e Alternativa, Sistema de Braile, Orientação e Mobilidade, Soroban, Ensino de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, Atividades da Vida Diária, Atividades Cognitivas, Aprofundamento e Enriquecimento Curricular, Estimulação Precoce, entre outros” (BRASIL/SEESP, 2006, p. 17), dispostos de modo que possam promover a aprendizagem.

Neste espaço, serão atendidos alunos que apresentem ao longo do processo de ensino-aprendizagem alguma NEE, temporária ou permanente, logo o público-alvo são todas as pessoas da Educação Especial que necessitam de apoio.

Diante desta realidade, a escola inclusiva, enquanto espaço de formação, deve reconhecer e valorizar as diferenças humanas. Assim, é preciso assegurar a tríade: direito à matrícula; permanência e construção de conhecimentos nas salas de ensino regular e AEE. Estes elementos devem ser contemplados no PPP (Projeto Político Pedagógico), delineados a partir da demanda e peculiaridades da comunidade escolar.

Desta forma, a SRM deve ser um ambiente que possa assegurar serviços de apoio, propiciar acessibilidade, promover a autonomia, dispor de equipamentos, mobiliários, materiais adaptados, estar propício à estratégias didático-pedagógicas que eliminem barreiras para plena participação deste indivíduo. Configurar-se como espaço de formação que valoriza potencialidades, que propicia acesso ao conhecimento, além de promover competências e habilidades. De acordo com o MEC as SRM são: “espaços da escola onde se realiza o AEE para alunos com NEE, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar”. (BRASIL/SEESP, 2006, p. 13).

A propósito, em 2011 o Governo Federal revogou o Decreto 7.611. De acordo o referido documento, o MEC deve oferecer subsídios de apoio técnico e financeiro para implantação das SRM nos municípios, em contrapartida para que seja contemplado deve adotar três ações centradas a partir da: adesão ao Programa Todos pela Educação, Plano de Ações Articuladas e registro no Censo Escolar de matrícula de alunos com deficiência.

Diante desta realidade, a implementação das SRM em Uberlândia, nas escolas da rede municipal e estadual, constitui-se proposta significativa para o AEE nas escolas regulares. Desde então, este es-

paço tornou-se referencial para subsidiar o processo de Inclusão nas escolas de ensino regular.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2010) dispõe que as salas devem dispor de mobiliário, materiais didático-pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos, com objetivo de promover condições de acesso, aprendizagem e participação do aprendiz, além de dar subsídios práticos à rede pública de ensino e contribuir com o fortalecimento do processo de inclusão educacional.

A nota técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010 (Secretaria de Educação Especial) apresenta orientações para institucionalização da Oferta do AEE nas SRM das escolas regulares. Neste sentido o documento orienta normativas de implantação, atribuições do professor, além de elencar aspectos a serem contemplados no PPP da escola. Outro documento relevante é o Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010), que faz abordagem legal do AEE, apresenta objetivos, ações, condições gerais e especificações para que ocorra a implantação as SRM de forma efetiva.

Em contrapartida, a SRM (Secretaria Municipal de Educação) de Uberlândia deve disponibilizar infraestrutura e espaço físico adequado nas escolas de ensino regular, bem como professores com formação adequada à Educação Especial.

Diante do exposto, implementar a SRM requer espaços e professores preparados para promover práticas inclusivas, favorecer a acessibilidade, comunicação, aprendizado, incentivando e permitindo ao aprendiz a participação nas diversas atividades do cotidiano educacional, por meio de um trabalho crítico e reflexivo.

Quanto à formação, professores podem se organizar de duas formas: “professores capacitados” que são aqueles que atuam nas salas de aula comum do ensino regular, habilitados para receber alunos

com NEE e “especialistas” que na perspectiva da Educação Especial devem ter formação inicial para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Além disso, segundo as diretrizes do MEC o docente que atua na SRM deve “[...] ter curso de graduação, pós-graduação e ou formação continuada que o habilite para atuar em área da Educação especial para o atendimento às necessidades especiais dos alunos” (BRASIL, 2006).

Assim, cabe ressaltar que cada área tem um conhecimento específico e aprofundado, ou seja, para atuar nas SRM, o professor do AEE deve ter formação inicial para exercício da docência e possuir conhecimentos específicos que lhe permitam desenvolver práticas de caráter interativo e interdisciplinar de acordo com as peculiaridades do atendimento.

Neste propósito a Resolução do CNE/CBE (Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica) nº 2, instituída em 11 de fevereiro/01, estabelece em seu art. 18, que são considerados professores especialistas em educação especial, aquele profissional que

§ 3º – [...] comprovar: I – formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas;

Percebe-se que o referido documento não faz especificação em relação ao professor da SRM e dos conhecimentos necessários para sua atuação, sem direcionar uma formação que o respalde. Paralelo à ausência de direcionamento sobre a formação, percebe-se uma intensa carga de responsabilidades atribuídas a este profissional. Além disso, retomando as diretrizes do Curso de Pedagogia percebe-se que não há ênfase ou menção, que indique formação para a atuação nas

SRM. Então, como superar esta lacuna diante da especificidade de suas atribuições?

As atribuições do professor da SRM são diversas, multifacetadas e envolvem campos de conhecimentos específicos, o que ressalta a necessidade de ampliar as formas de conceber e desenvolver a formação para a ação docente, o que requer ampla formação teórica, além de apropriação conceitual e prática. Neste processo é fundamental que o professor, como mediador da escolarização, busque formação continuada e permanente para atender a demanda cada vez mais crescente do AEE. Suas atribuições são

Atuar como docente, nas atividades de complementação ou suplementação curricular;

Atuar de forma colaborativa com professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e sua interação no grupo;

Promover as condições para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola;

Orientar as famílias para o seu desenvolvimento e a sua participação no processo educacional;

Informar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educativas vigentes que assegurem a inclusão educacional;

Participar do processo de identificação e tomada de decisão acerca do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;

Preparar materiais específicos para o uso dos alunos nas salas de recursos;

Orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular;

Indicar e orienta o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade;

Articular, com gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva (BRASIL, 2006).

Os conteúdos curriculares e atividades devem priorizar a autonomia baseada numa aprendizagem mediada, que possa valorizar o conhecimento prévio, o interesse e as experiências positivas vivenciadas pelo aprendiz. Desta forma, na elaboração de estratégias de ensino, as atividades desenvolvidas na SRM não podem ser baseadas na repetição ou memorização de conteúdos aplicados em sala de aula, mas precisam ser articuladas, constituir-se de propostas sistematizadas que desafiem o aluno a construir saberes e se apropriar de novos conhecimentos.

Sobre a EAM (Experiência da Aprendizagem Mediada) Feuerstein¹ aponta a importância de o professor mediador delinear objetivos pedagógicos que possam superar a transmissão do conhecimento, afirmando que toda pessoa que passe por esta experiência será capaz de modificar-se e desenvolver-se, esta transformação se dará desde que o professor busque em suas ações intencionalidade e reciprocidade; expansão ou transcendência e mediação do significado, assim o aprendiz terá condições de interferir em seu próprio processo de ensino-aprendizagem (FEUERSTEIN, *apud* FERREIRA, 2010, 80-94).

Diante do exposto, estes critérios mediacionais devem nortear o trabalho pedagógico e a ação educativa nas SRM, ou seja, o pro-

¹ O Professor Reuven Feuersten foi precursor da Teoria da Modificabilidade e da EAM

fessor deve elaborar uma intervenção educacional de forma organizada e sistematizada. Além disso, para enriquecer o potencial do educando o docente precisa visualizar para além da deficiência, das dificuldades ou limitações do aprendiz, é fundamental estar aberto e disposto a conhecer a história de vida, as necessidades, o processo de interação em sala e em casa, além compreender a maneira como se relacionam com os objetos e com o próprio processo de construção do conhecimento.

Cabe destacar que para promover a inclusão o professor mediador deve desenvolver ações conjuntas com professores regentes, família e profissionais da escola, pois o trabalho em equipe é peça chave para o sucesso das ações. Esta perspectiva deve perpassar todos os âmbitos, envolver professores, coordenadores, gestão, família e comunidade escolar.

A parceria entre professor da SRM e regente deve ser contextualizada pela colaboração, troca de informações, além de sugestões que deem subsídios teórico-práticos para o atendimento. Esta relação de cumplicidade torna as estratégias e o planejamento mais eficientes, de modo que possam potencializar o processo educativo.

Este trabalho cooperativo requer desenvolver ações a partir das lacunas existentes no processo de ensino-aprendizagem de cada aluno, no intuito de delinear um planejamento organizado e sistematizado, com objetivos, metodologias, adaptações curriculares, estratégias de ensino diferenciadas, recursos didático-pedagógicos e formas de avaliação qualitativa.

Em suas ações, deve organizar o controle de frequência, fazer relatórios individuais de acompanhamento pedagógico, registrar avanços, dificuldades e retrocessos do aprendiz semestralmente, participar de atividades previstas no calendário escolar e conselho de classe, além de apontar a necessidade de continuidade deste atendimento.

Na articulação com a família, o professor da SRM necessita de contatos contínuos, trocar informações sobre necessidades, hábitos e comportamentos do aprendiz, orientá-la a fim de esclarecer dúvidas, dar apoio, caminhar numa mesma direção para que possam delinear estratégias que favoreçam o desenvolvimento. É preciso criar condições favoráveis de comunicação, para que esta relação seja aberta, cordial, flexível, permeada de confiança e credibilidade. Para tal, familiares precisam ser ouvidos, sentirem-se acolhidos e valorizados, consequentemente estarão dispostos a colaborar, participar, ensinar e aprender mutuamente.

A formação do profissional que atua na SRM deve ser constituída por referenciais teórico-práticos, além do domínio do processo educacional, dos conteúdos escolares, a fim de proporcionar ao aprendiz processos significativos de mediação pedagógica. Nesta realidade, a formação docente tem deixado lacunas, principalmente no que se refere às questões técnicas e pedagógicas, o que demanda a necessidade de re(significar) saberes para o exercício de práticas inovadoras que efetivamente contribuam para a melhoria do AEE.

Diante do exposto, a normativa SME nº001/11 (UBERLÂNDIA, 2011) destaca que os profissionais que atuam no AEE das escolas regulares da PMU (Prefeitura Municipal de Uberlândia) devem possuir licenciatura plena, currículo que contemple mínimo 210h de disciplinas específicas relacionada à Educação Especial e/ou pós-graduação em Educação Especial, Educação Inclusiva, AEE ou Psicopedagogia.

Para tal, o MEC em parceria com a UFU tem, no contexto do Curso de Pedagogia, o componente curricular denominado Educação Especial com carga horária de 90h. Assim a formação inicial dará subsídios para a continuidade formativa por meio de cursos *latu sensu*, tais como a pós-graduação em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado (500h) e Educação Especial e Inclusão Esco-

lar (532h). Após contratação no quadro da Educação Especial, a SME em parceria com o CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais) disponibiliza opções de formação propostas a partir da necessidade da escola e demanda de alunos.

Nesta proposta de formação continuada, destacam-se ações que visam atualização profissional e adequações às novas demandas educacionais, oferecendo cursos de extensão na modalidade à distância, tais como: Aperfeiçoamento em Altas/habilidades/superdotação; Educação Especial e AEE; AEE para Alunos Surdos; Aperfeiçoamento em LIBRAS, com carga horária média de 180h. Nestes espaços de formação, percebe-se a ênfase no diálogo, na aprendizagem colaborativa, na construção coletiva, estratégias e metodologias compartilhadas entre professores, pois os fóruns são interativos e permitem a troca de experiências, tendo como foco: a construção de saberes permeada na aprendizagem mediada.

Em contrapartida, não há nos cursos de formação continuada um aprofundamento prático para atuação nas SRM. Neste sentido, como estes profissionais estarão aptos para utilizar todos os recursos pedagógicos e tecnológicos a seu dispor? Existem outros saberes inerentes à atuação do professor do AEE atuante na SRM?

Diante do exposto, cabe re(pensar) o perfil docente deste profissional, especialmente sobre a aptidão para uso das tecnologias nas SRM para promover a aprendizagem, pois conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica “[...] todos os professores de educação especial e os que atuam em classes comuns deverão ter formação para as respectivas funções, principalmente os que atuam em serviços de apoio pedagógico especializado”. (BRASIL, 2001).

Pode-se destacar que no aspecto educacional, o sucesso da aprendizagem mediada nas SRM está em intervir pedagogicamente na formação das pessoas com deficiência, desenvolver predisposi-

ções, atender às diferenças, acreditar nas potencialidades, respeitar as especificidades, contribuir para que possam compensar suas dificuldades e ampliar possibilidades de “aprender a aprender, a ser, a fazer e a conviver” (DELORS, 1988).

Nesse sentido, o processo de formação docente, seja inicial ou continuada, impõe ao professor mediador a necessidade de aprimorar saberes inerentes à sua atuação na Educação Especial, por meio da busca constante por novos conhecimentos a serem (re)construídos e ressignificados diante das diferentes NEE, tornando-o cada vez mais preparado para atuar nas SRM.

Por fim, diante da análise documental² e do estudo teórico que balizaram esta pesquisa, pode-se afirmar que a formação docente do profissional que atua nas SRM das escolas regulares, apresenta possibilidades e lacunas a serem superadas. A ação do professor mediador no AEE, denota a busca por saberes específicos que possam instrumentalizá-lo para seja capaz de desenvolver atividades que atendam às necessidades do aprendiz, imbuído de sensibilidade pedagógica, pautada por sólido conhecimento teórico-prático e aprofundamento sobre o desenvolvimento humano e suas especificidades.

Considerações finais

Sob a perspectiva da Educação Inclusiva, cabe ressaltar que o Curso de Pedagogia da UFU vem se constituindo ao longo dos anos. Todo este processo de transformação aponta para mudanças, em função das reformulações e leis que visam atender a demanda de profissionais que irão atuar no AEE. Desta forma, a instituição precisa assumir sua responsabilidade sobre qual profissional deseja formar.

² Projeto Pedagógico do Curso, Fichas da disciplina “Educação Especial” e Planos de Ensino do Curso de Pedagogia (FACED/UFU, 2006).

A análise aponta para a necessidade de uma formação que assegure a criticidade e criatividade do professor que atuará no AEE, para que esteja consciente da necessidade de explorar o talento de seus alunos, favorecer a superação das dificuldades, valorizar as potencialidades e promover uma aprendizagem significativa, onde a transmissão linear de conhecimento dê espaço para práticas pedagógicas reflexivas, colaborativas e interativas, imersas, no diálogo e na troca de conhecimentos.

Neste sentido, é possível considerar que a formação inicial deste profissional sugere a busca constante por formação continuada, numa relação dialética entre a construção de saberes docentes e a práxis pedagógica, fornecendo subsídios para a continuidade formativa do professor mediador para atuar na Educação Especial das SRM. Constatou-se que a formação inicial docente, apesar de propiciar aportes teóricos consistentes, ainda não é suficiente para suprir às necessidades do professor que atuará nas SEM. A realidade aponta para a necessidade maior interação teórico-prática, além do contínuo investimento na formação profissional que não se limita ao curso de graduação.

Assim, o professor do AEE deve construir saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais em sua formação docente. Isto requer autonomia intelectual do corpo docente para buscar novos conhecimentos e ressignificar seus saberes, no sentido de responder a demanda em relação à sua área de atuação na SRM. Essa atitude epistemológica será pautada na necessidade constante de construir conhecimentos articulados à concepção de uma educação inclusiva e de qualidade social.

Referências

BARROSO, J. **Formação, projeto e desenvolvimento organizacional. Formação e situações de trabalho.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem,** 1990.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.** Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1998.

_____. Ministério da justiça. **Declaração de Salamanca e Linhas e Ações sobre Necessidades Educacionais Especiais.** Brasília: Corde, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a Educação de alunos com NEE.** Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura, **Carta para o Terceiro Milênio.** 1999.

_____. Ministério da Educação e Cultura, **Convenção de Guatemala.** 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Brasília: CNE/CEB, 2001.

- _____. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão.** Brasília. Distrito Federal, Corde, 2001.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, 18 de fevereiro de 2002.**
- _____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução de 1º de maio de 2006:** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF. 2006.
- _____. SEESP – Secretaria de Educação Especial. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para o AEE.** Brasília, DF, 2006.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 02 e outubro de 2009** que institui diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: 2009.
- _____. SEESP. **Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais.** Brasília, DF: MEC/SEESP. 2010.
- _____. **Manual de Orientação:** Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, 2010.
- _____. Nota Técnica SEESP/GABn. 11/2010 de 7 de maio de 2010. **Apresenta orientações paraa institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.** Brasília, 2010.
- _____. Presidência da República. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a Educação Especial, o**

Atendimento Educacional Especializado e dá providências. Brasília, 2011.

CANÁRIO, R. Gestão Escolar:como elaborar o plano de formação? Cadernos de organização escolar nº 3. Portugal: Editor: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

CEMEPE. Núcleo de Apoio às diferenças. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=cemepe&pg=1010>. Acesso em 15 de jan. de 2015.

DELORS, J. (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortezo. 1998.

FACEDEUFU. CEPAE- Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão Universidade de Uberlândia. Disponível em: <http://www.cepae.faced.ufu.br/>. Acesso em 15 de janeiro de 2015.

_____. PPC -Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. 2005.

FERREIRA, J. M. Mediação Pedagógica na Educação: possibilidades a partir das contribuições da abordagem de Reuven Feuerstein. 2010.

GAUTHIER, C. et. al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre os saber docente. 2º ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

MELO, G. F. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. Boletim Técnico do SENAC: a revista da educação profissional, Rio de Janeiro, v. 29-37, janeiro/abril 2009.

- NÓVOA. A. (Org.). **Vidas de professores.** 2^a ed. Porto: Ed. Porto, 1995.
- _____. **Professores: Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.
- _____. (Org.). **Profissão professor.** 2^a ed. Porto: Ed. Porto, 1998.
- ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** 2006.
- PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Ed. Artmed, Porto Alegre: 2000.
- _____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Editora Artmed, Porto Alegre: 2002.
- PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3^a ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. & ANASTASIOU, L. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.
- ROCHA, C. **Formação docente e o ensino de problemas combinatórios:** diversos olhares, diferentes conhecimentos. (Dissertação de Mestrado em Educação Matemática e Tecnologia – EDUMATEC/UFPE. Recife, PE. 2011.
- SOUZA, S. M. Z. L; PIETRO, R.G. A educação especial. In: OLIVERIA, R. P; ADRIÃO, P. (orgs). **Organização do ensino no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2002.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

UBERLÂNDIA. Diário Oficial do Município. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 001/11**. Dispõe sobre o funcionamento da Educação Especial nas Rede Municipal de Uberlândia. Disponível em: http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/2664.pdf. Acesso em 15 de janeiro de 2015.

UFU. **Curso de Pedagogia** – modalidade presencial, Uberlândia – Minas Gerais. 2006. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/graduacao>. Acesso em 15 de janeiro de 2015.

_____. **Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação** – Curso de Pedagogia, 2006. Acesso em 15 de janeiro de 2015. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br>.

Recebido em: 12.03.2015
Aceito em: 16.11.2018

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM UMA ESCOLA NO CAMPO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO TRABALHO COM A LITERATURA INFANTIL

SÔNIA ALVES DE OLIVEIRA REIS

Professora Adjunta do Departamento de Educação – DEDC/ Campus XII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pedagoga, especialista no Ensino da língua portuguesa através da Literatura; mestre e doutora em educação pela FaE/UFMG. Professora externa do programa de Pós-Graduação em educação (PPGEd/UESB). É líder do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire – Nepe/CNPq, onde é membro da linha de pesquisa Educação do campo, Educação de Jovens e Adultos e Movimentos Sociais. <https://orcid.org/0000-0003-0129-0719>

JOCELMA DO CARMO SANTOS

Graduada em Pedagogia e especialista em Alfabetização e Letramento pelo Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT/ Campus XVII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).
Email: jocy-celma@hotmail.com – <https://orcid.org/0000-0002-9894-1495>

TATYANNE GOMES MARQUES

Professora Assistente do Departamento de Educação DEDC XII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pedagoga, especialista no Ensino da língua portuguesa através da Literatura; mestre e doutoranda em educação pela FaE/UFMG. Membro da linha de pesquisa Educação do campo, Educação de Jovens e Adultos e Movimentos Sociais do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire – Nepe/CNPq. Email: tatygmarques@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0003-3076-3220>

ARTIGOS

RESUMO

Este artigo aborda o resultado de uma pesquisa sobre a Alfabetização e letramento em uma escola no campo: uma análise a partir do trabalho com a literatura infantil. Por meio deste trabalho, são analisadas as práticas de alfabetização e letramento utilizadas por uma professora do 3ºano do Ensino Fundamental; qual o lugar da literatura infantil nessas práticas e em que medida a literatura infantil trabalhada contempla os modos de vida e a cultura dos povos do campo ou se reforçam estereótipos sobre eles. A investigação foi realizada na sala de aula do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Primavera, localizada em uma comunidade rural do município de Bom Jesus da Lapa – BA. A metodologia adotada fundamentou-se nos princípios da abordagem qualitativa. Nessa perspectiva, fez uso dos seguintes dispositivos para produção dos dados: análise documental, entrevista semiestruturada e observação no contexto da sala de aula. De acordo com os resultados da pesquisa, observou-se que as práticas de alfabetização e letramento

desenvolvidas pela professora envolvem o trabalho com jogos e gêneros textuais diversificados, todavia, a literatura infantil ainda ocupa pouco espaço nessas práticas. Em relação às análises feitas dos livros de literatura infantil utilizados, concluiu-se que eles não contemplam a realidade do meio rural, os modos de vida e a cultura do povo do campo.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Escola no Campo. Literatura Infantil.

LITERACY IN A RURAL SCHOOL: ANALYSING THE WORK WITH CHILDREN'S LITERATURE

ABSTRACT

This article presents the results of a research about literacy in a rural school. It focuses on the literacy practices adopted by an Elementary school teacher; the place of children's literature in these practices and how this literature approaches the ways of life and the culture of rural peoples or if it reinforces the its stereotypes. The investigation was carried out in a 3rd year classroom in Primavera school, located in a rural community in the city of Bom Jesus da Lapa – Bahia. The methodology adopted was based on the principles of qualitative research. In this perspective, it applied the following devices for data production: documentary analysis, semi-structured interview and observation in classroom context. According to the survey results, it was observed that, although the practices of literacy developed by the teacher involve diverse genres and games, children's literature still occupies little space in these practices. Considering the analyses of children's literature books used in class by the teacher, the research concludes that they neither contemplate rural reality nor the ways of life and culture of rural people.

Key-words: Literacy. Reading and writing. Rural school. Children's literature.

ALFABETIZACIÓN Y LETRAMIENTO EN UNA ESCUELA EN EL CAMPO: UN ANÁLISIS A PARTIR DEL TRABAJO CON LA LITERATURA INFANTIL

RESUMEN

Este artículo aborda el resultado de una investigación sobre la alfabetización y letramiento en una escuela en el campo: un análisis a partir del trabajo con la literatura infantil. A través de este trabajo, son analizadas las prácticas de alfabetización y letramiento utilizadas por una profesora del 3º año de la Enseñanza Básica; cuál es el lugar de la literatura infantil en esas prácticas y en qué medida la literatura infantil trabajada contempla las formas de vida y la cultura de los pueblos del campo o se refuerzan estereotipos sobre ellos. La investigación fue realizada en el aula de 3º año de la Enseñanza Básica de la Escuela de Primavera, ubicada en una comunidad rural del municipio de Bom Jesus da Lapa – BA. La metodología utilizada se basó en los principios del enfoque cualitativo. En esa perspectiva, hizo uso de los siguientes dispositivos para la producción de los datos: análisis documental, entrevista semiestructurada y observación en el contexto del aula. De acuerdo con los resultados de la investigación, se observó que las prácticas de alfabetización y letramiento desarrolladas por la profesora implican trabajar con juegos y diversos géneros textuales, sin embargo, la literatura infantil todavía ocupa poco espacio en esas prácticas. En relación a los análisis hechos de los libros de literatura infantil utilizados, se llegó a la conclusión de que ellos no contemplan la realidad del medio rural, los modos de vida y la cultura del pueblo del campo.

Palabras clave: Alfabetización. Letramento. Escuela en el Campo. Literatura infantil.

Introdução

A literatura infantil é um gênero literário destinado às crianças, por isso, toda a estética desse material nos aspectos visuais e verbais necessita atender ao público leitor, contendo muitas ilustrações, pou-

cos textos. Para Meireles (1984), os livros de literatura infantil são elaborados por adultos que procuram entender os pensamentos das crianças, podendo transmitir pontos de vistas que os mesmos consideram como importantes e muitas vezes beneficiam os ideais do adulto mais que das crianças.

Nas salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental os livros de literatura infantil podem ser utilizados para fazer com que as crianças viagem no mundo mágico das histórias, de forma lúdica, prazerosa e podem contribuir tanto para a alfabetização quanto para o letramento.

Neste sentido, por meio da pesquisa aqui apresentada, analisamos as práticas de alfabetização e letramento utilizadas por uma professora do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Primavera¹. Nesta análise, procuramos identificar qual o lugar da literatura infantil nessas práticas e em que medida a literatura infantil trabalhada contempla os modos de vida, a cultura dos povos do campo ou reforça estereótipos sobre os mesmos. O objetivo geral deste trabalho, então, é analisar como a literatura infantil contribui para as práticas de alfabetização e letramento em uma escola no campo².

A pesquisa de abordagem qualitativa foi realizada durante os meses de março e abril de 2018, em dias alternados, na sala de aula do 3º ano do Ensino Fundamental na Escola Primavera, localizada em uma comunidade rural no município de Bom Jesus da Lapa-BA. Ossujeitos da investigação foram as 21 crianças do 3º ano do Ensino Fundamental

¹ Ressaltamos que optamos por utilizar um nome fictício para identificar a escola onde a pesquisa foi realizada. Do mesmo modo, também solicitamos às entrevistadas que escolhessem nomes fictícios com os quais as denominamos neste trabalho. Tais cuidados éticos buscam preservar a identidade da escola e das colaboradoras do estudo, conforme recomenda a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CONEP).

² No decorrer do artigo sempre referiremos a escola pesquisada como “no” campo e não escola do campo. Tal opção se justifica pelo fato de as práticas observadas no contexto da pesquisa estarem distantes das propostas defendidas pelo movimento de educação do campo, isto é, não se vincularem à vida, à cultura e ao projeto de sociedade da comunidade.

do turno matutino, a professora da turma e a coordenadora pedagógica da escola. A escolha de ambas levou em consideração o tempo de trabalho em escolas do meio rural e, no caso da professora, o fato de trabalhar na turma do 3º ano, final do ciclo de alfabetização³.

Pressupomos que a realização de pesquisas que têm como foco a alfabetização e o letramento voltado para o trabalho com a literatura infantil nas escolas no campo seja de grande relevância acadêmica e social, pois há carência de estudos que analisem essas práticas de modo contextualizado em escolas no campo. Além disso, a análise feita nos livros de literatura infantil utilizados na sala de aula pesquisada nos propõe uma reflexão em relação ao que eles abordam sobre os modos de vida, a cultura dos povos do campo, se reforçam estereótipos sobre o povo camponês ou não. Para as/os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, esta pesquisa alerta sobre os usos e desusos dos livros de literatura infantil, de modo a pensar de forma crítica e reflexiva os conteúdos e imagens apresentadas nesse material, principalmente, no que se refere ao povo do campo.

Alfabetização, letramento e literatura infantil em escolas do campo: o que revelam as pesquisas?

Para Cadermatori (2010), em 1986 a literatura infantil já conquistava espaço nas discussões universitárias com inúmeras reflexões de estudiosos que abordavam diferentes aspectos da temática. Do mesmo modo, de acordo com Soares (2006), é no final da década de 1980 que a palavra letramento começa a aparecer nas publicações. Atualmente são inúmeros artigos, dissertações, teses, livros sobre es-

³ A opção pela turma do 3º ano se deu porque, de acordo a política vigente no Brasil por meio do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2015), oficialmente o 3º ano é considerado o momento de consolidação do processo de alfabetização

ses temas, entretanto, por pressupormos que havia poucos trabalhos que articulam a discussão da alfabetização e letramento a partir da literatura infantil em escolas no/do campo, realizamos uma breve pesquisa no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. Para isso, fizemos um recorte temporal dos últimos cinco anos e utilizamos os descritores alfabetização, letramento, literatura infantil e educação do e no campo⁴. Feita essa busca, não encontramos nenhum estudo que articulasse essas dimensões. Apesar disso, optamos por analisar três artigos que abordam aspectos que se aproximam do objeto de estudo de nossa pesquisa.

O primeiro artigo analisado discute sobre a alfabetização e letramento com o seguinte tema: “Práticas de alfabetização e letramento: o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem sucedida”. Esse artigo foi localizado nos trabalhos publicados em outubro do ano de 2012, no GT 10⁵. No decorrer do artigo, as autoras Souza e Cardoso (2012) conceituam a alfabetização e letramento, discutem a questão de conceitos e preconceitos em relação ao fracasso X sucesso escolar no Brasil, demonstrando que quando o estudante é de classe social menos favorecida geralmente os professores utilizam esse motivo para justificar o fracasso dos mesmos em relação à alfabetização. Para as autoras, isso contradiz com a prática da professora bem sucedida, pois os seus alunos, mesmo sendo de classes populares, conseguiram no final do ano

⁴ Fizemos a busca tanto com o uso do descritor escola do campo quanto escolas no campo, já que o uso da preposição DO e NO implica dois entendimentos. No texto de Caldart “Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção”, que compõe o livro *Por uma educação do campo* (2004), a autora define que escolas no campo referem-se a escolas localizadas no lugar onde o povo do campo vive (caso da escola em que desenvolvemos a pesquisa), e escola do campo compreende um modo de fazer/viver a escola a partir de uma educação pensada e voltada para a sua realidade cultural, social, com a sua participação do povo do campo (caso que não identificamos na análise realizada).

⁵ Os artigos publicados no site da ANPED estão organizados pelos eixos temáticos, cada eixo temático tem um grupo. Assim, o Grupo 10 (GT10) apresenta artigos com temáticas direcionadas à Alfabetização, leitura e escrita. O Grupo 03 (GT03) sobre Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos.

letivo alcançar o nível alfabetico e um dos motivos do êxito na alfabetização e letramento das crianças da sala dessa professora foi o fato de a mesma trabalhar a alfabetização atrelada ao letramento.

O segundo artigo, “As experiências com a leitura literária na/para a formação de professores alfabetizadores” (FRAMBACH, 2017), apresenta análises de alguns discursos que apontam concepções e proposições de trabalhos sobre a literatura inseridos em documentos e materiais destinados aos docentes. Destaca que nos últimos anos algumas políticas educacionais têm dado atenção especial à leitura literária com investimentos de livros literários para as escolas e sugere a proposta docente para desenvolver trabalhos na área da alfabetização e do letramento, a exemplo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O conjunto das falas das docentes entrevistadas pela autora sinaliza que a política de distribuição de livros literários e ampliação dos acervos das escolas precisam ser discutidas com toda a equipe escolar, mostrando a importância desses materiais e a necessidade de formação docente, organização do trabalho pedagógico com as obras literárias.

Por fim, o terceiro artigo “A Escola do Campo na perspectiva dos movimentos sociais: referência para o debate”, de autoria de Hage, Silva e Souza (2017), foi localizado no GT 03e apresenta um conjunto de reflexões sobre a escola do campo⁶ em construção pelos movimentos sociais, como parte da estratégia da luta pela Reforma Agrária. No texto, os autores defendem uma educação/escola do/no campo vinculada à formação humana, que considera a insatisfação dos sujeitos do campo em relação ao agronegócio, entre outros. Para Hage, Silva e Souza (2017) é necessário que os processos de ensino-aprendizagem dialoguem com a realidade social e a escola assuma um papel relevante nesse processo.

⁶ O artigo analisado utiliza o conceito de escola do campo.

Os textos analisados discutem diretamente sobre o que é abordado neste artigo, a exemplo, do conceito de alfabetização e letramento, da análise da prática pedagógica de uma professora alfabetizadora, da educação do campo defendida pelos movimentos sociais do campo que lutam pela educação que contemple também os sujeitos do campo, nos modos de ser, agir e pensar. Além disso, em relação à literatura infantil, as análises mostram a importância de trabalhar a literatura na perspectiva do alfabetizar letrando, sem esquecer o lado lúdico.

Nesse sentido, o trabalho de Hage, Silva e Souza (2017), ao ressaltar a necessidade de uma prática escolar vinculada à realidade do campo, dialoga com a perspectiva da alfabetização e letramento, ou melhor, do alfabetizar letrando. Isto porque a produção teórica-prática da alfabetização e letramento propõe justamente uma aprendizagem da escrita e leitura contextualizada, portanto, com significado e sentido.

No Brasil, até a década de 1980, a história escrita sobre a alfabetização esteve centrada nos métodos que ensinavam apenas conhecer as letras, formar palavras, escrever o nome. A partir de 1980 surgiu um novo conceito no vocabulário da língua portuguesa voltado justamente para nomear um fenômeno que até então não era observado. Para Soares (2006, p. 35-36) “a palavra letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy*. [...] literacy designa o estado ou condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente da leitura e da escrita”.

O letramento, então, é um conceito que compreende uma alfabetização mais completa, que vai além do saber codificar, decodificar palavras. Nessa perspectiva, defende-se que, no caso das crianças em processo de alfabetização, as mesmas possam conviver e explorar diversos gêneros textuais de modo que aprendam não só a ler e escre-

ver corretamente, mas que, para além da sala de aula, possam fazer uso social da leitura e da escrita. Desse modo, nos primeiros anos de escolarização, é necessário que ocorra a alfabetização e o letramento.

Para dar conta da concepção atual de alfabetização, cada vez mais cedo as crianças são inseridas na escola e, a partir dos 06 anos de idade, começam a frequentar os anos iniciais do Ensino Fundamental que compreendem do 1º ao 5º ano⁷. Soares (2004) ressalta que a alfabetização acontece a partir do momento em que o aluno começa a ter domínio de um código e das habilidades necessárias ao ler ou escrever (daí a tradução da alfabetização para o inglês como “*teaching to read and Write*” ou “*learning of reading na writing*”). Já o letramento (*literacy*) acontece quando o indivíduo já domina a escrita e a leitura e as utiliza nas práticas sociais, nas diversas situações do cotidiano.

Assim, no processo inicial da escolarização no Ensino Fundamental é importante que a criança seja alfabetizada e letrada, aprenda a codificar e decodificar palavras e textos, bem como interpretá-los nas diversas situações do cotidiano. Para isso, é necessário que o professor(a) tenha uma formação que instrua para desenvolver a alfabetização nesta perspectiva.

Como neste artigo procuramos analisar o trabalho desenvolvido com a literatura infantil em uma sala de aula do 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola no campo na perspectiva da alfabetização e do letramento, apresentamos um pouco do contexto histórico da literatura infantil no Brasil.

Silva (2009) informa que do século XV até o século XVIII, quando se começa a ter registros da literatura escrita para as crianças no Bra-

⁷ A Lei 12.796/13 estabelece que é um direito das crianças a partir de quatro anos de idade frequentar a Educação Infantil, sendo obrigação da família realizar a matrícula. Neste caso, o Ensino Fundamental é obrigatório, começa aos seis anos de idade e tem duração de nove anos, sendo os anos iniciais do 1º ao 5º e os anos finais do 6º ao 9º.

sil, estas eram tidas como adultas desde o modo de ser, vestir e agir, já que não existia uma perceptível distinção entre elas e os adultos. Os próprios livros, então, tinham uma linguagem voltada para adultos, mas eram utilizados também para as crianças, especialmente, aquelas das classes sociais privilegiadas.

No final do século XIX, período em que o país passava por transformações no regime político, quando a monarquia foi substituída pela república, surgem no Brasil as primeiras obras literárias para as crianças. Na verdade, houve a adaptação para as crianças das obras estrangeiras destinadas aos adultos. Somente no início do século XX é que alguns escritores brasileiros começaram a escrever para as crianças, entre eles, destaca-se Monteiro Lobato, considerado por muitos como o precursor da Literatura Infantil no Brasil, sendo autor de diversos livros infantis conhecidos na atualidade.

Os livros de literatura infantil do Brasil no mencionado século eram voltados para descrever situações que aconteciam geralmente com personagens que moravam no meio rural, a exemplo do Sítio do Pica Pau Amarelo⁸, do escritor Monteiro Lobato.

Para Lajolo (1999, p. 61):

A literatura infantil, desde seu aparecimento, na Europa moderna, mostrou preferência particular pelo mundo agrícola como local para o transcurso de ações. Isso se deve desde o início, de narrativas de origem folclórica ou de contos de fadas de proveniência camponesa como matéria-prima para a (re) criação literária.

⁸ O preconceito em relação ao sujeito do campo se dá, sobretudo, na literatura adulta de Lobato (com a personagem Jeca Tatu, livro Urupês). Na literatura infantil há a construção do estereótipo racial em relação aos personagens negros e negras, a exemplo de tia Nastácia; inferiorização em relação às personagens do campo e até do ambiente rural. Nesse sentido, sugerimos a análise dos livros Urupês e Onda Verde, ambos de Lobato; e ainda a série infantil que compõe as histórias do Sítio do Pica Pau Amarelo.

Nas contribuições de Lajolo, percebe-se que a Literatura Infantil desde a Europa teve suas origens nos contos de fadas e no folclore narrados a partir do contexto do campo onde naquele período a maioria da população ainda vivia. Quando a maioria da população passa a morar nas cidades e intensificam-se os processos de industrialização e modernização, a literatura infantil muda seu foco e contextos das narrativas e, muitas vezes, ajuda a criar noideário nacional sentidos e imagens negativas do rural que atravessam décadas, a exemplo do personagem Jeca Tatu de Monteiro Lobato, retratado como um caipira preguiçoso, incapaz de ter uma habitação decente; avesso às tecnologias usadas na agricultura cujo atraso era lido como resultado da sua ignorância.

Em decorrência da história da literatura infantil no Brasil e de como a mesma construiu algumas narrativas sobre os povos rurais, consideramos que, especialmente nos primeiros anos de escolarização, quando se tem por objetivo os processos de alfabetização, seja necessária uma maior atenção às imagens e aos conteúdos presentes nas obras utilizadas com as crianças, pois elas podem trazer conteúdos que inferiorizam determinado contexto, uma determinada classe social e beneficia a outra. Como ressalta Meireles (1984, p. 31):

Em suma, o “livro infantil” se bem que dirigido à criança é de invenção e intenção do adulto. Transmite os pontos de vista que este considera mais úteis à formação de seus leitores. E transmite-os na linguagem e no estilo que o adulto igualmente crê adequados à compreensão e ao gosto do seu público.

Os livros de literatura infantil, assim como os didáticos e outros, antes de serem trabalhados em sala de aula, exigem que o professor faça uma análise crítica, identificando a real intenção desse material, questionando se contemplam ou inferiorizam a realidade e/ou con-

dição dos seus alunos que, no caso específico deste estudo, são os sujeitos do campo.

Enfim, ressaltamos que não é preciso excluir algumas obras das salas de aula, mas procurar trabalhar os conteúdos das mesmas de forma crítica e reflexiva, na perspectiva da alfabetização atrelada ao letramento, de modo a contemplar uma educação contextualizada, por isso, do e no campo.

Por considerarmos esses aspectos, é que procuramos fazer a análise do processo de alfabetização e letramento no caso de uma escola no campo no município de Bom Jesus da Lapa a partir do trabalho com a literatura infantil.

A Escola Primavera e os sujeitos da pesquisa: aproximações do contexto estudado

A Escola Primavera está situada em uma Vila a 33 quilômetros da cidade de Bom Jesus da Lapa – BA, na região oeste da Bahia. A mesma foi fundada entre os anos de 1989 a 1990 e atualmente atende aproximadamente a 700 alunos que são distribuídos na Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Para as etapas da Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental têm duas turmas de crianças para cada série, uma no turno matutino e a outra no turno vespertino, a EJA possui três turmas no turno noturno. A seguir uma imagem da escola:

Figura 1 – Escola Primavera



Fonte: Acervo das pesquisadoras - Fotografia registrada no dia 02/05/2018.

Na Vila onde se localiza a Escola Primavera tem comércios, padarias, praça pública, igrejas, energia elétrica, posto de saúde, entre outros. A principal fonte de renda das famílias que moram na vila e/ou nas comunidades vizinhas é o cultivo da banana que movimenta o agronegócio⁹ dessas regiões. Assim, as famílias das crianças que estudam na Escola Primavera trabalham diretamente com esta atividade agrícola. Alguns são donos de lotes que cultivam o plantio da banana, outros trabalham nesses lotes como mão de obra, operando máquinas agrícolas, ou na parte administrativa. As mães geralmente

⁹ Santos (2016), no artigo “A apropriação do cerrado baiano pelo agronegócio: novos usos do território e as mudanças socioeconômicas e socioespaciais”, destaca que o Oeste da Bahia vem passando por mudanças socioeconômicas e socioespaciais decorrentes do agronegócio desde a década de 1970 e ressalta que geralmente os sujeitos capitalizados do Sul e Sudeste do Brasil é que são os empresários nessa região. Esse fato é real nesta Vila, pois, desde o final da década de 1980 que a mesma recebe comerciantes de outros estados para desenvolver o agronegócio nos lotes da região, que é uma área propícia para o cultivo de frutas, entre outras agriculturas, devido à facilidade de água na Região. Essas mudanças socioeconômicas e socioespaciais trazem impactos negativos para as pessoas que moram no local, a exemplo, da contaminação da água pelos agrotóxicos utilizados nas plantações, a derrubada das matas, a exportação da produção cujo lucro maior é dos donos do agronegócio.

são donas de casa, ajudam os maridos quando vivem da agricultura familiar ou trabalham nos comércios presentes na Vila.

De modo geral, o que se observa é que a vida no campo nesse contexto se imbrica a modos de vida comuns aos das pequenas cidades no nordeste, já que as fronteiras geográficas e simbólicas se relacionam o tempo todo.

No contexto dessa Vila, a Escola Primavera marca a presença do Estado como garantia do direito à educação até o final do Ensino Fundamental, realidade cada vez mais incomum nos espaços rurais da Bahia onde o fechamento de escolas tem atingido números alarmantes nos últimos anos¹⁰. Nessa escola, a sala de aula do 3º ano do Ensino Fundamental em que realizamos a pesquisa funciona no turno matutino. A turma é composta por 21 crianças na faixa etária de 07 a 08 anos, sendo 10 meninas e 11 meninos. Algumas dessas crianças vão para a escola de transporte público, outras com os pais a pé ou utilizando meio de transporte próprio.

A docente da turma é a professora Luana que, na ocasião da coleta de dados, estava com 35 anos de idade. A mesma possui formação em magistério, graduação à distância em Letras e disse ter participado de diversos cursos na área de educação, um deles voltado para a literatura infantil. Como reside na Cidade de Bom Jesus da Lapa- BA, de segunda-feira à sexta-feira vai trabalhar na Escola Primavera e retorna para a cidade no final do dia.

A referida docente trabalha como professora em escolas no campo há 16 anos e disse ter atuado um tempo maior nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Há 03 anos trabalha com turmas de 3º ano. Como em sua carga horária semanal inclui um dia de Atividade Complementar (AC), neste dia outra professora assume a sala de aula do 3º ano.

¹⁰ Em 2014, por exemplo, no estado da Bahia foram fechadas mais de 870 escolas no campo (MST, 2015).

Na pesquisa, também incluímos a entrevista com a coordenadora pedagógica de modo que tivéssemos dados mais gerais da instituição. A referida coordenadora trabalha na Escola Primavera há 14 anos. Afirmou que tem formação em magistério, graduação em Pedagogia e mora na própria Vila onde se localiza a escola, o que possibilita uma relação de aproximação com as famílias.

Percorso metodológico

Tendo em vista que o tema da pesquisa discute sobre a alfabetização e letramento em uma escola no campo: uma análise a partir do trabalho com a literatura infantil, foi necessário seguir uma abordagem de pesquisa qualitativa, pois essa permitiu aprofundarmos sobre a temática com os sujeitos envolvidos no estudo: professora, coordenadora e as crianças da turma. Para Gamboa (2009), a abordagem qualitativa permite uma perspectiva compreensiva das questões estudadas por meio da interpretação dos dados.

Neste sentido, a pesquisa foi desenvolvida por meio da imersão no contexto da escola, durante dois meses, em dias alternados. Nesse período, buscamos observar e analisar as práticas de alfabetização e letramento utilizadas pela professora no decorrer das aulas. Desse modo, propomo-nos a identificar de que maneira a literatura infantil estava presente nessas práticas. Ressaltamos que durante a observação tivemos o cuidado de não interferir nas aulas da professora Luana e nem interromper. Nesse processo, procuramos seguir as recomendações feitas por Martins (2008, p. 24) sobre o observador, uma vez que durante a pesquisa de campo esse “deve ter competência para observar e obter dados e informações com imparcialidade, sem contaminá-los com suas próprias opiniões e interpretações. Paciência, imparcialidade e ética são atributos necessários ao pesquisador”.

Além da observação, utilizamos outro dispositivo de produção dos dados que foi a entrevista semiestruturada. Optamos por realizá-la com a professora Luana e a coordenadora pedagógica. Para a professora Luana, os questionamentos abordaram a concepção da mesma sobre alfabetização e letramento; sobre como desenvolve o trabalho com a literatura infantil, entre outros. Já as perguntas direcionadas à coordenadora trataram dos surgimento, a estrutura física, o funcionamento da escola, projetos.

Segundo Gil (2010, p. 109):

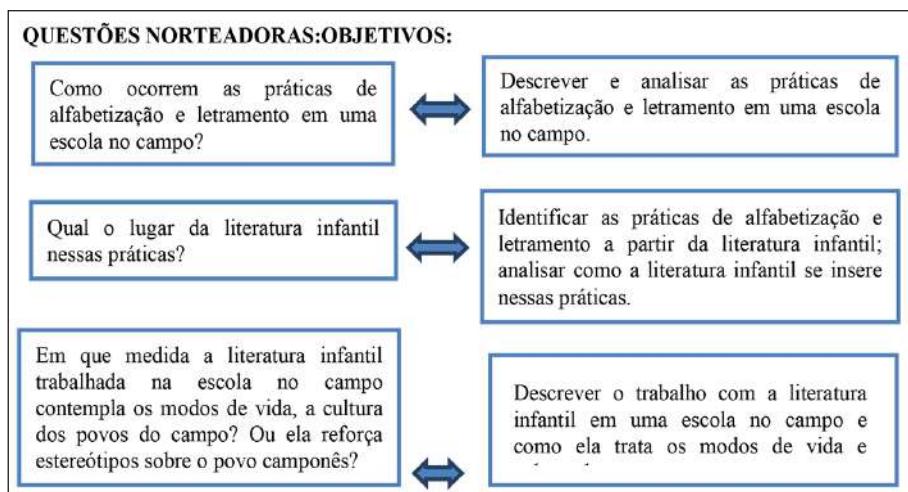
Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formulam perguntas, com o objetivo de obtenção de dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Por considerarmos tais aspectos, orientamos as entrevistas por meio de um roteiro de questões semiestruturadas que permitiram inferências durante os encontros com as colaboradoras. Esses encontros ocorreram na própria escola e foram realizados em horários definidos junto com as participantes que permitiram que o diálogo fosse gravado e, posteriormente, transcreto.

Por fim, realizamos também a análise documental dos livros de literatura infantil utilizados no ano de 2018 na turma do 3º ano. Por meio dessa análise, procuramos identificar e interpretar se os conteúdos e imagens desses livros contemplam a realidade vivida pelas crianças do meio rural ou se inferiorizam os modos de vida do campo.

Esses procedimentos adotados foram fundamentais para atender às questões norteadoras e aos objetivos propostos na pesquisa, sendo esses expostos por meio da figura seguinte.

Figura 2 – Quadro de coerência da pesquisa



Fonte: Elaborado pelas autoras com dados do projeto de pesquisa em dezembro de 2017.

A partir, então, das questões e objetivos delineados, procuramos trazer para este texto três eixos da análise do estudo realizado: a descrição das práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas pela professora na turma do 3º ano; observações sobre o uso da literatura infantil na perspectiva da alfabetização e letramento na referida turma e, por fim, alguns apontamentos sobre a percepção de uma literatura infantil que não fala da realidade do campo.

Alfabetização e letramento na prática de uma professora alfabetizadora

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o/a professor/a tem como uma das suas atribuições alfabetizar as crianças e, como já destacamos anteriormente, é importante que seja uma alfabetização na

perspectiva do letramento por meio da qual a criança aprenda a ler, escrever e fazer o uso social dessas habilidades. Isto porque, como afirma Soares (2006, p.20), “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”.

Essa concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, segundo a professora Luana, orienta a sua prática na turma do 3º ano. Sobre esse processo, ela disse:

Eu vejo como uma coisa prazerosa você unir uma coisa com a outra e ver que dá certo. A alfabetização é mais aquele processo, mais de textinhos minimizados, bem mais simples. Já o letramento, você traz os textos mesmo do cotidiano, a musicinha, as receitas, as cantigas de roda que eles podem trazer de casa. Áí fica mais fácil e a aula mais prazerosa. (Entrevista com Luana, em 28/02/2018).

Durante as observações na sala de aula da referida professora, foi perceptível que o trabalho de alfabetização aconteceu por meio de uma busca constante para atrelar ao letramento, pois utilizou diversos textos: letras de músicas, cartazes, adivinhações, biografia, relato histórico, textos informativos, livros de literatura infantil.

No primeiro dia da observação, a professora Luana trabalhou sobre o tema identidade e fez uso de um texto informativo que fala sobre o registro civil, contextualizando com o dia a dia das crianças. O texto foi o seguinte:

Figura 3 – Texto sobre Registro Civil

Eu Sou Único

Você tem um nome e um sobrenome que o identificam. Esse nome é registrado em cartório, que é um lugar onde guardam documentos importantes.

Ao sermos registrados no cartório recebemos o nosso primeiro documento, que se chama Registro Civil ou Certidão de Nascimento.

Ele contém dados importantes da nossa vida, como: nome, sobrenome, local, data e hora em que nascemos.



Fonte: Texto utilizado na aula do dia 21/02/2018.

Na referida aula, a professora escreveu o texto na lousa, leu com os alunos, interpretou o texto coletivamente, explorou as frases. Com algumas palavras trabalhou a silabação, a pontuação do texto e, para preencher o cabeçalho da atividade proposta, observou individualmente a escrita dos alunos e fez algumas observações:

Aqui você esqueceu uma sílaba, vamos conferir no quadro. “Educacional”, você esqueceu de fazer o “onal”. E nesta outra palavra, “Fevereiro”? Turma, vamos identificar o “erro” desta palavra? E algumas crianças disseram “está faltando o re, professora, aqui. A palavra é fevereiro” [A professora falou para uma aluna]. (Diário de campo, 21/02/2018).

Uma criança questionou que a palavra seria “sexo” e a professora explicou que a pronúncia da palavra é “seqso”. “O x tem vários sons e nesta palavra tem o som qs” [Respondeu a professora Luana]. (Diário de campo, 21/02/2018).

A prática da professora em relação à alfabetização é mais voltada para a junção dos métodos sintético e analítico¹¹. Em determinados momentos, ela inicia trabalhando com os alunos a estrutura do texto e depois parte para a frase, a sonorização das palavras, das sílabas. Em outros momentos, começa a explorar as sílabas para formar palavras e consequentemente trabalhar o texto completo.

Para a professora Luana, a escolha de qual método utilizar depende muito do nível de alfabetização das crianças. Ao ser questionada sobre o nível de escrita de seus alunos, ressaltou:

A maioria dos meus alunos já está alfabetizada. No pré-silábico têm uns quatro alunos, porque são alunos que não estão sabendo nem a letra do alfabeto, confunde as letras e com esses alunos preciso trabalhar mais individualmente, com eles utilizarei o alfabeto móvel. Sobre os métodos de alfabetização, eu uso um pouco de todos, quando trabalho com o analítico é porque os alunos já estão mais evoluídos, sabem ler, conhecem as letras, sabem codificar e decodificar. O método sintético ajuda a todos. (Entrevista com Luana em 28/02/2018).

Na fala da professora Luana, é notório que os níveis de aprendizagem dos alunos são diferenciados. Para Ferreiro e Teberosky(1999), esses fatores podem estar relacionados ao contato dos alunos com materiais escritos, ou seja, tem crianças que já convivem com materiais escritos desde o primeiro ano de vida, enquanto que para outras o acesso direto a esses materiais inicia na escola.

No período de observação, percebemos que a professora Luana utilizava alguns gêneros textuais¹² para alfabetizar as crianças. Ge-

¹¹ Para Ferreiro e Teberosky (1999), o método sintético inicia o processo de alfabetização pelas letras, depoissílabas, palavras e textos. O método analítico é o inverso do método sintético, começa alfabetizando das unidades maiores para as menores, ou seja, dos textos, palavras para as letras.

¹² Alguns dos gêneros textuais utilizados pela professora Luana durante as observações, foram: Letra da música “De abóbora faz melão”, a oração da manhã “Papai do céu”, um texto do livro de artes do 3º ano da Coleção Girassol que falava sobre folclore, adivinhações, problemas de matemática durante os jogos, esses dois últimos com questões direcionadas ao campo.

ralmente escrevia o texto na lousa, os alunos o transcreviam para o caderno e em determinado momento distribuía os textos individualmente ou em dupla e as crianças acompanhavam a leitura. Depois explorava a estrutura do texto, letras bastão e cursiva, pontuação e interpretava os textos como aconteceu em uma das suas práticas com o texto apresentado a seguir sobre o folclore, extraído do livro de artes da Coleção Girassol¹³ para as crianças do 3º ano:

Figura 4 – Texto sobre Folclore

Como vivemos

Folclore é a arte de um povo que conta e encanta. Que brinca e faz de conta. Observe o quadro a seguir.

Peter Brueghel. Jogos infantis. 1560. Óleo sobre madeira, 118 cm x 161 cm.



Esse quadro tem uma enorme variedade de ações acontecendo, a maioria envolvendo brincadeiras infantis. A pintura mostra como as crianças brincavam em tempos passados, no século 16. Veja cada grupo isoladamente e perceba tudo o que as pessoas estão fazendo.

- Você sabe o que é folclore? converse com os colegas sobre isso.
- Você consegue ver quais são as brincadeiras retradadas nesse quadro? Cite todas as que conseguir descobrir.

Fonte: Carpaneda, et al. (2016, p. 75).

¹³ Faz-se necessário destacar que os livros didáticos da Coleção Girassol – Fazeres e Saberes do campo(Editora FTD), apesar das análises críticas já realizadas (OLIVERIA, Rosana, 2017), constituem um exemplo da materialização das políticas de educação do campo por meio do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD. A referida coleção se encontra em 2018 em sua segunda edição e ainda é um dos poucos materiais didáticos específicos da educação do campo. A presença desses livros didáticos, ainda que restrita, só foi possível a partir do movimento nacional Por Uma Educação do Campo que protagonizou a instituição do Decreto 7.352/2010, que estabelece a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, via a extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

A professora distribuiu alguns livros de artes da coleção Girassol para que os alunos lessem em dupla o que fosse solicitado, utilizando a seguinte prática de alfabetização e letramento:

Professora: *Vocês vão localizar o texto que fala sobre folclore e vão ler o primeiro parágrafo. Está na página 75 do livro.*

Uma criança: *Professora é um que fala sobre folclore?*

Professora: *Isso mesmo.*

[Após a leitura do texto com as crianças]

Professora: *Nesse parágrafo, temos quantos sinais de pontuação?*

As crianças: *Dois.*

Professora: *Esse parágrafo fala sobre o quê?*

As crianças: *Folclore.*

Professora: *E o que é folclore?*

Uma criança: *São as festas; o bumba meu boi.*

Professora: *Isso mesmo. O folclore está presente na nossa região, através das festas populares, dos costumes passados de geração a geração. E nessa imagem temos algumas brincadeiras que as crianças brincavam há muito tempo atrás. Vocês reconhecem alguma brincadeira aí? Observe bem a imagem.*

Uma criança: *Tia, aqui tem um monte de coisas: o bambolê, bolas.* (Diário de campo, 07/03/2018).

É possível observar que a professora utilizou o citado texto para trabalhar a alfabetização com as crianças por meio da leitura, sinais de pontuação, interpretação de texto. Já o trabalho na perspectiva do letramento ocorreu quando explorou as brincadeiras presentes nas imagens, a localização do texto no livro. Para explorar ainda mais esse conteúdo/texto na perspectiva do letramento, a docente precisaria problematizar sobre as festas populares da região: quando acontecem

essas festas? Por que acontecem? Quais as culturas dessas festas? Além disso, seria importante relacionar as imagens das brincadeiras infantis do século 16, presentes na obra de arte apresentada na figura 4, com as brincadeiras atuais realizadas pelas crianças nas comunidades rurais em que vivem.

As práticas de alfabetização e letramento utilizadas pela professora Luana envolveram, em alguns momentos, também o trabalho com jogos. Quando desenvolveu as aulas com essa metodologia, dividiu a turma em dois grupos, levando em consideração que em cada um deles devia ter igual ou aproximadamente a mesma quantidade de meninos e meninas, e o nível de alfabetização e letramento das crianças fossem semelhantes. Nessa prática, tinha a **caixa surpresa** das adivinhações; o **envelope** para as crianças adivinharem a palavra à medida que a professora mostrasse a sílaba; a **caixa da problemeteca**¹⁴ com problemas matemáticos e outra **caixa com os diversos gêneros textuais**: receitas, textos informativos e explicativos, travá-línguas, bilhetes, Charge, entre outros.

A seguir a imagem mostra os materiais envolvendo os jogos (exceto o envelope) e uma criança pegando o material na caixa de adivinhações:

¹⁴A citada caixa é um recurso didático utilizado pela professora na turma do 3º ano. A mesma contém diversos problemas matemáticos que são sorteados, lidos ora individualmente, ora em grupo, com ou sem ajuda da professora, e respondidos pelas crianças. Observamos que os textos (problemas matemáticos) são elaborados pela professora que busca trazer para as aulas situações contextualizadas com a realidade da comunidade.

Figura 5 – Trabalhando a alfabetização e o letramento através de jogos



Fonte: Registro da aula do dia 05/03/2018.

A figura 5 retrata o momento que a professora pediu para que as crianças adivinhassem a palavra secreta. Veja o diálogo da professora com as crianças abaixo da imagem.

Figura 6 – As crianças tentando adivinhar a palavra secreta do envelope



Fonte: Registro da aula do dia 05/03/2018.

Professora: Vamos adivinhar a palavra. Vou puxar a primeira vez, vai sair uma sílaba. Vou puxar a segunda vez, sai outra sílaba. Não posso puxar a última sílaba. Vou dar duas chances no máximo, antes de puxar a última sílaba. Pensem aí: a última sílaba da palavra é da.

O grupo amarelo: A palavra é calçada.

Professora: Será? Vamos ver mais uma sílaba... A sílaba mediana é o ca. E aí, a palavra é calçada? Então, pensem aí... É um objeto que tem em quase todas as casas, é muito utilizado em construções.

O grupo amarelo: A palavra é escada, tia.

Professora: Vamos ver? Isso mesmo pontuou mais dez pontos. (Diário de campo, 05/03/2018).

Na caixa problemoteca tinha vários problemas de matemática com questões direcionadas ao campo. Abaixo um dos textos matemáticos e a problematização feita pela professora com o grupo azul:

Figura 7 – Questão de matemática

Ana Clara tinha R\$ 30,00. Ela comprou duas dúzias de banana que custava 3,00 cada dúzia. Quanto Ana Clara gastou

Fonte: Registro da aula do dia 28/02/2018.

Professora: Aproximem todos do grupo para ler o problema, vamos.

[Depois de alguns minutos...]

Uma menina do grupo azul: Uma dúzia é R\$: 3,00, então, duas dúzias custa R\$: 6,00.

O grupo azul: Então, tia, ela gastou R\$: 6,00.

[A professora fez o cálculo no quadro, desenhando as bananas para explicar o resultado e facilitar o entendimento das crianças]. (Diário de campo, 28/02./2018).

No processo de alfabetização e letramento para as crianças que moram no meio rural é indispensável que os conteúdos de leitura e escrita busquem dialogar com a realidade social de modo que a aprendizagem seja significativa para as mesmas. Como destaca Arroyo (2009, p. 78), “a escola e os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém, esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontece fora da escola”. Nas aulas observadas, percebemos os esforços da professora nesse sentido.

Nas abordagens descritas neste tópico, é possível perceber algumas das práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas pela professora Luana durante as aulas. Além dessas, observamos que diariamente no início das aulas a professora mobilizava as crianças para a leitura coletiva da oração do dia, para o canto de algumas músicas infantis: “Caranguejo não é peixe”, “O cravo e a rosa”, “Eu fui ao Tororó” e outras.

Outra prática rotineira da professora colaboradora deste estudo foi o trabalho sistemático com a reflexão sobre a escrita. Exemplo disso foi a atividade realizada no dia 28 de fevereiro quando escreveu um texto no quadro que falava sobre o alfabeto e, em seguida, leu com as crianças, identificou individualmente com cada uma delas os “erros” de escrita e pontuação presentes nos textos. Notamos durante todo o período da observação que a professora Luana fez isso constantemente também com os textos espontâneos produzidos de forma individual e/ou coletiva.

Além da diversidade de textos presentes nas aulas do 3º ano, a professora frequentemente fazia a leitura deleite, geralmente, no

início ou final da aula. A leitura deleite constitui o momento da literatura infantil, quando a docente organiza o cenário, escolhe um livro do cantinho da leitura e fica fantasiada de acordo a história. É sobre a literatura infantil, ou literatura deleite, que adentraremos no item seguinte, destacando o lugar da literatura infantil nas práticas de alfabetização e letramento da turma do 3º ano do Ensino Fundamental.

A literatura infantil na perspectiva da alfabetização e letramento na turma do 3º ano do Ensino Fundamental

Os livros de literatura infantil são frequentemente utilizados nas salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental com a finalidade de propiciar a imaginação, a criatividade, o prazer pela leitura e podem contribuir também para a alfabetização e letramento.

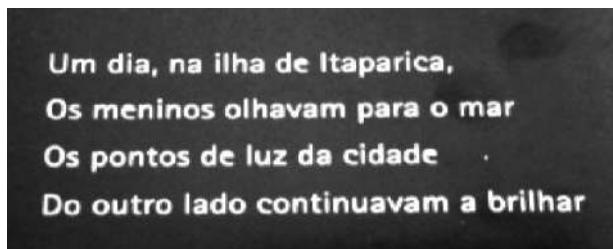
Na sala de aula do 3º ano do turno matutino, observamos que no período da pesquisa existiam 29 livros de literatura infantil que estavam acomodados no cantinho da leitura. A maioria desses livros é das coleções “Sentimentos”, “Pactos de leituras” e da coleção “O que cabe no meu mundo”. Os livros da primeira coleção abordam sobre o amor, a raiva, o medo. Os da segunda coleção apresentam histórias relacionadas ao universo, a cidades, lugares. Os livros da última coleção abordam sobre a importância de ser gentil, solidário, honesto, de não ser mentiroso. As imagens a seguir expõem um exemplo das páginas de um dos livros das coleções citadas:

Figura 8 – Livro de literatura infantil da coleção “Sentimentos”



Fonte: Registro da aula do dia 02/03/2018.

Figura 9 – Livro de literatura infantil da coleção “Pactos de leitura”



Fonte: Registro da aula do dia 02/03/2018.

Figura 10 – Livro de literatura infantil da coleção “O que cabe no meu mundo”



Fonte: Registro da aula do dia 02/03/2018.

Os livros de literatura infantil das referidas coleções apresentam pequenos textos nas páginas que fazem referência às imagens que comumente apresentam animais como ursos, esquilos, coelhos e pássaros. Já as letras das palavras/textos são de tamanho médio, sendo ideal para as crianças do 3º ano, pois facilita a leitura, a interpretação, imaginação e criatividade do leitor infantil. Para a professora:

O ruim é que os livros de literatura infantil demoram muito para chegar à escola. No ano de 2017 não chegou livros, então, os que estão no cantinho da leitura foram lidos, é ruim, está repetindo. Por isso, às vezes trago uma historinha que pesquisei na internet. (Entrevista com Luana em 28/02/2018).

Em sua fala a professora pondera sobre a implementação nas escolas das políticas de incentivo à leitura como a do Plano Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). Na turma onde realizamos a pesquisa, os livros das coleções citadas não compõem o acervo desse plano e, portanto, pressupomos que foram adquiridos pela secretaria de educação do município. Os mesmos se utilizam de uma literatura infantil com uma intencionalidade pedagógica explícita. Apesar da qualidade e quantidade, na sala de aula em que a professora Luana atua, durante alguns dias das observações, notamos que essa docente busca realizar práticas de leitura deleite por meio da qual ela ou/e as crianças escolhem livro do cantinho para momentos de leitura descompromissada. Notamos que esses são momentos das aulas que as crianças mais gostam.

O cantinho da leitura é arrumado conforme apresentamos imagens a seguir:

Figura 11 – Uma menina vestida com o avental



Fonte: Registro da aula do dia 01/03/2018.

Figura 12 – As gravatas utilizadas pelos meninos



Fonte: Registro da aula do dia 02/03/2018.

Figura 13 – O cantinho da leitura e o momento da história



Fonte: Registro da aula do dia 02/03/2018.

A primeira imagem mostra uma criança escolhendo um livro para ler. Essa criança apresenta necessidades especiais e no momento da história individual a professora ou um colega a auxilia na leitura, na interpretação das imagens. Conforme a figura 11 mostra, a estudante está vestida com o avental que as meninas utilizam no momento de

contar a história. A segunda foto retrata as gravatas utilizadas pelos meninos quando leem para os coleguinhas¹⁵. Já a figura 13 mostra o momento em que a professora interpretou a história infantil “O menino de todas as cores”. Essa história foi escolhida devido à relação dela com o conteúdo trabalhado no decorrer da semana sobre identidade, o que evidencia o uso da literatura como pretexto.

Solé (1998), no livro *Estratégias de leitura*, define que, ao ler um texto ou livro de literatura infantil, o leitor deve possuir um conjunto de ações mentais para construir sentido em relação ao que se ler e o professor é o mediador do processo, cria as situações de ensino, de despertar o interesse pela leitura. Apesar de a professora fazer uso e de ensinar estratégias de leitura, as mesmas são construídas por cada leitor nesse processo.

No momento da leitura da história infantil “O menino de todas as cores”, a professora Luana organizou as crianças ao redor do cantinho da leitura, apresentou o livro, falou que todo livro tem um título, que a capa é criada de acordo o título da história e tem que ter o nome da autora e da editora. Além disso, reembrou como devemos comportar no momento da leitura, tanto o leitor quanto os ouvintes, e fez questionamentos sobre o livro de literatura infantil que foi trabalhado:

Professora Luana: *Essa historinha chama-se Menino de todas as cores. Por que será? O que esse menino tem? Como esse menino é?*

Uma menina respondeu: *“Ele é colorido. Derramou um balde de tinta nele. Ou talvez foi assim: Ele subiu no arco-íris, depois escorregou nele e ficou todo colorido.* (Diário de campo, 23/02/2018).

¹⁵ As vestimentas utilizadas pelas crianças durante a história, de certa forma, reforçam estereótipos de gêneros, reproduzindo ideias que os meninos podem utilizar gravatas e as meninas não, da mesma forma como o uso do avental. É como se a prática pedagógica ajudasse a delimitar o lugar do homem e da mulher na sociedade.

A professora contou a história de um menino branquinho que resolveu navegar de barco em um rio e no decorrer da viagem foi encontrando meninos de outras cores: amarelinho, pretinho, verdinho, vermelhinho. Assim, mostrou a importância das cores dos meninos, disse que o amarelo representava o sol; o preto representava a noite; o verde a floresta e o vermelho a cereja.

Observamos que nessa história e na mediação feita pela professora o preto sendo usado como referência à noite, à escuridão, de forma consciente ou inconsciente, ajuda a reforçar preconceitos, porém a professora mostrou que o preto também pode referir às “azeitonadas pretas que são saborosas”, ou como foi lembrado por uma aluna, “preto como a cor da pele da pantera negra” que é um super herói das histórias em quadrinhos.

No decorrer dessa e de outras práticas de leitura, a professora utilizou algumas palavras no diminutivo, como exemplo: branquinho, pretinho, amarelinho, verdinho e quando se referia à palavra história, sempre falava no diminutivo “historinha”. Como é uma leitura para crianças, a professora acaba por infantilizar a linguagem. Para contar a história, a professora utilizou bonecos com as cores correspondentes a cada personagem; confeccionou um navio e fez um rio na caixa de sapato. Além disso, utilizou a voz suave, com emoção e entusiasmo voltados para os acontecimentos da história.

A professora, ao terminar de contar a história, contextualizou a mesma com o dia a dia das crianças e buscou realizar extrações:

Professora Luana: *Então, me deixa perguntar uma coisa para vocês... E todos os coleguinhas, todos nós somos iguais? E a nossa cor da pele? Será que tem algum probleminha uns serem mais escurinhos, outros mais clarinhos?*

Crianças: *Não!*

Uma menina disse: *Tia, mas tem muita gente que tem preconceito com a cor preta.*

Professora Luana: *Olha! Todo mundo pode ser diferente e pode ser igual. Então, nós temos a mesma importância. E em relação à cor da pele, nós devemos respeitar todas as cores de pele, porque todas são importantes.* (Diário de campo, 23/02/2018).

Nesse momento de contextualizar a história, apresentar a estrutura do livro de literatura infantil, ouvir a interpretação das crianças, a professora buscou utilizar a literatura infantil como meio para alfabetizar letrando, ou seja, intercalou a literatura infantil com conhecimentos trabalhados em outras aulas, construídos na escola e em outros locais. Em relação à alfabetização, a professora Luana escreveu na lousa o título do livro: *O menino de todas as cores* e perguntou:

Professora Luana: *A letra O é maiúscula por quê?*

Um menino disse: *É o nome do livro, tia.*

Professora Luana: *Isso mesmo! Nome de livros, cidades, pessoas, estados, escrevemos com letras maiúsculas.*

Professora Luana: *A palavra menino tem quantas sílabas?*

As crianças: *03.*

Professora Luana: *Agora vou entregar para vocês essa tarefa que é sobre a historinha que a gente leu. Vocês vão responder no primeiro quadro o que aconteceu na história? No segundo, onde aconteceu a história? E no seguinte quando aconteceu a historinha.* (Diário de campo, 23/02/2018).

A professora utilizou o título do texto para trabalhar letras maiúsculas e minúsculas, a separação de sílabas, ordem das sílabas e, no final, a atividade escrita para que as crianças desenvolvessem a interpretação do texto por meio da escrita. Ainda foi trabalhada a oralidade e a escrita com as crianças. Nesse sentido, pressupomos que a professora Luana tem buscado vivenciar a concepção de alfabetização apresentada no caderno 02 do PNAIC (2015) cuja formação ela tem participado na condição de professora do 3º ano. Segundo o citado material,

Entendemos por alfabetização não somente a compreensão do sistema de escrita alfábética e o domínio das correspondências entre grafemas e fonemas, mas também as capacidades de ler e produzir textos de diferentes gêneros textuais, relativos aos diferentes componentes curriculares, com autonomia. (BRASIL, 2015, p.7).

Além da prática que descrevemos com a história “O menino de todas as cores”, em outros momentos das aulas, a docente Luana trabalhou com a literatura infantil, sendo a leitura realizada por algumas crianças e por ela. Porém, no final desses outros momentos de leitura não se realizaram questionamentos. A professora Luana explicou o motivo durante a entrevista:

Na leitura deleite a gente não trabalha a literatura infantil focada na alfabetização, mas pode trabalhar através da sequência didática. Pode pegar outro textinho do dia a dia e jogar dentro dele, aí posso trabalhar a literatura com o letramento, através da cantiga de roda, a receita, uma brincadeira. Aí vou unindo e casando com o outro. A gente não trabalha muito com a alfabetização e letramento através da literatura infantil porque o pessoal da Secretaria de Educação diz que não é para trabalhar no momento da leitura deleite. (Entrevista com Luana em 28/02/2018).

A professora Luana enuncia que não desenvolve diariamente uma sequência didática com a literatura infantil voltada para alfabetização e letramento devido às orientações da Secretaria de Educação do município. Nas observações, em relação ao trabalho desenvolvido com a literatura infantil, percebemos que em alguns momentos essa docente a utiliza como suporte para as práticas de alfabetização e letramento, todavia, essas práticas não parecem ser comuns no dia a dia do trabalho pedagógico da turma do 3º ano.

Além disso, para trabalhar com a literatura infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas do meio rural, é importante levar em consideração a literatura infantil contempla os modos de

vida, a cultura do povo camponês ou se reforça estereótipos sobre eles. O próximo tópico abordará sobre a análise feita em relação a esse aspecto.

Uma literatura infantil que não fala da realidade do campo

Os vinte e nove livros de literatura infantil localizados no cantinho da leitura na sala de aula analisada mostram que nenhum aborda especificamente sobre o meio rural. A maioria aborda sobre os sentimentos: medo, amor, raiva, solidariedade, honestidade. Dois deles apresentam aspectos geográficos e culturais, um apresenta bairros de Salvador e o outro sobre a Chapada Diamantina. Os demais contam histórias encantadas que, em determinados momentos, apresentam algo que remete ao meio rural, por exemplo, animais, florestas, como acontece no livro *Amigos de repente*.

O citado livro conta a história de dois violeiros que moravam em uma cidadezinha do interior da Bahia. De início, esses personagens eram rivais, mas no final da história começaram a cantar próximos um do outro e tornaram-se amigos, pois o povo gostava das cantigas deles. A professora, ao trabalhar com esse livro, problematizou a história tentando adequar à vivência dos alunos:

Professora Luana: *Pela capa do livro, vocês acham que a historinha fala sobre o quê?*

Uma menina: *De dois violeiros que tocam violão.*

Professora Luana: *Pois é, a nossa historinha fala sobre violeiros que são pessoas que moram mais afastadas da cidade, que vai para casa do vizinho tocar uma violinha, uma musiquinha, acender uma fogueira, contar alguns causos. Antigamente isso acontecia muito no meio rural. Repente refere ao tipo de música que eles cantam, são cantadas, criadas rapidinho e ficam engracadas. Eles também usam pandeiro para acompanhar o ritmo.*

Uma aluna: *Eu moro na roça e antigamente as mulheres carregava água na cabeça.*

Um aluno: *Tia, o meu pai também toca violão, ele canta em bares.* (Diário de campo, 07/03/2018).

No trabalho desenvolvido com a história “Amigos de repente”, em alguns momentos, a professora tentou contextualizá-la, buscando estabelecer relação com aspectos da vida no campo, ao referir que no campo muitas pessoas tinham o costume de ir “*para casa do vizinho tocar uma violinha, uma musiquinha, acender uma fogueira, contar alguns causos*”. Mas foi notória a falta de problematização dos conhecimentos apresentados pelas crianças, de intercalar os conteúdos apresentados na história com o dia a dia do povo do campo, permitindo que as crianças participassem da discussão, apresentando algo da sua vida que tem relação com a história. Nesse sentido, é preciso destacar as considerações apresentadas por Arroyo (2009, p.23):

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser educação no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando à humanidade mais plena e feliz.

Nesse sentido, os livros de literatura infantil destinados à educação do e no campo devem abordar sobre o povo do campo nos seus conteúdos e imagens. As crianças do meio rural precisam se (re) conhecer no material didático que têm contato. Obviamente não estamos falando de abdicar dos conteúdos do meio urbano ou de outras realidades, afinal, como a professora disse:

Os alunos aqui interagem com a mídia o tempo todo, estão sempre na cidade. Não tem como fazer um distanciamento de campo e cidade. A gente

trabalha faz muito paralelo entre cidade e campo. O que dá para produzir na cidade e o que dá para produzir no campo, para que eles reconheçam que uma depende da outra. Falo da estrutura de uma e da outra, só que valorizando sempre o campo. (Entrevista com a professora Luana em 28/02/2018).

Mesmo concordando com as colocações feitas pela professora Luana, não podemos desconsiderar as ausências e silêncios produzidos/reproduzidos pela literatura infantil e pelas práticas de leitura dessa literatura nas escolas no campo. Por exemplo, durante os dois meses de observação, pudemos constatar que a turma fez leitura de textos literários em formato de livro apenas em 05 dias e em alguns períodos das aulas. Os livros de literatura infantil lidos pelas crianças coletivamente foram: *Nana pestana; A bola dourada; Raiva; O menino de todas as cores; Amigos de repente*. Dessas histórias, *Amigos de Repente* foi a que mais se aproximou de conteúdos relacionados à vida no campo.

As observações durante a leitura das histórias infantis e as análises nos livros presentes na sala de aula no cantinho da leitura mostraram que os livros de literatura infantil da Escola Primavera não falam do campo nos conteúdos que abordam, nos personagens, nas imagens, o que parece ser reflexo da própria produção editorial brasileira para crianças ainda muito generalista.

Diante dessa realidade, é importante que o/a professor/a desenvolva mecanismos que permitam incluir a realidade do povo do campo, seja pesquisando obras ou/ e problematizando as histórias narradas, permitindo as crianças exporem seus conhecimentos de vida. Que aconteça o que professora Luana respondeu ao ser questionada sobre o que pensa a respeito da educação do campo

É algo de se orgulhar, porque temos a missão de elaborar conteúdos condizentes com a realidade dos alunos, por exemplo, os probleminhas de matemática, estão de acordo a vivência dos alunos, pois envolve a família, a

comunidade. Em outros momentos fazemos passeio pela comunidade e analisamos a quantidade de lixo no lugar. Aproveito isso para criar situações na aula que envolva a vivência das crianças. (Entrevista com a professora Luana em 28/02/2018).

Além disso, é necessário que as Políticas Públicas pensadas para a educação do campo sejam compreendidas e efetivadas pelos responsáveis nas elaborações dos livros didáticos e de literatura infantil, pois os sujeitos do meio rural precisam ter a mesma prioridade nos materiais didáticos em relação ao destaque dado ao meio urbano. Conforme Arroyo (2009, p.49) ressalta

Precisamos de políticas específicas para romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo, e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas que não deve ser desigual.

Desse modo, é interessante que os professores do meio rural busquem contextualizar os conteúdos de suas aulas com a realidade dos seus alunos, priorizando os aspectos sociais, culturais, contextualizando os livros de literatura infantil, os livros didáticos com essa realidade. Assim, provavelmente estarão contribuindo para uma educação de qualidade que valorize não só o meio urbano, mas também o meio rural onde as práticas analisadas aconteceram.

Tecendo as considerações finais

Ao considerarmos que a pesquisa abordou sobre a Alfabetização e letramento em uma escola no campo por meio da análise do trabalho com a literatura infantil, ficou evidente que em determinados momentos das aulas a professora trabalhou com a literatura infantil na perspectiva da alfabetização e letramento.

O letramento aconteceu quando explorou sobre a estrutura do livro: capa, título, imagens, autores e quando contextualizou a história com a vivência dos alunos. Já as práticas de alfabetização ocorreram, por exemplo, quando a professora fez uso da escrita de parte da história infantil na lousa e trabalhou a silabação, estrutura, ortografia, leitura do texto, ou seja, quando ocorreu o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Em relação às práticas de alfabetizar e letrar, ficou evidente que a professora no caso analisado utilizou diversos jogos, gêneros textuais, para tal finalidade, como exemplo, letras de músicas, textos sobre registro de nascimento, alfabeto, entre outros.

Sobre as questões que buscamos analisar em relação ao trabalho com a literatura infantil, se a mesma é trabalhada nas aulas e se, ao ser trabalhada, contempla os modos de vida, a cultura dos povos do campo ou se reforça estereótipos, foi notório que os livros de literatura infantil da sala de aula observada pouco contemplam essa realidade. O que percebemos foi a inexistência de obras literárias cujas narrativas, imagens e conteúdos abordem a vida dos povos do campo. Há silêncio nas obras e nas práticas pedagógicas sobre a realidade das crianças que estão na condição de alunos/as do 3º ano da Escola Primavera. Os textos matemáticos utilizados durante os jogos foram os que mais se aproximaram da realidade das crianças, pois apresentaram questões direcionadas ao dia a dia das mesmas.

Desse modo, os resultados da pesquisa propõem uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido em relação à contextualização da realidade social dos alunos nas práticas de alfabetização e letramento, uma vez que em poucos momentos da observação foi notado o trabalho nesse sentido. É importante que os/as professores/as tenham uma formação e um olhar crítico dos conteúdos apresentados nos materiais didáticos, inclusive nos livros de literatura infantil em relação aos

povos do campo e tenham a iniciativa de problematizar os conteúdos. Além disso, a pesquisa aponta para a necessidade de políticas públicas que incluam produções editoriais vinculadas à vida e à cultura dos diversos rurais que compõem a realidade brasileira.

Nesse sentido, tanto a política do Plano Nacional dos Livros Didáticos (PNLD Campo) quanto a do Plano Nacional de Bibliotecas na Escola (PNBE) precisa estabelecer canais de diálogo para ouvir professores e pesquisadores que atuam na educação do/no campo de modo a propor obras e temas, ampliar e qualificar o acervo de livros para as escolas no campo. As secretarias de educação dos municípios também precisam fazer chegar até as escolas localizadas no campo os acervos do PNBE destinadas a elas, uma vez que ouvimos da coordenadora e professora que muitos materiais não chegam ou demoram a chegar às escolas mais distantes da sede do município. Ao mesmo tempo, nas necessárias formações “iniciais” e continuadas para professores/as que atuam no campo ou em escolas que recebem estudantes do campo, é preciso pensar práticas de educação que ajudem a contextualizar a alfabetização para que ocorra, então, o letramento. Isto é, a prática social da escrita e da leitura. Que práticas sociais de leitura e escrita, portanto, são comuns nas comunidades rurais? De Paulo Freire aos estudos recentes sobre letramento e alfabetização, os autores da área mostram que a aprendizagem tem mais sentido se contextualizada. Assim sendo, no caso de escolas no/do campo, que narrativas circulam em cada comunidade? Quem as produz e reproduz? Que conteúdos tratam? São histórias orais sobre o lugar? São contos de assombração? São crenças, lendas, parlendas, quadrinhas, ditados populares, cantigas? São receitas de uso de plantas medicinais locais? Como esses saberes podem dialogar com os conteúdos estabelecidos no currículo? Como esses textos de base oral e popular podem ser escritos, criados, transcritos e/ou transcriados na escola?

Como podem contribuir para uma alfabetização na perspectiva do letramento e ainda valorizar os saberes e fazeres locais que caracterizam a educação do campo? Por que não possibilitar que os povos do campo também sejam autores e autoras dos textos e de outros modos de alfabetizar letrando?

Enfim, são muitas as questões emergentes a partir deste estudo, o que mostra a relevância desta e de futuras pesquisas que buscam articular a alfabetização e letramento com a literatura infantil em contextos de escolas no/do campo.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A criança nocílio de alfabetização**. Caderno 02. Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A arte nocílio de alfabetização**. Caderno 06. Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. **Caderno de Apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de

Educação na Reforma Agrária – PRONERA Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 19 mar. 2018.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G., CALDART, R.S., MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis:Vozes, 2004.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo et al. **Coleção Girassol: Saberes e Fazeres do Campo: artes (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental)**. São Paulo: FTD, v. 10, 2016.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

FRAMBACH; Fernanda de Araújo. **As experiências com a leitura literária na / para a formação de professores alfabetizadores**. Disponível em:<http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=13> Acesso em: 21 nov. 2017.

GAMBOA, Sílvio Sánchez (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

HAGE, Salomão AntônioMufarrej; LIMA, IraneteMaria da Silva; SOUZA, DílenoDustanLucas de. **A escola do campo na perspectiva dos movimentos sociais**: referências para o debate. Disponível em:<http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=13> Acesso em: 20nov. 2017.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MEIRELES,Cecília. **Problemas da literatura infantil**/Cecília Meireles. 3. ed.Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. **Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014.** Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em2014.html>. Acesso em 29 Jun. 2018.

OLIVEIRA, Rosane de Machado. Literatura Infantil: A Importância no Processo de Alfabetização e Letramento e no Desenvolvimento Social da Criança. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 2. V.13, p. 375-394, jan. 2017.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 11-a33n jan./mar. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n68/1413-2478-rbedu-22-68-0011.pdf>> Acesso em: 12 nov. 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.1900/s1413-a24782017226802>.

SANTOS, Rita de Cássia Evangelista dos. A apropriação do cerrado baiano pelo agronegócio: novos usos do território e as mudanças socioeconômicas e socioespaciais **Geografia, Ensino & Pesquisa**, v. 20, n.3, p. 08-17, 2016.

SILVA, Aline Luiza. Trajetória da literatura infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. **REGRAD – Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM.** v. 2, n. 2,jul/dez – 2009. Disponível em: <<http://revista.univem.edu.br/REGRAD/article/view/234>> Acesso em: 10 dez 2017

SOLÉ, Isabel; SCHILLING, Cláudia. **Estratégias de leitura.**6. ed. Porte Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, Ivânia Pereira Midon; CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **Práticas de alfabetização e letramento: o fazer pedagógico de uma**

alfabetizadora bem sucedida. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/111-gt10>>. Acesso em: 19 nov 2017.

SILVA, Andréa Wahlbrink Padilha da; DIAS, Vanessa Gonçalves; PALUDO, Conceição. Os desafios estratégicos da alfabetização e letramento na formação de professores da/na educação do campo. **Momento: diálogos em educação**, v. 26, n. 1, p. 96-117, jan./jun. 2017. E-ISSN 2316-3100.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio**. Ano VIII, n. 29, fev./abr. 2004.

Recebido em: 01.06.2018

Aceito em: 18.11.2018

DESAFIOS NO SÉCULO XXI À FORMAÇÃO DOS EDUCADORES PIAUENSES

NEILANY ARAÚJO DE SOUSA

Mestranda em Educação na Anne Sullivan University, Graduada em Administração na Universidade Federal do Piauí, Especialista em Gestão Pública Municipal na Universidade Federal do Piauí.
E-mail: neizinhasousa@hotmail.com – <https://orcid.org/0000-0001-5021-5489>

RESUMO

Este artigo se propõe a examinar os desafios enfrentados pelos educadores do estado do Piauí no início do século XXI. Tais desafios resultam de questões teóricas, políticas e culturais acumuladas desde a segunda metade do século XX, e que podem ser resumidas no processo de mudança exigido pela sociedade, como o constante aperfeiçoamento dos conhecimentos e práticas pedagógicas. O artigo é de cunho qualitativo e para discorrer sobre o assunto recorreu-se a um arcabouço teórico que colaborou para o encadeamento da discussão. Inicialmente, delimitou-se como se deu os primeiros passos da educação brasileira e como esta evoluiu ao longo do tempo, o que proporcionou intensas modificações quanto à formação dos professores que se refletiram ao longo das sociedades. Diante do trabalho em questão constata-se que a formação docente deve acompanhar as dimensões sociais e profissionais e exige a aproximação da realidade nos dias atuais e o confronto com os desafios diante de um novo paradigma vigente, diante de uma sociedade que busca novas respostas.

Palavras-chave: Desafios. Formação. Educadores.

*21st CENTURY CHALLENGES TO TEACHERS' TRAINING
IN PIAUÍ*

ABSTRACT

This article examines the challenges faced by the teachers from Piauí in the beginning of the 21st century. These challenges are the result of theoretical, political and

cultural issues accumulated since the second half of the 20th century, summarized in the change process required by society, such as the constant improvement of knowledge and pedagogical practices. The article, of qualitative nature, is grounded on a theoretical framework that contributed to motivate the discussion. Initially, the paper outlines the first steps of Brazilian education and how it evolved generating enormous changes to teachers' training that rebounded in society. The research results not only demonstrate that teachers' training should follow social and professional dimensions, but it also reveals that it demands approximation to current reality and challenges confrontation before the new actual paradigm, present in this society that seeks new answers.

Keywords: Challenges. Formation. Educators.

DESAFÍOS EN EL SIGLO XXI A LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES PIAUIENSES

RESUMEN

Este artículo se propone examinar los desafíos enfrentados por los educadores del estado de Piauí a principios del siglo XXI. Tales desafíos resultan de cuestiones teóricas, políticas y culturales acumuladas desde la segunda mitad del siglo XX, y que pueden ser resumidas en el proceso de cambio exigido por la sociedad, como el constante perfeccionamiento de los conocimientos y prácticas pedagógicas. El artículo es de cuño cualitativo y para discurrir sobre el asunto se recurrió a un marco teórico que colaboró para el encadenamiento de la discusión. Inicialmente, se delimitó como se dio los primeros pasos de la educación brasileña y cómo ésta evolucionó a lo largo del tiempo, lo que proporcionó intensas modificaciones en cuanto a la formación de los profesores que se reflejaron a lo largo de las sociedades. Ante el trabajo en cuestión se constata que la formación docente debe acompañar las dimensiones sociales y profesionales y exige la aproximación de la realidad en los días actuales y el enfrentamiento con los desafíos ante un nuevo paradigma vigente ante una sociedad que busca nuevas respuestas.

Palabras clave: Retos. Entrenamiento. Educadores.

Introdução

Os fatos contemporâneos ligados aos avanços científicos e tecnológicos, à globalização da sociedade, trazem novas exigências à formação de professores de todo o Brasil, seja da velha ou da nova geração. E por isso a educação do século XXI deve acompanhar o processo de mudanças que a sociedade exige como contribuição para a formação de um novo sujeito. No entanto, os professores precisam estar em constante aperfeiçoamento.

A formação dos professores é apontada como uma das principais razões responsáveis pelo problema da educação. Ainda que tenha ocorrido uma verdadeira evolução ao longo desses anos, a formação deixa muito a desejar, há ainda grandes dificuldades de pôr em prática concepções e modelos inovadores. Desta forma, de um lado as escolas se fecham às suas experiências e, por outro lado, convive-se com o academicismo excessivo que não retrata a escola real.

O presente trabalho tem como objetivo geral examinar os desafios enfrentados pelos educadores do estado do Piauí no início do século XXI e especificamente analisar o processo de formação do professor, avaliar as condições do trabalho docente e a metodologia utilizada no processo de ensino aprendizagem.

Este trabalho utilizou-se do método descritivo e qualitativo, do qual serviu para preparação do mesmo. Alguns dados obtidos através de pesquisa bibliográfica, periódicos e sites da internet, o que, dessa forma, proporcionou melhor compreensão acerca do assunto tratado. Assim, possibilitou encontrar nos autores e nas análises realizadas, indicações que ilustrem o tema e possam embasar outros trabalhos relacionados à temática em questão, possibilitando maiores contribuições no campo de pesquisa, de modo que realize os aprofundamentos necessários.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica consiste no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Assim, inicialmente faz-se uma reflexão sobre a formação do educador no Brasil, com foco no estado do Piauí, onde ressaltamos as dificuldades de ser professor em uma província sem recursos para educação. Em seguida, o saber docente é colocado como um ponto importante para a devida formação pois, o conhecimento das práticas diárias do docente o faz mais capaz de exercer a sua profissão, não somente pelo fato de possuir a formação exigida.

Também se questionou sobre a educação brasileira em formação, pelo fato de ainda estar caminhando para um modelo ideal, por isso apresenta fracassos e deficiências na formação do professor, demonstrando a necessidade em aliar a teoria à prática na sala de aula.

Outro aspecto apontado no trabalho foi a responsabilidade das instituições formadoras de professores que, além de formar, devem desenvolver uma formação continuada vinculada ao universo dos professores está sempre em constantes mudanças. No entanto, o ato de lecionar vai além das práticas pedagógicas implementadas em sala de aula, onde o professor exerce o papel de pai, mãe, amigo, psicólogo, médico, entre outros.

E por fim, aponta-se os saberes necessários à prática educativa e o currículo construtivista como meio para melhorar o processo de formação do professor.

Contexto histórico da formação dos educadores no Brasil e no Piauí

Discutir a historicidade sobre a formação dos professores no Piauí requer empenho devido à escassez de documentos e informações desencontradas, visto que, estamos falando de um período de

construção da província e falta de interesse dos governantes da época. Assim como também não se pode falar da formação do professor no Piauí, se não focar o Brasil, já que a educação no Brasil, apesar de desigual, cresceu de forma quase que proporcional em todos os estados.

“Os primeiros relatos de ensinamento registrados na História do Brasil Colônia foram dos jesuítas, porém, a educação jesuítica andava atrelada a preceitos religiosos, que tinha como prioridade catequizar o povo aqui encontrado e, no Piauí essa educação foi bem limitada” (VAINFAS 2000, p.12). “Por volta do ano de 1700, pode-se apontar duas tentativas inacianas de instalação de uma escola, uma em Teresina e a outra em Oeiras que fracassaram devido às condições precárias” (NETO, 2006 p. 2).

Para Brito (1996, p. 8), os motivos que elucidam a inexpressiva ação dos jesuítas em solo piauiense são:

- a) A tardia fixação da Ordem em território piauiense havendo chegado ao Brasil em 1549, só na segunda década do século XVIII se estabelecem no Piauí, movido por interesses pecuniários: as fazendas de gado.
- b) A reorientação da Ordem em relação às atividades desenvolvidas na Colônia.

As mulheres não faziam parte desse cenário e os jesuítas que vieram ao Brasil com o objetivo de catequizar ensinando as primeiras letras chegaram ao Piauí sem esse objetivo. Eles possuíam currais com fins econômicos para manter os ensinamentos em outras regiões, então, no Piauí, a atuação dos jesuítas não resultou na instalação de escolas e seminários. O rico e grande patrimônio da Companhia de Jesus, aqui constituído, não beneficiou a Capitania, serviu para sustentar instituições de ensino localizadas em outras regiões. (COSTA FILHO, 2006).

A seguir o Quadro 1 mostra a síntese de Lima (1997, p. 35) sobre alguns pontos da História da Educação Brasileira. Vale enfatizar que

em 1823 devido a necessidade de novos professores foi instituído o Método Lancaster ou do Ensino Mútuo, onde um aluno treinado ensina um grupo de dez alunos sob a rígida vigilância de um inspetor. E em 1826 foi instituído quatro graus de instruções: Liceus, Pedagogias, Ginásios e Academias.

Quadro 1 – Síntese da História da Educação Brasileira

ANO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	HISTÓRIA DO BRASIL
1821		<ul style="list-style-type: none"> · Anexação da Província Cisplatina. · D. João VI retorna a Portugal, deixando D. Pedro como Príncipe Regente.
1822	<ul style="list-style-type: none"> · O Decreto de 1º de março criava no Rio de Janeiro uma escola baseada no método lancasteriano ou de ensino mútuo. Ou seja, sómente um professor para cada escola. 	<ul style="list-style-type: none"> · D. Pedro declara a Independência do Brasil, tornando-se o primeiro Imperador do Brasil com o título de D. Pedro I.
1824	<ul style="list-style-type: none"> · A Constituição, outorgada pela Assembleia Constituinte, dizia, no seu artigo 179, que a instrução primária era gratuita a todos os cidadãos. 	
1825	<ul style="list-style-type: none"> · É criado o Ateneu do Rio Grande do Norte. · É criado um curso jurídico provisório na Corte. 	<ul style="list-style-type: none"> · Portugal e Inglaterra reconhecem a Independência do Brasil.
1827	<ul style="list-style-type: none"> · São criados os cursos de Direito de São Paulo e Olinda. · É criado o Observatório Astronômico. · Uma Lei Geral, de 15 de outubro, dispõe sobre as escolas de primeiras letras, fixando-lhes o currículo e institui o ensino primário para o sexo feminino. 	<ul style="list-style-type: none"> · Começa a circular o jornal A Aurora Fluminense. · Os brasileiros lutam contra tropas argentinas e uruguaias pela posse da Província Cisplatina. · Um ano depois é assinado um tratado de paz entre as partes, reconhecendo a Independência do Uruguai.
1832	<ul style="list-style-type: none"> · Convertem-se em Faculdades de Medicina, as Academias Médico-Cirúrgicas do Rio de Janeiro e da Bahia. 	<ul style="list-style-type: none"> · Ainda em função da abdicação de D. Pedro I, eclode em Recife a revolta conhecida como Abrilada e a Guerra dos Cabanos.
1834	<ul style="list-style-type: none"> · O Ato Adicional da reforma constitucional dizia que a educação primária e secundária ficaria a cargo das províncias, restando a administração nacional o ensino superior. 	<ul style="list-style-type: none"> O Ato Adicional estabelece a eleição de um só Regente; Revolução da Cabanagem, no Pará. Revolução das Cameiradas, em Recife.
1835	<ul style="list-style-type: none"> É criada uma escola normal em Niterói. A primeira do Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> Regência Una com a eleição de Diogo Antônio Feijó; Tem início a Guerra dos Farrapos, no Rio Grande do Sul. Eclode a Revolução do Malês, na Bahia.
1836	<ul style="list-style-type: none"> É criada uma escola normal na Bahia; São criados os Liceus da Bahia e da Paraíba. 	
1838	<ul style="list-style-type: none"> O Colégio Pedro II é fundado no Rio de Janeiro. 	<ul style="list-style-type: none"> Tem início a revolta conhecida como Balaiada, no Maranhão.
1839	<ul style="list-style-type: none"> É criada uma escola normal no Pará. 	
1840		<ul style="list-style-type: none"> Aos 14 anos de idade D. Pedro II torna-se Imperador do Brasil.

Fonte: Extraído e adaptado de Lima (1997, p. 35)

Com isso, observa-se que em relação ao restante do Brasil ou com relação a capital do Brasil, o Piauí ainda nem engatinhava em comparação ao ensino, pois até o final do século XVIII não havia registro de nenhuma escola, conforme, citado por Neto (2006, p.3):

Em 3 de Maio de 1757 criou-se na Vila da Mocha, hoje cidade de Oeiras, duas escolas de instrução primária, sendo uma para meninos, na qual deviam aprender a doutrina cristã, ler, escrever, e contar; e outra para meninas, na qual se lhes devia ensinar, além da doutrina cristã, ler, escrever e contar, coser, fiar, fazer rendas etc. Foram essas as primeiras escolas criadas no Piauí.

A grande maioria dos professores dessa época ainda eram os padres jesuítas e tinham que conviver em péssimo ambiente de trabalho, salário baixo ou comida em troca de pagamento. E observa-se, desde essa época, que os professores não possuíam instrução devido às difíceis condições.

Segundo Costa (1974, p. 126) os baixos salários são bem visíveis quando o mesmo cita os principais gêneros comercializados no Piauí naquela época: “carne, libra, 35 réis, arroz 80, toucinho 160, bolachas 480, açúcar 320, quarta 320; sal 920; milho 320, e feijão 480; vinagre, frasco, 640; vinho 960 e leite 80”. O ordenado para os professores estava fixado em 5.000 réis mensais para Parnaíba e Campo Maior e 10.000 réis mensais para Oeiras, assim fazia com que os professores procurassem outra forma de renda.

Conforme Costa Filho (1974, p. 10), “no Piauí, embora precárias e inconstantes, existiam escolas instaladas pelo governo.” Em face da descontinuidade em seu funcionamento, a estrutura oficial de ensino apresentou resultados que reduziram o alcance social. Entre as razões que determinaram esse resultado encontram-se: as distâncias entre escolas, localizadas nas cidades e vilas e a maioria da população

localizada nas fazendas, bem como a inadequação da estrutura do sistema de ensino em relação à estrutura socioeconômica do Piauí. Desse modo, surgiram formas alternativas de ensino que funcionavam no espaço privado.

Outro ponto a ser levantado é que além dos baixos salários, ser professor não era uma profissão de status e havia pouca procura dos alunos pelas escolas na época, já que a população do Piauí era de vaqueiros e homens de terra que não tinham nenhum interesse em aprender a ler, já que a sua realidade era outra e também a escola era autoritária e havia muitos casos de maus tratos, como também para a Corte não havia nenhum interesse já que somente a administração pública necessitava de educação, como também a atenção estava voltada para a independência do Brasil. Por esses motivos, as escolas fechavam e abriam constantemente.

Alcebíades (2006, p. 29) faz comparação entre o ensino primário masculino e o feminino na Província do Piauí em 1859.

Quadro 2 – Currículo do ensino primário, Província do Piauí, 1859

SEXO MASCULINO	SEXO FEMININO
1 Classe – cadeiras do ensino primário nas cidades. Leitura e escrita; Contabilidade até proporções com aplicação à regra de juros; Gramática da língua nacional e análise; Escritação comercial; leitura da Constituição Política do Império, do Código Criminal e da história pátria; Doutrina cristã.	1 Classe – cadeiras do ensino primário nas cidades. Leitura e escrita; Quatro operações de aritmética em números inteiros; Princípios gerais de gramática da língua nacional; Doutrina cristã explicada e leitura das horas Marianas; Costura, marcas, bordados, labirintos e trabalho de lã.
2 Classe – cadeiras do ensino primário nas vilas. Leitura e escrita; Quatro operações sobre números inteiros, decimais e quebrados; Doutrina cristã explicada e leitura dos evangelhos; Princípios gerais de gramática nacional; Leitura da Constituição política do Império e do Código Criminal.	2 Classe – cadeiras do ensino primário nas vilas. Leitura e escrita; Quatro operações fundamentais de aritmética em números inteiros; princípio gerais de gramática nacional; Doutrina cristã explicada e leitura da horas Marianas; Costuras, marcas e bordados.
3 Classe – cadeiras do ensino primário nas freguesias, povoações e mais lugares. Leitura e escrita; As quatro operações fundamentais de aritmética e números inteiros; Doutrina cristã explicada; Leitura da Constituição política do Império e do Código Criminal.	3 Classe – cadeiras do ensino primário nas freguesias, povoações e mais lugares. Leitura e escrita; As quatro operações fundamentais de aritmética em números inteiros; Doutrina cristã; Costuras e marcas.

Fonte: Extraído e adaptado de Alcebíades (2006, p. 29)

Já no Período Imperial, foi outorgada a primeira Constituição brasileira que regulamentava a Lei Geral do Ensino, como já citada acima, apesar do aumento das escolas a situação da educação no Piauí pouco mudou como cita Costa (1974, p. 34 *apud* ALENCASTRE, 1981, p. 90).

Inábeis professores, porque homens inteligentes e ilustrados não se queriam sujeitar à sorte precária do magistério – como que a instrução corria à revelia, árida e improfícuia. As cadeiras de instrução maior viviam em completo abandono, e os que aceitavam, ou não eram habilitados, ou mal cumpriam os seus deveres.

Com o ato adicional de 1834, responsabilizando as províncias pelo ensino primário e secundário, aumentou a precariedade da educação do Piauí pois, era uma província com poucos recursos e não tinha condições de responsabilizar-se sozinha.

Os castigos físicos em sala-de-aula eram constantes, e somente foram proibidos no Piauí em 1864. No entanto, essa prática permaneceu por todo período Imperial. Para Reis (2009, p. 45) o “uso da palmatória era comum no ambiente familiar e sua utilização na escola, como instrumento disciplinador, contava como apoio aos pais, uma vez que a escola era tida como a extensão do lar”.

Quanto aos livros, eram raríssimos, já que eram impressos ou importados da Europa e tinha um custo altíssimo, como também a falta de comunicação e acesso que isolava o Piauí.

Somente em 1845, pela lei nº198 sancionada pelo Presidente da Província do Piauí o Dr. Zacarias de Góis e Vasconcelos, o ensino começou a apresentar melhorias na sua estruturação, conforme mencionado por Reis (2009, p.110/111):

A extinção das cadeiras isoladas de Latim espalhadas pela Província, concentrando em Oeiras o ensino secun-

dário com a fundação do Liceu Provincial; a determinação como matérias de estudo para o ensino primário as mesmas já prescritas na Lei Geral de 15 de outubro de 1827; o estabelecimento do calendário escolar; a doação do método simultâneo; a determinação dos direitos e deveres dos professores; a forma de provimento de cadeiras e a obrigatoriedade do ensino.

Quando o presidente Saraiva mudou a sede da província do Piauí de Oeiras para Teresina, também ocorre à transferência do Liceu, conforme Olímpio (1993, p. 10 *apud* REIS, 2009, p. 131).

A princípio, sem prédios para alojá-lo, funcionou precariamente na residência dos professores. Posteriormente passou a funcionar em prédios públicos, mudando constantemente de endereço. Chegou a ser extinto para logo depois ser reaberto; sofreu a angústia da inadequação entre os aspectos legais e reais, mas sobreviveu. Recebeu várias denominações: originalmente Liceu Provincial, nome dado pelo seu fundador, Zacarias de Góis; logo depois até por volta de 1940, passou a ser chamado de Liceu Piauiense; mudou temporariamente para Ginásio Oficial do Piauí e depois, em 1943, para Colégio Estadual do Piauí. Por fim, num gesto de reconhecimento pelo empenho de seu idealizador, recebeu o nome de Colégio Zacarias de Góis, sugerido pelo diretor Arimatéia Tito Filho.

O Ensino Normal piauiense e o brasileiro de um modo em geral sofreram descontinuidade no processo de constituição, ou seja, suas instituições, a exemplos das Escolas Normais e Liceus, passaram por contínuas aberturas e fechamentos como nos esclarece Brzezinski (1985, p.34):

Ora se criavam cadeias de pedagogia, anexas aos Liceus, ora se improvisavam escolas ditas normais que, em se-

guida extintas mais tarde reabertas, depois reextintas e novamente reaberta, numa interminável sucessão de avanços e recuos muito próprios daqueles dias.

Observa-se que, a formação do professor no Piauí era praticamente nenhuma, a quantidade de cadeiras existentes era escassa, mal havia escolas e as que haviam eram insuficientes. A partir de 1864 autoriza-se a criação da primeira Escola Normal que tinha o objetivo de formar professores para o ensino elementar.

Por volta do século XIX surgem as Escolas Normais, e aos poucos, com a “queda de prestígio do trabalho docente e o rebaixamento salarial constante, os homens foram buscando outras atividades bem remuneradas, tornando-se as professoras maioria mais absoluta, principalmente no 1º e 2º graus” (TOMAZI, 2005, p. 249). Nessa época também surge a possibilidade para as mulheres ingressarem na atividade docente, já que elas eram apenas responsáveis pelo trabalho doméstico. Com essa ruptura, as mulheres assumiram a sala de aula, porém continuavam reforçando a ideia de que o papel da mulher é a maternidade, devidos aos cuidados com as crianças pequenas. Aos poucos a mulher foi mostrando sua capacidade e o direito de igualdade no campo da educação. Desta forma, a Escola Normal se consolida como importante instituição de formação feminina para o magistério, no período que vai de 1909 a 1946.

Através do decreto nº 434 de 19 de abril de 1910, a instituição pública foi regulamentada, o curso normal ampliado para quatro anos de duração e criada a Escola Modelo, onde habitavam os homens que pretendessem o magistério através de exames de todas as matérias que constituíam o curso normal. A Escola Modelo era um anexo à Escola Normal, exclusivamente para os alunos do sexo feminino.

Os professores eram registrados e efetivados mediante serviço público pelo Ministério da Educação e Saúde. Era adotado o método

teórico nas escolas, e os professores eram doutores e exímios oradores, tratando-se do nível superior. Somente em 1973 que a Escola Normal em Teresina começou a sofrer as consequências das políticas públicas educacionais e a formação dos professores perdeu sua especificidade entre os cursos secundaristas.

Essas transformações iniciaram com a mudança da Escola Normal Antonino Freire tanto de localização como de nome, passando a se chamar Instituto de Educação Antonino Freire (IEAF) e sendo localizado então na Praça São José, hoje Praça Firmina Sobreira. Outras mudanças foram o funcionando tão somente em nível de 2º grau, manteve o curso regulamentar de formação de professores e o pedagógico parcelado; implantou os estudos adicionais e uma escola de aplicação; colaborou na execução do projeto que capacitou e formou professores em exercício sem a formação inicial.

Hoje, segundo o portal do MEC, o Ministério da Educação lançou recentemente o plano nacional de formação dos professores da educação básica com o objetivo de formar professores ainda não graduados, que são aproximadamente 330 mil professores, isso intensifica a afirmativa que mesmo ao longo dos tempos, a formação dos professores continua caminhando a passos lentos.

Relação teoria e prática necessária à formação do professor

A escola tanto piauiense como em geral no Brasil, ainda se encontra em construção, e dentre os vários fatores que, fazem com que a formação do docente apresente algumas distorções, é a falta de aliar a teoria à prática. Como já falado, o professor não se forma apenas na universidade, faz necessário um saber docente, principalmente hoje, que os problemas sociais, políticos e econômicos fazem parte do dia a dia da escola. Ao passo que, a teoria ao senso comum em geral se

une com a ideia de abstração, desvinculada da realidade ou da prática, é possível dizer que, tendo os professores já com experiência, não necessite de uma discussão a respeito do que avaliar, como e qual o sentido dessa avaliação.

Desta forma, é importante o debate acerca da relação teoria e prática, além bem como, deve-se haver um processo de implementação na formação desses professores que propicie condições de refletir sobre a prática, para garantir que essa transformação transcorra ao longo de toda trajetória do ato de educar e não se restrinja apenas à prática acadêmica. Diante disso, é necessário fazer com que haja a percepção da resolução de problemas na tomada de decisões e no agir em situações indefinidas em sala de aula. A prática serve como crivo para interpretar a experiência a partir do contexto da prática real sem, entretanto, permitir que se preveja o controle de tudo, contribuindo para cada significado.

Schön (2000, p.25) enfatizada a aprendizagem através do fazer, onde afirma que “não se pode ensinar ao estudante aquilo que é necessário ele saber, porém, pode-se instruir”. A reflexão enquanto objeto de estudo da prática docente não isenta a constatação da dificuldade para sua efetivação. Como se refere Schön (2000, p.27), “no seu fazer diário o professor utiliza o seu conhecimento da prática, o que já acumulou em situações corriqueiras, de forma às vezes desarticulada”.

A mecanização do trabalho pedagógico e a carga de trabalho a que os professores estão submetidos são apenas um dos obstáculos que se pode destacar. Outro obstáculo institucional é a definição das políticas de ensino e dos programas de formação, que limita o professor a uma participação apenas em sala de aula, e terminam não participando eficazmente do planejamento dessas políticas. Assim, faz-se necessário além de compreender o processo de ensino, elaborar técnicas e ensinamentos para envolver da melhor forma o como ensinar e aprender.

A escola deve adequar as experiências em sala de aula com as necessidades individuais de forma a atender as exigências sociais que fomente o processo de integração das estruturas entre o alunado e o ambiente.

Segundo Freire (2003, pág. 53):

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que não fizemos.

Desta maneira, o espaço de formação do professor será a escola e o conteúdo dessa formação a sua prática educativa. O professor reflexivo será um investigador de sala de aula.

Saberes essenciais a Prática Educativa

Com base na temática de Paulo Freire (1996), pretende-se esclarecer que a formação docente deve causar a indagação no educador desafiando-o à apropriação de saberes que são necessários à prática educativa. O que faz se necessário entender que, para alcançar esses saberes é que a realidade do professor hoje não deve ser consequência do acaso. Pelo contrário, suas práticas, suas crenças, estão intimamente ligadas às situações de participação. Diante disso percebe-se a formação de professores como ponto de partida para permear saberes e práticas, na vida do educando.

Vive-se um momento importante na educação, onde tende a resolver definitivamente o problema de ensino, mas para isso, é ne-

cessário resolver o problema da formação do professor, um dos principais desafios enfrentados pelos docentes na atualidade.

Dentre todos os saberes necessários à prática educativa, é de suma importância que o professor tenha uma visão homogênea de seus alunos, de forma a desenvolver as habilidades e competências dos mesmos pois, a maneira que o professor ensina reflete na aprendizagem dos alunos é fundamental para identificar suas potencialidades. Trata-se de uma postura mais desafiadora e reflexiva que causa uma preocupação generalizada com inúmeros fatores: o conteúdo apresentado, conhecimento da linguagem particular, desenvolvimento de habilidades, conteúdos relevantes consciência da diversidade de valores culturais na escolha de estratégias de ensino e a administração da inteligência emocional da classe. Dessa forma, ensinar de forma que o aluno aprenda é o principal desafio para os educadores, para isso se faz necessário incluir um tipo de linguagem, contextualizada, dentro do conteúdo administrado para que o aluno se desenvolva.

Falar em avaliação e aprendizagem em sala de aula é indispensável para promover uma importante discussão sobre a realidade dos educadores no sentido mais amplo, pois, há formas diversas de se realizar. Porém, é preferível melhorar o que já existe do que criticar o sistema implementado. Como exemplo temos a avaliação no Brasil, que é feita através de provas escritas. O ideal seria estimular os professores a elaborarem boas provas ou melhorar seus métodos, a fim de verificar a aprendizagem significativa de conteúdos relevantes.

O Saber docente

Compreender a formação do professor não se restringe à evolução sofrida ao longo dos tempos na esfera acadêmica. Atualmente verifica-se a importância de se considerar o saber, o sa-

ber-fazer, as competências e as habilidades do trabalho docente desenvolvido na escola. Compreende-se que, sem a observação desses pontos, “o professor é demitido de sua condição de sujeito e se torna o objeto das medidas adotadas pelas autoridades oficiais” (TARDIF, 2003, p. 10).

Desta forma é importante haver uma mudança de perspectiva, de modo que haja a valorização dos saberes do professor, não com o propósito de justificar as práticas que se efetivam, mas de proporcionar um crescimento do conhecimento no sentido de o próprio professor não se destituir da condição de sujeito e, não se destituir de sua objetividade, investir com o propósito de transformar o seu saber-fazer.

Segundo Gauthier (1998, p. 15), os saberes dos professores estão classificados em:

Saber disciplinas – se refere ao conhecimento produzido pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas;

Saber curricular – uma disciplina nunca é ensinada tal qual. Na verdade ela sofre inúmeras transformações para se tornar um programa de ensino;

Saber das ciências da educação – os professores adquirem durante a formação ou em seu trabalho determinados conhecimentos profissionais que, embora não os ajudem diretamente a ensinar, apresenta-lhes determinadas facetas de seu ofício ou da educação em geral. São os saberes a respeito da educação e da escola que são desconhecidos da maioria dos cidadãos comuns e dos membros de outras profissões;

Saber da tradição pedagógica – Gauthier se refere a ele como um saber que transparece numa espécie de inter-

valo da consciência. Cada professor tem uma representação da escola, que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores;

Saber experiencial – a experiência e o hábito estão intimamente relacionados. Aprender através de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse diferente de tudo o que se encontra habitualmente sendo registrado como tal em nosso repertório de saberes. A experiência torna-se a regra e pode assumir a forma de rotina. Gauthier nos chama a atenção para o fato de que, no campo da pedagogia, o saber do professor é, em grande parte, privado, e não passa por nenhuma comprovação sistemática como em outras profissões. O professor elabora uma jurisprudência particular feita de truques que ele acredita que funcionam;

Saber da ação pedagógica – é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula. Os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no repertório de saberes do professor, embora seja, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino.

Gauthier (1998) afirma que, na falta de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para basear seus métodos continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, saberes que, além de comportarem limitações importantes, não o distinguem em nada, ou quase nada, do cidadão comum.

Ao longo de toda a história da formação do professor, eles se adequaram a realidade vivida em cada época e desenvolveram discursos, objetivos, conteúdos e métodos que até hoje se fazem necessários aos desafios proposto nessa nova visão de futuro, que deve

estar aliada a uma postura crítica e sempre ligada nas necessidades e interesses do aluno.

O saber docente é prático e complexo, compreendido no dia a dia, um aprendizado experimental que procura incluir a racionalidade do fazer pedagógico na sala de aula e busca revelar as certezas que dão suporte às decisões do professor. No entanto, a partir do momento em que os professores constroem os saberes da experiência, todos os demais saberes poderão ser retratados por eles na forma de rotinas, ou seja, de um estilo pessoal de ensino em macetes, em traços de personalidade, que se expressam por um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais corroborados pelo trabalho comum.

A formação continuada

São enfatizados os seguintes aspectos referentes à formação continuada: a formação, a profissão, as competências e a avaliação. Vasconcelos (2003, pág.167), fala da insuficiência da formação inicial e da necessidade de uma formação continua quando diz que “professor não é um ser pronto; está sempre sendo, constituindo sua humanaidade e seu profissionalismo. Cabe confiar neste vir-se a ser. Não podendo cair no purismo exigir que ele tenha uma produção autônoma e criativa logo no começo”.

Em relação a isso, Libâneo (2004, pág. 29) acrescenta que, “o educador nunca estará definitivamente ‘pronto’, formado, porque a sua preparação, sua maturação se faz no dia a dia, na meditação teórica sobre a prática”. Ainda sobre a insuficiência da formação inicial, percebe-se que a formação continuada ganhou mais espaço entre os educadores por apresentar-se como solução aos problemas mais específicos e urgentes da educação escolar. Olhando por esse ângulo, ela seria uma forma de suprir uma carência da primeira formação.

Mas nem sempre é assim, segundo GURGEL (IN NOVA ESCOLA, outubro de 2008, pág.54), em 2007, o MEC destinou 52 milhões de reais para programas de formação continuada no país. No entanto, questiona-se se esse programa tem funcionado, pois, segundo a própria revista, algumas secretarias de educação só procuram esse programa para cumprirem agenda, e os assuntos tratados ainda não são os que os professores precisam.

Fazer uma reflexão sobre a atuação das universidades e não se contentar apenas com a formação técnica, habilidades e competência. E sim, perceber se possui uma boa formação continuada que apresente caminhos para se discutir e transformar situações que por ventura são necessárias para a boa prática educativa.

Para Libâneo (2001, pág. 34) “Os professores são os agentes diretos da transformação dos processos pedagógicos-didáticos, curriculares e organizacionais”. O autor acentua, ainda, que:

Há uma existência visível de mudança na identidade profissional e nas formas de trabalho dos professores o tipo de trabalho convencional do professor está mudando em decorrência das transformações do mundo do trabalho, na tecnologia, nos meios de comunicação e informação, nos paradigmas do conhecimento, nas formas de exercício de cidadania, nos objetivos de formação geral que hoje incluem com mais força a sensibilidade, a criatividade, a solidariedade social, a qualidade de vida, o reconhecimento da diversidade cultural e das diferenças, a preservação do meio ambiente. Isso afeta os saberes pedagógicos e didáticos, os modos de formação, os métodos de ensino, as técnicas.

O educador é o responsável pelas mudanças e quem intervém na relação educação-aluno. A esse respeito Luckesi (2004, pág. 27) defende: “Como sujeito da história, compreendendo o educador, auten-

tico educador, como o ser humano que constrói, pedra sobre pedra, o projeto histórico de desenvolvimento do povo”.

Luckesi reafirma que o bom ensino depende de uma boa educação (2004, pág. 34) e coloca que “a didática ao exercer seu papel específico, deverá apresentar-se como elo tradutor de posicionamentos teóricos em práticas educacionais”.

O professor precisa ampliar a sua capacidade de aprender, sua competência, seu agir em sala de aula, sua habilidade comunicativa, seu domínio da linguagem, como também conhecer todas as suas potencialidades, ser capaz de intervir seguramente em prol de uma educação de qualidade, que venha contribuir efetivamente para uma sociedade mais justa e igualitária. O professor tem a responsabilidade de procurar melhorias na sua área e contribuir para a qualidade de ensino e da educação.

Neste sentido, Kincheloe (1997, pág. 87) diz que “a formação de professores configura um projeto emancipatório”. Nota-se, no entanto, que essa emancipação não é fácil de acontecer, uma vez que existe uma certa resistência às mudanças tanto por parte de alguns professores quanto pelo sistema que ainda está atrelado às burocracias.

O sistema educativo deve avaliar objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização de ensino, diante da realidade em transformação, pois além das teorias, o professor deve ter um olhar abrangente e saber gerir de maneira os aspectos que envolvem a formação. Tornando o aluno um ser crítico, que interaja com o meio e apresente novos conhecimentos.

Segundo Pimenta (1999, pág. 30),

[...] as investigações sobre o professor reflexivo, ao colarem os nexos entre formação e profissão como constituintes dos saberes específicos da docência, bem como as condições matérias em que se realizam, valorizam o

trabalho dos professores como sujeitos das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade.

O que sugere o tratamento dissociado entre formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão, currículo.

Menezes (1996, pág.159) diz que: “a formação permanente é um processo contínuo que começa nos estabelecimentos de formação inicial e que prossegue através das diversas etapas da vida profissional dos professores”.

A formação continuada de professores não pode ser idealizada como um processo cumulativo de informação e conhecimento, pois, tem sua origem na formação inicial e se prolonga para toda vida profissional do professor e ajuda no desenvolvimento das competências políticas, técnicas e humanas com o objetivo de melhorar a sua prática.

Curriculum construtivista

Em relação às novas tendências nos processos de formação do professor no momento atual, encontra-se o currículo construtivista. Segundo o pensador espanhol, Coll (1994, p. 210), que enfatizava a reforma da educação brasileira e o bom funcionamento de um currículo que depende não só do professor, mas também dos alunos, pais e demais participantes da escola. Esse currículo deve satisfazer a todos visando a finalidade de um efetivo aprendizado escolar.

Coll (1994), contempla ainda os temas transversais, que devem estar presentes em todas as disciplinas e séries da Educação Básica. Acredita-o que o ideal é que aulas e explicações sobre saúde, sexualidade ou meio ambiente estejam totalmente integradas ao dia a dia. Pode parecer complexo, mas é simples. Basta colocar as conversas sobre alimentação saudável, reciclagem, prevenção de doenças sexu-

almente transmissíveis e a importância do saneamento básico, entre tantos assuntos, na pauta de todos os professores.

Quanto à sua concepção de currículo, é clara a ideia de tirar o foco da transmissão dos conteúdos e dar atenção ao aprendizado discente, considerando suas experiências e seu desenvolvimento. É nessa visão de aprendizagem que a pedagogia do aprender a aprender ganha corpo na proposta de Coll (1994). Para ele, é mais interessante que os alunos desenvolvam mecanismo para descoberta e construção de conhecimentos do que receber o conhecimento pronto e acabado. Considera, ainda que esta não é tarefa simples, ainda mais considerando a aplicação de temas transversais aos conteúdos explorados. Por isso, o autor defende que essa mudança de paradigma educacional venha acompanhada de uma melhor formação docente atrelada a uma teoria do currículo bem fundamentada. (COLL, 1994).

Em outro texto, Coll (1994) e colaboradores afirmam que a psicologia educacional contribuiu para elaborar propostas pedagógicas, porém ainda, apesar do interesse das contribuições mencionadas, de uma explicação global coerente, suficientemente articulada, concisa e com sólidos apoios baseado na experiência, das mudanças educativas. Em outras palavras, ainda não se possui uma teoria, que permita dar conta dos processos de desenvolvimento e do papel que desempenham as práticas educativas escolares. (COLL *et al* 1996).

Os riscos e vantagens de buscar-se um marco de referência que unifique diferentes teorias da psicologia educacional, pois diversas razões aconselham a enfrentar o desafio, tomando, isso sim, as precauções oportunas para diminuir os riscos. Talvez a mais importante seja a convergência que é possível detectar, relacionada a uma série de ideias, forças ou princípios explicativos básicos, entre pesquisadores e autores que se situam, em princípios, em enquadramentos teóricos distintos. O princípio mais amplamente compartilhado é, sem dúvida,

da, o que se refere à importância da atividade construtiva do aluno na realização das aprendizagens escolares. Daí que “seja habitual a utilização do termo construtivismo, para referir-se às tentativas de integração” (COLL, *et al* 1996, p. 390- 391).

Não se pode deixar de apontar que dessa maneira fica explícita a ideia de que, seja qual for a teoria adotada, o fundamental é não perder de vista o que cabe à escola: Um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que tem hoje e a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações que têm sido avassaladores e crescentes. A formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competência e consciência profissional, mas não restringir-se ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho (BRASIL, 1997, p. 47).

Edgar Morin (2007), sociólogo, um dos grandes pensadores da educação é uma referência nos cursos de formação de professores e autor do livro “Os sete saberes necessários à educação do futuro”. Ressalta-se nessa obra traçar os caminhos da educação perante o novo modelo que estava sendo proposto ante uma sociedade cada vez mais globalizada e interligada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação. O autor defende que o conhecimento não é nem pode ser uno. Na sua concepção, o conhecimento é sempre uma tradução e, como tal, possível de erros e/ou imprecisões, seguida de uma construção permeada de distintas concepções sociais, culturais, ideológicas etc. Diante dessa realidade, Morin (2007, p. 47) propõe que “seja ensinado o conhecimento como algo dinâmico, nunca pronto e sempre possível de ser questionado em virtude das diferentes interpretações da realidade, onde residiriam o erro e a ilusão”.

Outro pensador apontado é Fernando Hernández (1998, p. 34) que, após uma experiência de ensino baseada em projetos didáticos, ocorrida em meados da década de 1980, vem difundindo e justificando essa concepção de educação alegando que ela “gera um alto grau de autoconsciência e de significatividade nos alunos, com respeito à sua própria aprendizagem”.

Trata-se de uma concepção de educação que requer “uma mudança prévia na escola” no que toca não apenas ao aspecto curricular do ensino, mas também à valorização do trabalho docente e as condições materiais da escola. Para Hernández (1998, p. 34), essa proposta deve almejar “transgredir a visão de educação escolar baseada nos conteúdos apresentados como objetos estáveis e universais”. Para esse pensador espanhol, “a escola tem a necessidade de atualizar-se perante as demandas do século XXI em que foi concebida e perdura na contemporaneidade” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 36).

O sociólogo suíço Phillipre Perrenoud é dentre os seis autores apresentados, um dos mais difundidos e lidos no Brasil quando o assunto é formação de professores. Não que ele trate apenas desta temática, posto que Perrenoud também possui produções bastantes referenciadas na área de avaliação, em especial com sua proposta de ciclos de aprendizagem plurianuais. Para este trabalho, o enfoque se dará no conceito ligado à formação e prática docente desenvolvido por ele – as competências.

A categoria “competência” é um termo recorrente na obra de Perrenoud, tanto quando fala de alunos como de professores. O pensador define competência como faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para solucionar, com pertinência e eficácia, uma série de situações. Nessa perspectiva, a escola deve negar a postura do “ensino por ensinar” em favor de apresentar a relação direta que os conteúdos das disciplinas têm com os conhecimentos neces-

sários para toda a vida. Não se trata de renunciar aos conteúdos das disciplinas, mas estas passam a ser conhecidas como mecanismos desencadeadores do desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos. (PERRENOUD, 2000).

De acordo com essas duas posturas pedagógicas apontadas acima, coaduna-se que o professor termina vivenciando um dilema: o de ser visto como o professor tradicional, aquele que é carrasco e autoritário com técnicas ultrapassadas ou o tão sonhado e almejado professor construtivista, apresentado como o bom professor, o mais preparado e mais atual. Porém entre um e outro há a necessidade de um professor construtivista que desenvolve uma postura ética e reconhece os instrumentos necessários que será um professor do futuro.

Já, de acordo com Toro (1993), a educação é um conjunto de condições estáveis para que cada geração possa apropriar-se dos saberes disponíveis. O acesso ao conhecimento torna-se um valioso mecanismo de transformação social desde que esteja bem articulado com os três setores da sociedade. Nessa perspectiva, o pensador colombiano defende a valorização do saber social por ser a base da evolução social e cultural do homem. Sobre aquele saber, o autor o define como o conjunto de conhecimentos, valores, símbolos, ritos e sentimentos que uma sociedade julga válidos para sobreviver, conviver e projetar-se.

Em outras palavras, trata-se dos saberes culturais, produzidos nas práticas sociais, ligadas aos costumes e tradições – conhecimentos informais – e produzidos a partir de uma metodologia científica. É o conhecimento histórico, socialmente construído pela humanidade e que define a natureza humana.

Dentre os seis autores, Toro é o que mais deixa clara a necessidade de um novo indivíduo, imbuído de novas capacidades para viver numa sociedade planetária. A essas qualidades, a serem desenvolvi-

das na escola perspectiva de um ensino contextualizado. Toro denomiou de códigos da modernidade. (TORO, 1993).

A partir dessa concepção de “cidadão globalizado” e considerando questões econômicas, sociais e culturais, o filósofo colombiano sugere uma assunção de oito capacidades e competências mínimas necessárias para uma participação produtiva dos jovens do século XXI.

Considerações finais

A educação piauiense teve que passar por um longo e laborioso processo de estruturação acontecendo de forma lenta, passando por momentos de avanços e retrocessos. Pode-se afirmar que, no período colonial, o ensino público no Piauí não passou de tentativas frustradas e, no período imperial, esboçou um pequeno avanço com a criação de escolas por força da Lei Geral do Ensino de 15 de outubro de 1827 que, com dificuldades sobreviviam mergulhadas na precariedade.

O quadro educacional piauiense foi influenciado pelos fatores políticos econômicos que culminaram na consolidação da sociedade globalizada. A qualificação exigida pelo mercado de trabalho fez com que houvesse mudanças na concepção filosófica da educação resultando na reestruturação do ensino brasileiro através da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, onde contempla no art. 61 a 67 a formação dos profissionais da educação voltada ao atendimento da realidade que se insere no novo tecido social caracterizado pelos ideais neoliberais.

Através dessa visão compreendemos que não se trata apenas de buscar diferentes técnicas, mas de ter uma percepção política global para ser um professor transformador. Nesse sentido, acreditamos que o espaço acadêmico é o ambiente que deva promover debates e questionamentos em relação ao processo de ensino aprendizagem,

as condições do trabalho docente, com intuito de contribuir para a formação de professores críticos, que por sua vez participarão do processo de formação de futuros cidadãos.

No entanto constatamos que no Piauí um dos principais desafios do século XXI trata-se do processo de formação do professor, que deveria sempre estar pautada em conhecimento, conhecimento do meio, do aluno, das limitações, de aprendizagem e de várias outras formas de aprimoramento. E essa deve ser a reflexão que devem fazer a respeito da formação do professor, porque independentemente se ela tenha desenvolvido de forma errônea em alguns casos, o importante é sempre estar aberto ao conhecimento, porque só ele fará com que cada vez mais o professor tenha capacidade para ser um profissional apto a assumir sua função.

Referências

ALENCASTRE, José Martins Pereira. **Memória cronológica, histórica e corográfica da província do Piauí**. 2.ed. Teresina: COMEPI, 1981.

BRITO, Itamar. **Escola Normal**: 74 anos. Educação Hoje. Teresina. Ano I, nº 4, Revista Trimestral, 15/07/1984, p. 8 e 9.

CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 23^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

COLL, César; PALACIOS, J. & MARCHESI, A. **Um marco de referência psicológico para a educação escolar**: a concepção construtivista da aprendizagem e do ensino. In: Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação, v. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COSTA FILHO, Alcebíades. **A escola do sertão**: ensino e sociedade no Piauí, 1850-1889, Teresina, Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2006.

COSTA, F. A. Pereira da. **Cronologia histórica do estado do Piauí**. Rio de Janeiro: Artenova, 2v., 1974, p. 126.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho Porto Alegre**. Artmed, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para que?** 9^a ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais para a profissão docente**. 6^a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas**. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **didática, currículo e saberes escolares**. 2^a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Que destino os educadores darão à pedagogia?** In: PIMENTA, Selma G. (org.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo; Cortez, 1996.

LIMA, Lauro de Oliveira, **Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Brasília, 1997.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **O papel da didática na formação do educador**. São Paulo: Cortez, 2004.

MORIN, Edgar (Org.). **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Tradução de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand, 2007.

NETO, Marcelo de Sousa. **A instrução pública no Piauí**: os primeiros e trôpegos passos. Doutorando em História – UFPE. marceloneto@yahoo.com.br, 2006.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

NUNES, Odilon. **Pesquisas para a história do Piauí**. 2. ed. Rio de Janeiro: Artenova, 4 v., 1975. p. 56.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

Portal do MEC http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13583&Itemid=970. Disponível em 27 de Julho de 2015 às 1h56.

Rodrigues, J. F. **Educação Física Escolar**: aprender com o movimento. Ijuí: UNIJUI

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

TARDIFE. M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 6 ed. 2006.

TOMAZI in **Coletânea de Textos Didáticos** – UEPB, vol. 1, 2005.

TORO, B.; WERNECK, N. M. **Mobilização social: um modo de construir a democracia e a participação.** Bogotá: Fundación Social, 1993.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores, Ideias e Práticas.** EDUCA, Lisboa 1993.

VAINFAS, Ronaldo; SOUSA, Juliana Beatriz de. **Brasil de Todos os Santos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2000.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação.** 10^a ed. São Paulo: Libertad, 2003.

Recebido em: 06.06.2016

Aceito em: 12.11.2018

SABERES DA AÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES FORMADORES DA ÁREA DE ENSINO DE HISTÓRIA

AUGUSTO RIDSON DE ARAÚJO MIRANDA

Professor da rede estadual pública de ensino e da Universidade das Américas. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. E-mail: ridsonufchistoria@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0002-2049-9991>

ANTONIO GERMANO MAGALHÃES JUNIOR

Professor do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: germano.junior@uece.br – <https://orcid.org/0000-0002-0988-4207>

Pesquisa financiada com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) via Edital Universal 2014.

RESUMO

O presente artigo objetiva apresentar uma pesquisa realizada com professores do curso de licenciatura em História da Universidade Estadual do Ceará, localizada no *campus* de Fortaleza, e o repertório de conhecimentos e referenciais para a prática docente em Ensino de História por estes mencionados e/ou mobilizados nas entrevistas cedidas e aulas observadas na realização desta pesquisa, isto é, os saberes da ação pedagógica, nos dizeres de Gauthier et al (1998). Tomamos como metodologia de pesquisa o estudo de caso único (STAKE, 2007), do tipo descritivo-explanatório (YIN, 2005), no paradigma interpretativista. Realizamos entrevistas semiestruturadas e observação de aulas de duas professoras do caso analisado. O recorte temporal norteador do estudo foi o semestre de 2015.1. Como fundamentação teórico-metodológica, foram considerados os estudos de Almeida (2012), Fonseca (2009), Gauthier et al (1998), Monteiro (2007), Rüsen (2011), Tardif (2008), Tardif; Lessard (2011), Zamboni; Fonseca (2008), dentre outros. A pesquisa apontou para um variado repertório de percursos formativos e saberes mobilizados nas práticas docentes dos sujeitos de pesquisa, do qual se valeram para se legitimarem como os professores mais capacitados para exercer a docência na área de História e Ensino. Concluímos que, embora haja uma diversidade de referenciais remetidos e/ou mobilizados, com destaque para a perspectiva do Ensino de História

mediado por fontes, ainda se observa a força dos saberes históricos de referência se sobrepujando aos saberes próprios do Ensino de História.

Palavras-chave: ensino de História. Professores formadores. Saberes da ação pedagógica.

KNOWLEDGE OF HISTORY PROFESSORS' PEDAGOGICAL ACTIONS

ABSTRACT

This article presents a research whose protagonists are the History professors of the State University of Ceará, Fortaleza campus, and the repertoire of knowledge and references for History teaching practice mentioned by them in the interview and/or mobilized by them in the observed classes, known as the knowledge of teaching actions (GAUTHIER et al., 1998). The single case study (STAKE, 2007), with descriptive-explanatory (YIN, 2005) in the interpretative paradigm, was the research methodology. To produce the data, two professors were interviewed and their classes were observed in 2015.1. The theoretical-methodological basis lies on Almeida (2012), Fonseca (2009), Gauthier et al. (1998), Monteiro (2007), Rüsen (2011), Tardif (2008), Tardif; Lessard (2009), Zamboni; Fonseca (2008), among others. The research pointed out a varied repertoire of educative paths and mobilized knowledge in the professors' teaching practices, which is their reference to legitimate themselves as better trained History professors. The research concludes that, although there is a diversity of mentioned and/or mobilized references, highlighting the perspective of History Teaching mediated by sources, the strength of historical knowledge of reference, surpassing the specific knowledge of History Teaching was still observed.

Keywords: History. State University of Ceará. Knowledge of pedagogical action.

SABERES DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA DE PROFESORES FORMADORES DEL ÁREA DE ENSEÑANZA DE HISTORIA

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo presentar una investigación realizada con profesores del curso de licenciatura en Historia de la Universidad Estatal de Ceará, ubicada en el campus de Fortaleza, y el repertorio de conocimientos y referenciales para la práctica docente en Enseñanza de Historia por estos mencionados y / o movilizados en las entrevistas y em las clases observadas en la realización de esta investigación, es decir, los saberes de la acción pedagógica, en los términos de Gauthier et al (1998). Tomamos como metodología de investigación el estudio de caso único (STAKE, 2007) y descriptivo-explicativo (YIN, 2005), en el paradigma interpretativista. Se realizaron entrevistas semiestructuradas y observación de clases de dos profesoras del caso analizado. El recorte temporal orientador del estudio fue el semestre de 2015.1. Como base teórico-metodológica, fueron considerados los estudios de Almeida (2012), Fonseca (2009), Gauthier et al (1998), Monteiro (2007), Rüsen (2011), Tardif (2008), Tardif; Lessard (2011), Zamboni; Fonseca (2008), entre otros. La investigación apuntó a un variado repertorio de itinerarios formativos y saberes movilizados en las prácticas docentes de los sujetos de investigación, del cual se valieron para legitimarse como los profesores más capacitados para ejercer la docencia en el área de Historia y Enseñanza. Concluimos que, aunque hay una diversidad de referenciales remitidos y / o movilizados, con destaque para la perspectiva de la Enseñanza de Historia mediada por fuentes, todavía se observa la fuerza de los saberes históricos de referencia sobrepasandose a los saberes propios de la Enseñanza de Historia.

Palabras clave: Enseñanza de Historia. Profesores Formadores. Saberes de la acción pedagógica.

Introdução

O presente artigo visa discorrer parte dos resultados de investigação acerca dos professores de uma das áreas do curso de licenciatura em História da Universidade Estadual do Ceará (UECE) em Fortaleza, a área de História e Ensino, investigada durante o ano de 2015. Com efeito, iremos problematizar acerca do repertório de conhecimentos e referenciais para a prática docente em Ensino de História mencionados e/ou mobilizados pelos professores universitários nas entrevistas cedidas para a pesquisa e aulas observadas na realização desta pesquisa (durante o semestre letivo de 2015.1), isto é, os saberes da ação pedagógica, nos dizeres de Gauthier et al (1998).

O método de pesquisa empregado se deu na perspectiva de um estudo de caso do tipo único (STAKE, 2007), que é a área de História e Ensino do curso de História da UECE em Fortaleza; de tipo descriptivo-explanatório (YIN, 2005), isto é, voltado para a compreensão minuciosa do caso; e partindo do paradigma interpretativista, cujo objetivo é o de compreender a realidade partindo da lógica interna de seus sujeitos envolvidos.

Tal investigação contribuiu para a realização de uma pesquisa de maior espectro denominada “Cartografia das relações de saber/poder dos professores das licenciaturas”, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) via Edital Universal 2014 deste Conselho, e que visa investigar as trajetórias formativas, os saberes e as práticas docentes dos professores das licenciaturas da UECE, universidade pública de referência regional em Formação de Professores; a pesquisa está igualmente vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, cuja ênfase em Formação de Professores o torna referência nacional nesta área de investigação. Partindo desta pesquisa maior, tomamos como categoria central de

problematização dos dados da investigação para este artigo os saberes da ação pedagógica, que articulam as categorias *formação docente, saberes docentes e práticas docentes*, o que possibilitará melhor compreensão do objeto estudado, uma vez que os saberes da ação pedagógica são os saberes articuladores das experiências adquiridas em vários momentos e modalidades da formação docente com a experiência prática cotidiana, mobilizando conhecimentos específicos da matéria ensinada.

O artigo está dividido em 5 tópicos, fora a Introdução: o primeiro visa problematizar a indissociabilidade entre as categorias *formação docente, saberes docentes e práticas docentes*, visando compreender onde e quando são formados os saberes docentes ao longo de um percurso formativo de um professor (considerando as vivências da prática docente também como momentos formativos); o segundo visa evidenciar os saberes da ação pedagógica entre os demais saberes docentes, focalizando em 5 tendências, compiladas por nós, de saberes da ação pedagógica acerca do Ensino de História que vêm formando e orientando a prática de professores de História; o terceiro problematiza a coleta de dados acerca dos saberes da ação pedagógica de professores e justifica a escolha, para este artigo, por 2 dos 6 sujeitos de pesquisa, por terem sido os em maior evidência em nossa investigação; o quarto apresenta a análise, tanto das narrativas das histórias de formação docente, como das aulas observadas das 2 professoras escolhidas para este artigo; no quinto, as Considerações Finais, problematizamos os dados da análise anterior contextualizando com o todo do caso pesquisado, constatando uma variedade de saberes docentes mobilizados, incluindo perspectivas atuais dos saberes da ação pedagógica, ainda que haja relativo domínio dos saberes históricos aos saberes pedagógicos nas práticas de formação dos professores de História, o que nos leva a propor mudanças nas diretrizes acerca

das formações dos professores no Brasil, bem como dos critérios de seleção/concurso de professores formadores no cenário nacional.

Entre o percurso formativo, os múltiplos saberes e as práticas docentes: os saberes da ação pedagógica

Os docentes, segundo Tardif; Lessard (2011), praticam um ofício feito de múltiplos saberes constituídos ao longo de um processo formativo triplamente dimensional: depende do tempo, dos locais de atuação, da significação do aprendizado e da interpretação intersubjetiva destes com as realidades educacionais. Isto quer dizer que os docentes formam e são formados para adquirir e ensinar saberes: entre estes processos, complementares e dinâmicos, se encontram as práticas docentes, o que nos leva a advogar em torno de uma indissociabilidade entre as categorias *formação docente, saberes docentes e práticas docentes*, sobretudo as práticas de ensino.

Para que tal indissociabilidade ocorra, é necessário, segundo Tardif (2008), um auto-conhecimento advindo da reflexividade (saber) dos professores de quando e como foram formados, e porque praticam o que sabem/dizem saber; tal autorreflexividade aproxima tal debate dos estudos da Epistemologia da Prática Docente, como argumenta Pimenta (2010), pois existe uma lógica própria das práticas docentes, a partir de seus locais de atuação, de seus saberes e de sua formação, que dá à docência uma profissionalidade singular; também aproxima-se das relações de saber-poder argumentadas por Foucault (2007), como defende Monteiro (2007), uma vez que tanto o saber dá especificidade e poder a quem sabe, como os locais de produção e circulação de saber qualificam o poder do saber e de quem sabe.

O ato de tomar o percurso formativo, nos dizeres de Monteiro (2007), como eixo condutor das categorias, partiu de nosso enten-

dimento de que os saberes são adquiridos ao longo de um tempo e espaço, ao longo de vivências específicas de cada sujeito (em que as práticas docentes fazem parte dessas vivências), tracejadas nas várias tramas históricas de cada um¹, o que nos levou a investigar quando e como nossos sujeitos de pesquisa adquiriram saberes para ensinar no curso de História da UECE em Fortaleza. Entretanto, compreendemos que existem saberes específicos para ensinar História, adquiridos ao longo de formações específicas, como a Inicial (universitária, a partir da Didática específica na disciplina ensinada), a Continuada (nos espaços formais pós-graduados, como Especializações, cursos de aperfeiçoamento, Mestrados, Doutorados etc.) e a Contínua (nos espaços e momentos não-formais, como minicursos, experiências profissionais, leituras, e demais experiências humanas); e acrescentamos, a partir de Tardif (2008), que estes saberes específicos são formados a partir da escolarização, com referenciais de práticas docentes (no geral e, com efeito, em História) advindos dos professores que tiveram contato. Estes múltiplos referenciais se somam aos demais saberes mobilizados na ação pedagógica, e são ressignificados nas tramas de cada história de vida de cada professor, construindo um novo arcabouço mobilizado via prática docente. Esta constatação é fundamental para compreendermos a profunda interconexão entre saberes e formação nas falas dos sujeitos de pesquisa que apresentaremos ao longo do texto, sobretudo no quarto tópico.

Os saberes da ação pedagógica como saberes em destaque dos professores de História

Os saberes docentes podem ser, didaticamente, agrupados em quatro grandes grupos, segundo Gauthier et al(1998) e Tardif (2008): saberes pedagógicos (estes subdivididos em saberes curriculares, da

tradição pedagógica e das ciências da educação); saberes experientiais; saberes específicos disciplinares; e saberes da ação pedagógica, que congregam os demais saberes na construção de um saber original e interdisciplinar. Partimos dos estudos de Gauthier et al(1998) para argumentar que são os saberes da ação pedagógica os saberes que conferem profissionalidade específica aos docentes, pois por mobilizarem todos os saberes em um só, acabam por pensar a gestão dos conteúdos e da sala de aula como um só, criando condições particulares a um docente.

Como partimos da escolha para os sujeitos de pesquisa os docentes em História formadores de outros docentes em História, que ensinam disciplinas específicas para o Ensino de História, os saberes da ação pedagógica se convertem em critérios qualitativos de investigação dos saberes docentes no caso analisado, uma vez que, em teoria, estes docentes essencialmente ensinam conteúdos formativos dos saberes da ação pedagógica na Formação Inicial. Se faz, portanto, necessário melhor conceituar o que são saberes da ação pedagógica e quais seriam as possibilidades destes na historicidade do Ensino de História.

Com efeito, saberes da ação pedagógica são saberes para o “ensino de”, oriundos da prática docente por excelência, que nascidos ou não interdisciplinarmente, articulam saberes pedagógicos, experientiais e disciplinares ao serem mobilizados para ensinar, gerando assim saberes específicos para o ensino de determinada disciplina ou temática. Partem de três princípios geradores para que possam ser efetivamente considerados como tal, como argumentam Gauthier et al (1998). Segundo estes autores, o primeiro princípio é que os saberes da ação pedagógica só se tornam como tal no momento em que as práticas de ensino passam a ser repertório formativo de outros professores e realizadas (replicadas) em outros espaços pedagógicos

quando tornadas públicas em pesquisas reflexivas (SCHÖN, 1992) ou em observações na sala de aula de práticas de ensino: isto significa que os saberes da ação pedagógica precisam ser publicizados. O segundo é relacionado ao primeiro e igualmente relevante: a publicidade desses saberes os torna poderosos instrumentos de constituição de profissionalidade da docência, gerando um repertório de conhecimentos exclusivo de um grupo docente: o saber da ação pedagógica é um saber de *expertise* de determinado grupo docente. O terceiro é que, ao articularem saberes de distintas epistemologias, os saberes da ação pedagógica realizam uma tripla transformação epistemológica, ressignificando os saberes pedagógicos e os saberes específicos da disciplina ensinada, e criam um campo didático específico (a exemplo da História, da Didática da História), possibilitando inclusive produzir reflexões acerca das particularidades da aprendizagem e do ensino de uma ciência.

Compilamos, por meio de um levantamento bibliográfico, 5 tendências de práticas docentes em História convertidas em saberes formativos e reproduzidos no Brasil; contudo, considerando os três princípios supracitados como norteadores, podemos classificar apenas 2 dessas tendências como efetivamente saberes da ação pedagógica. A primeira tendência, embasada nas Escolas Metódicas alemã, com Leopold Von Ranke (1795-1886), e francesa, com Charles-Victor Langlois (1863-1929) e Charles Seignobos (1854-1942), de História Política, foi amplamente difundida ao longo do século XIX e dominou, segundo Bittencourt (2009), até meados do século XX, nas permanências de práticas docentes nos cotidianos das salas de aula. Bittencourt (2009, p.79), aponta que:

Historiadores do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB) haviam fornecido, no decorrer do século XIX, as bases de uma história nacional dividida em períodos

definidos pela ação política: a descoberta do Brasil – o nascimento da nação que era notadamente branca, europeia e cristã foi constituído no período da colonização; a Independência e o estado monárquico, que possibilitaram a integridade territorial e o surgimento de uma ‘grande nação’. A História do Brasil dos programas curriculares e dos livros didáticos possuía o mesmo arcabouço, mas, na prática escolar, paradoxalmente, foi um conteúdo complementar na configuração de uma identidade nacional. A história da ‘genealogia da nação’ baseava-se na inserção do Brasil no mundo europeu, e era este mundo a matriz ou o berço da Nação.

Pelos motivos supracitados, Bittencourt (2009) o chama de “currículo humanístico”. Interessa aqui sobretudo seu aspecto procedimental: a crença no rigor aos documentos escritos gerou uma prática historiográfica reproduzivista e também um ensino reprodutivo; oriundos do ensino jesuítico, trabalharam em favor de uma crença na exposição oral e na aprendizagem por repetição. Bittencourt (2009, pp. 84-86) indica que hábitos de “aquisição de conhecimentos”, calados nos métodos mnemônicos (que, por sua vez, assentados na tradição antigo-medieval de associação entre História e Memória), na cronologia linear, nos “quadros sinóticos” (associação entre imagens, textos e fatos) e inseridos nos manuais didáticos advindos do Colégio Pedro II, deram a tônica dessa tendência, misturados a uma crença em um amálgama entre a História Humana e a “História Sagrada”.

Dessa forma, essa primeira tendência não se configura como saber da ação pedagógica (embora influencie profundamente como tradição cultural escolar) porque não atende a nenhum dos fatores supracitados como necessários e justificativos: não há processo de reflexão científica, e sim de repetição; contribuiu para uma desprofissionalização dos professores de História (não requisitava forma-

ção específica em História para ensinar); e se caracterizava mais por sobreposição de conhecimentos históricos produzidos – parcialmente atrelados até à ciência histórica do século XIX, que tinha prática historiográfica similar – até o momento na prática de ensino. Pelo abordado por Barca (2001) e Magalhães (2003), essa prática de ensino reinou na Europa até, no mínimo, os anos 1960, motivo pelo qual muitos estudantes, nos ensinos secundários europeus nessa década (cujas matérias eram eletivas pelos estudantes nesse período escolar), não optavam pela disciplina História.

A segunda tendência (dominante do final do século XIX até os anos 1960) vem romper com os enfoques para o Ensino de História da primeira tendência, embora metodologicamente não incorporasse as substanciais mudanças epistemológicas da História a esta contemporâneas: o historicismo, o materialismo histórico-dialético e a “revolução epistemológica” da *École D'Annales* – que, conforme Burke (1997), ampliou o espectro de fontes e de objetos de pesquisa. Seu enfoque é o cientificismo da historiografia do século XIX, segundo Bittencourt (2009), e é praticado porque no mundo ocidental, o currículo humanístico (a primeira tendência) foi duramente criticado pelos grupos defensores da modernização técnico-urbana advinda do capitalismo industrial e financeiro, pois este não atendia à preparação para o trabalho técnico-industrial. A ênfase nas Ciências da Natureza induziu a um pragmatismo no ensino das ciências humanas, reforçando o caráter iluminista, cronológico e de crença no evolucionismo progressista da tendência anterior, mas afastando-a do ensino religioso. No Brasil, dos anos 1930 aos anos 1960, governos progressistas, como os de Vargas e das demais tendências nacional-desenvolvimentistas, reforçando a crença em um ensino de orientação patriótica e ordeira, investiram no misto de práticas entre a primeira e a segunda tendência, com ênfase nas datas comemorativas para re-

forçar idealismos de integração nacional. Uma vez que a gestão dos conteúdos e da sala de aula não rompem com a primeira tendência, também não podemos considerar essa tendência como saber da ação pedagógica.

A terceira tendência surge decorrente das duas primeiras, sobretudo como crítica quanto ao rigor epistemológico da ciência histórica. No Brasil, Bittencourt (2009) indica que tal crítica aumentou à medida que mais historiadores foram formados nas primeiras Universidades brasileiras; Magalhães (2003) indica que internacionalmente associa às repercussões da *École D'Annales*, especialmente a partir da terceira geração, nos anos 1960. Tanto Braudel, representante da segunda geração, como Chartier e Le Goff, representantes da terceira geração, articulam-se no sentido de a disciplina histórica escolar começar a articular conceitos e apropriações da Ciência Histórica acadêmica.

Essa tendência se caracteriza pela prelazia aos saberes historiográficos envolvidos na definição dos conteúdos a serem ministrados, embasados na historiografia do século XX, que visam romper com o entendimento de ciência histórica até então vigente. Conforme aponta Burke (1997), com a *École D'Annales* e suas repercussões nos estudos da Micro-História, da História Social e da História Cultural, a História ensinada passa a contemplar uma gama maior de fontes e objetos de estudo. Mais que isso: o currículo da História escolar começa a ter contato com as produções fronteiriças da História e de outras ciências a ela interdisciplinares. Contudo, o que apontam seus críticos (sobremaneira os inseridos nas tendências que explicaremos posteriormente) é: que não rompem com práticas docentes de excessiva oralidade; que não partem nem de uma perspectiva de Ensino de História calçada na pesquisa nem da manipulação de fontes históricas por parte dos alunos; e é centrada excessivamente no ensino e no professor, e não na Didática da História (aprendizagem dos estudantes). Ashby (2003,

p. 43) é enfática ao determinar: “[...] não se ensina um ensino de História crítico de fato se apenas os professores são críticos”.

Esta terceira tendência atende aos dois primeiros critérios supracitados de saber da ação pedagógica, mas não ao terceiro, por justamente não ressignificar os saberes pedagógicos e não constituir uma nova Didática da História. Excessivamente dicotomizador dos saberes históricos aos saberes pedagógicos, é a tendência mais difundida no presente momento no Brasil e, como veremos nas falas dos sujeitos de pesquisa, presente até mesmo dentre os ditos especializados em formação docente em História. Por tal razão, não nos furtamos a questionar, uma vez que indica se calcar nos saberes históricos: por que persiste uma oralidade expositiva excessiva e uma negação sistemática ou velada do contato com estudantes ao *métier* do historiador e da pesquisa histórica em práticas docentes de professores de História, formados para entender História como conhecimento oriundo da pesquisa, das perguntas e do contato com fontes variadas?

É em tentativa de resposta a essa pergunta que, em meados dos anos 1980, se tem a criação e constante esforço de consolidação de outras práticas de ensino (e pesquisas acerca destas) que, sobretudo, partam da promoção do contato de estudantes com fontes históricas e com as metodologias do historiador, tanto na França como na América do Sul. Nomearemos este conjunto de outras práticas de ensino e pesquisa sobre Ensino de História de: «Ensino de História mediado por fontes». Nesse sentido, uma importante preocupação formativa dos professores de História em curso é observada nas produções dessa tendência, buscando romper com o ciclo reprodutivo de um Ensino de História restrito aos saberes historiográficos, articulando as ciências da Educação com as perspectivas da História Temática, da História Social e da Nova História Cultural.

Partindo do uso (e análise) de fontes variadas para suscitar diversas temáticas, mas adequando as práticas de ensino de História às linguagens metodológicas problematizadoras da Educação, ocorre uma junção de epistemologias que torna o Ensino de História um saber da ação pedagógica de fato, ressignificando a formação docente em História no Brasil nos últimos 25 anos, sobretudo a partir de narrativas de experiências formativas apontadas nas coletâneas organizadas por Bittencourt (2001) e Zamboni; Fonseca (2008).

Próximo a essa perspectiva supracitada, mas com diferenças significativas, se localiza a tendência da Educação Histórica, cuja preocupação em “aprendizagem histórica” é então semelhante ao do que chamamos de “Ensino de História mediado por fontes”, mas vai para muito além (sem se desvincular) do pensado por Gauthier et al(1998) como “saberes da ação pedagógica”. Por isso, Magalhães (2003, p. 113) argumenta que é fundamental compreender a relação entre Educação Histórica e Didática da História, uma vez que:

[...] não caberá à didáctica da História assumir um papel de mero laboratório de métodos e técnicas universalmente aplicáveis, mas antes centrar-se na especificidade do conhecimento histórico para as necessárias transposições didácticas. Deste ponto de vista, assume grande relevância a investigação que tem sido feita, nas últimas décadas, sobre o pensamento de alunos e professores, no âmbito específico da História. Por esta razão se inventariam, tão detalhadamente quanto possível, os estudos realizados, no Reino Unido, em alguns outros países da Europa, nomeadamente em Portugal, e nos Estados Unidos sobre esta temática. Do quadro traçado, importa sublinhar a pertinência dos estudos que permitem compreender como é que alunos aprendem História, que estratégias de aprendizagem desenvolvem, como é que o recurso à utilização de metodologias adequadas permite

desenvolver e melhorar essas aprendizagens. Igualmente importante é o conhecimento das concepções dos professores sobre a natureza da sua disciplina e sobre o seu ensino, já que a investigação tem contribuído para tornar patentes as relações entre essas concepções e as práticas docentes.

Magalhães (2003) argumenta que os estudos acerca das práticas docentes em História que partem das premissas da Didática da História (ou seja, na ênfase da aprendizagem histórica) são os da Educação Histórica, diferenciando esses estudos das tendências dos estudos cognitivistas (que dão peso excessivo a aspectos cognitivos na aprendizagem), indicando que apesar de partir de uma investigação cognitivista (pensamentos e concepções prévias de alunos e de professores sobre História, sendo chamados esses estudos de “Cognição Histórica”), transpõem esse aspecto meramente cognitivo para centrar-se em propostas de saberes da ação pedagógica que vislumbrem melhorias da aprendizagem em História. Ainda: diferenciam-se de outros estudos em Ensino de História por considerarem tanto a aprendizagem dos sujeitos adquirida via processo de ensino, como a aprendizagem para além do ensino, por meio das práticas culturais (sobretudo da cultura histórica e da relação com o conhecimento histórico) e das relações sociohistóricamente situadas.

Barca (2001, p. 15) aprofunda a relação entre esses estudos cognitivistas em História e Educação Histórica, mostrando como esses estudos contribuem tanto para a epistemologia do conhecimento cognitivista como para os estudos em História:

[...] A pesquisa (as pesquisas em geral da Educação Histórica) de inspiração construtivista – que busca responder à questão central: ‘como é que os sujeitos constroem as suas idéias?’ – tem revelado que crianças e adolescentes

operam com aparatos conceptuais bem mais complexos do que a aplicação redutora de 'velhas' teorias de desenvolvimento à educação advogam que [...] o discurso escolar sobre cognição continua a centrar-se sobre idéias estereotipadas e abstractas sobre o desenvolvimento cognitivo, catalogando o raciocínio das crianças em pensamento concreto e o dos adolescentes em pensamento abstracto, como se não houvesse variâncias.

Barca (2011) demonstra então que os estudos em Educação Histórica, partindo dos conhecimentos históricos mobilizados (competências históricas) de jovens em vários países, apontam que os saberes históricos se aperfeiçoam com o contato com sujeitos historicamente maduros e situações-problema que envolvam pesquisas e reflexões a partir de análise de fontes históricas; estas reflexões incidem diretamente na ressignificação de práticas de ensino de História e na formação docente dos historiadores. Já se sinalizam experiências em formação de professores de História no Brasil partindo desta tendência na década passada, como os dos livros organizados por Zamboni; Fonseca (2008)eSchmidt; Cainelli (2009), o que implica afirmar que a Educação Histórica também já se configura como saber da ação pedagógica, atendendo aos três princípios defendidos por Gauthier et al (1998). Constatamos, com o levantamento bibliográfico aqui tomado como referencial para práticas docentes em História que as duas últimas tendências, efetivos saberes da ação pedagógica, coexistem com as três primeiras, sem ainda demarcar uma nova profissionalidade docente em História.

Coletando dados acerca dos saberes da ação pedagógica

Como coletar informações acerca dos saberes docentes, em especial os saberes da ação pedagógica, mobilizados por professo-

res? Gauthier et al (1998) indica que são mediados pelas falas diretas acerca das práticas docentes específicas, ou de “ensino de”, desde que permeiem gestão da matéria e do conteúdo; Monteiro (2007, p.117) é mais diretiva, acerca do ensino de História: “referem-se à articulação teórico-prática das perspectivas adotadas para o ensino de História”. Portanto, quando questionamos os sujeitos de pesquisa acerca das escolhas das práticas docentes durante o semestre de 2015.1 (realizado na UECE entre junho a setembro desse ano), via perguntas acerca dos conteúdos, da estruturação das aulas e das metodologias empregadas, das formas de verificação da aprendizagem etc, já se esperam pistas acerca dos saberes da ação pedagógica: com efeito, perguntamos direcionadamente acerca das perspectivas de ensino de História estes professores defendem e praticam/visam praticar.

Além disto, consideramos como Tardif; Lessard (2011) que há uma diversidade de formas de considerar os saberes docentes via falas dos professores, sobretudo quando os questionamos acerca do percurso formativo e profissional que percorreram, que em geral são evocados direta ou indiretamente durante as aulas. Considerando que são formadores de professores, as experiências docentes são poderosos referenciais formativos para futuras práticas, e também foram utilizados nesta pesquisa para cruzamento de dados. E como parte da análise, realizamos a observação das aulas de duas professoras que ministram as duas disciplinas iniciais da área de História e Ensino da UECE em Fortaleza, “Didática do Ensino de História” e “Metodologia do Ensino de História”, em geral cursadas respectivamente entre o 3º e o 4º semestre, escolhidas justamente por serem de maior formação teórico-metodológica acerca do Ensino de História na matriz curricular do curso, e que se aproximam dos critérios de verificação dos saberes da ação pedagógica de Monteiro (2007).

Nomeamos para esta pesquisa os professores a partir da sequência da disciplina na matriz curricular do curso, de acordo com o seguinte quadro:

Quadro 1 – Pseudônimos e disciplinas ministradas na área de História e Ensino

Pseudônimo	Disciplina ministrada
Professora A	Didática do Ensino de História- 3º semestre
Professora B	Metodologia do Ensino de História- 4º semestre
Professora C (coordenadora do curso)	Ação Educativa Patrimonial – 6º semestre
Professor D	Prática Docente I – 7º semestre
Professor E	Prática Docente II- 8º semestre
Professor F	Laboratório de História e Ensino- eletiva

Fonte: Elaboração própria (2018).

Para fins de melhor articulação das temáticas específicas analisadas por nós neste artigo, abordaremos os dados recolhidos acerca das professoras A e B, pois traremos tanto os dados coletados na entrevista como os coletados na observação das aulas da disciplina. Os apresentaremos separadamente, por professora, preservando a lógica de que cada saber se relaciona com a autorreflexidade de cada docente e é formado ao longo da vida de cada um; ao mesmo tempo, situaremos como cada mobilização de saber se coaduna com o caso analisado e com o contexto dos professores-formadores e dos historiadores de formação.

Saberes da ação pedagógica entre outros referenciais para a prática docente na fala de professores da área de História e Ensino da UECE

Quais os percursos formativos dos professores da área de História e Ensino do curso de Historia da UECE em Fortaleza? Quais os referenciais para prática docente e, consequentemente, referenciais

de formação docente dos sujeitos de pesquisa? Na formulação de nossa pesquisa que visa apreender os saberes da ação pedagógica de professores-formadores que estas duas perguntas fazem mais sentido se relacionadas. Vejamos como o tripé formação-saberes-práticas se articula na trajetória e nas falas das duas professoras:

• PROFESSORA A

A Professora A é formada em História pela UECE, especialista em História das Ideias Pedagógicas pela mesma universidade, mestra e doutora em Educação por outra universidade pública cearense; ministra a disciplina de Didática do Ensino de História no curso de História da UECE em Fortaleza desde o ano de 2007; e é docente com larga experiência no Ensino Superior e com experiência na Educação Básica. De diversas falas acerca de sua trajetória formativa, destacaremos algumas significativas acerca de como a professora buscou construir seu repertório de referenciais docentes:

[...] eu tive uma professora de História que ela era bem na linha positivista, naquela História mesmo que dava ênfase às datas comemorativas: os grandes marcos da História nacional ou da História mundial, e a professora pedia literalmente para decorar essas datas, os fatos, os nomes dos presidentes da República, dos reis, enfim. Isso mais ou menos na quinta... sexto ano hoje, sétimo ano, no início do chamado Primeiro Grau, que antes era o Ginásial. [...] eu tinha uma experiência de vida, de aproximação com a História, porque meu pai era professor de História, só que ele lecionava da sétima série em diante. [...] mesmo tendo essas experiências traumáticas, de ter aquela obrigação de decorar nomes, fatos e grandes eventos, eu gostava da História, porque em casa eu lia os livros que meu pai tinha, com os quais ele lecionava; e eu gostava de ler sobre a História do Egito, a História de Roma, gostava muito da Antiguidade, tanto a Oriental como a Clássica; e, na sétima série, com meu pai, essa aproximação, esse gosto pela História foi se tornando bem maior [...] Com meu pai como professor, apesar de ainda ser um período marcado pelo tradicionalismo, pelo positivismo, meu pai fugia à

regra, porque ele era uma pessoa que era um amante mesmo da História e transmitia o conhecimento de uma forma leve, não era aquela coisa pesada de estar mandando decorar; fazia com que a gente viajasse mesmo: contava fatos, lendas, fábulas e encantava as pessoas, porque ele falava muito bem, se expressava muito bem e contava de um jeito interessante, às vezes até engracado. Isso foi me aproximando e deixando mais esse gosto mesmo pela História. [...] me lembro mais da Educação Moral e Cívica, que era obrigatoria naquele momento, no primeiro ano do Segundo Grau do que mesmo a História, porque inclusive era o mesmo professor que lecionava História, Educação Moral e Cívica e OSPB, eram as disciplinas; e ela foi tão insignificante, eu acho, que eu não consigo lembrar das aulas de História no Ensino Médio. [...] Agora, com a entrevista, foi que eu me toquei que se apagaram as aulas de História no Ensino Médio, o que me lembra é mais a da época em que eu estudava com meu pai e tinha que mostrar que estava estudando mesmo, então estudar para a prova de História era assim: tem que estudar para tirar um dez. [...] minha maneira de pensar, inclusive, assim, meu pai me inspirou na forma de eu trabalhar com alunos de Primeiro e Segundo Grau, ou de Ensino Fundamental e Médio, ele foi muito importante, foi minha fonte de inspiração mesmo, até a forma de dar aula, de trazer alguma coisa, eu sempre gostei de levar alguma curiosidade, suscitar outras formas de aprender a História: através de uma música, através de uma poesia, através de uma fábula, meu pai fazia muito isso. (PROFESSORA A, 2015).

A formação escolar mobiliza saberes da experiência e da tradição escolar que fazem parte, segundo Tardif (2008), dos referenciais para o ensino de História que permitem à professora ter experienciado as perspectivas do Ensino de História Tradicional/Humanista e do dito Científico (as primeiras duas tendências apontadas anteriormente); por conta das relações afetivas com seu pai, apreendeu destas vivências as boas práticas constituídas por ele e dos demais as relações negativas relacionadas com a gestão da disciplina História e da aula, inclusive obliterando memórias de outros períodos de formação escolar. Por sua força orientadora de futuros profissionais, igualmente é mobilizado sob a forma de conteúdo da disciplina de Didática do

Ensino de História, uma vez que várias temáticas da disciplina favoreciam a discussão sobre os saberes escolares, bem como sobre saberes docentes em geral², e isso não ocorre apenas pelas temáticas e textos escolhidos: a professora se referia a esse período formativo como um saber utilizado³.

Acerca da formação inicial, outros referenciais para a prática docente em História são formados, em damos destaque para uma formação teórico-metodológica entre a Metódica e a dita Científica, que segundo a professora eram tendências formativas nos cursos de História à época, de transição entre a Ditadura Civil-Militar e a reabertura política:

O curso de História era aquele currículo bem tradicional. Eu entrei em 1983 aqui; era já o fim do período da Ditadura Militar, um período já de abertura política, mas as marcas do regime ainda se encontravam aqui na UECE, por meio dos professores que lecionavam aqui. Eram vários os professores que eram militares do curso de História. Então, assim, era bem dentro daquela linha tradicional, inclusive as aulas eram bastante tradicionais, com esquema na lousa, com professor expondo. Alguns até faziam aquela imposição de que ele, como professor, tinha que expor e todo mundo ouvir, não havia debates, não havia participação dos alunos, era o professor lá expondo, expondo e expondo, depois fazia alguma pergunta ao aluno. Claro, eles cobravam leituras; [...], mas, apesar dos conteúdos ainda tradicionais, a forma como os professores trabalhavam [...] a gente sentia mudanças. A partir das leituras, a gente já estava despertando para outras coisas. E eu acho que depende muito da pessoa que busca outras leituras, que não fica só naquilo que o professor está recomendando, e tinham os professores que fugiam também desse modelo aí, tradicional.

[...] Apesar de os professores serem bastante tradicionais, [...] eu acho que aproveitei bastante. Posso citar aqui um professor que foi marcante: o que chamavam Coronel Oliveira, foi professor de História Moderna, História Contemporânea I; ele foi meu professor aí numas três disciplinas mais ou menos; ele tinha aquela postura tradicional de ainda usar aquela varinha, sabe? De bater na mesa ou bater na carteira para o aluno ficar olhando

para ele; quando algum aluno estava cochilando, ele batia lá, mas, assim, eu aproveitava tanto aquelas leituras. Ele nos fez ler vários livros, textos e tinha aquela prova que era a prova escrita, mais dissertativa, não era um professor que... Ele deixava fluir, que a gente pudesse escrever, e não moldava a determinadas perguntas (como aconteceu com o outro professor), mas ainda era aquela percepção que, assim, você tem que responder, tem que desenvolver a questão de acordo com o que os autores estavam falando. Você tinha que estar ali de acordo com aqueles autores, mas ele, assim, foi importante. [...] Olhe, para você ter uma ideia, na minha formação, eu não ouvi falar nem em Nova História, Escola dos Annales, vagamente assim: o professor trabalhou com Introdução de Estudos Históricos, Teoria da História, também eram poucas disciplinas teóricas... Teoria da História era só uma, tinha Introdução aos Estudos Históricos e só. Metec⁴... Não obrigatoriedade de monografia, não tinha produção científica acadêmica no curso. Então era bem complicada mesmo a formação. (PROFESSORA A, 2015).

Já a formação didático-pedagógica, segundo a professora A, fora influenciada pelo praticismo tecnicista e a falta de relevância dos Estágios, cursados como “Prática Docente”, para a professora, fato que se repete no caso de outros professores escutados durante a pesquisa. Destacamos a fala acerca dos Estágios pois se revela com clareza tanto a ausência do elemento “formação para o ensino de História” como pelos elementos destacados pela professora acerca de que tipo de gestão do conteúdo e da aula sua formação incidiu à época e como foi ressignificada sob a forma de saberes da ação pedagógica:

[...]Nada de Ensino de História, nada! Nada, nada, nenhum autor. Mas, em relação às práticas, também acho que foram super falhas [...]. Não aproveiei nada dessas práticas: [...] Ela dava as instruções e tal, claro, trazia alguns textos sobre prática de ensino, sobre... Nada voltado para a História! Mas, de uma maneira geral, de Ensino [...]. Aí, quando a gente chega lá, se apresenta [...] éramos orientados para fazer um período de observação. Éramos orientados para isso. Fomos ficar observando, observando a aula do professor e depois marcava um dia para cada aluno ministrar meia hora de aula, não me lembro se chegava a 40 minutos; porque eu me lembro

que, no dia em que eu me apresentei, que eu fui dar aula, fazer essa prática para a professora observar, era eu e mais duas alunas, duas colegas, então a professora aproveitava uma aula, e os alunos, os estagiários, os graduandos, tinham lá tantos minutos para fazer uma exposição lá para aqueles alunos da escola. Para mim, foi também traumático, porque eu fiquei muito nervosa, porque sabia que ia ser observada. E você é jogada assim: você vai observar e depois você prepara a aula daquele conteúdo e vai lá! E me lembro também que ela fez algumas observações depois, mais relacionadas à questão mesmo da postura; não era nada de conteúdo, era mais assim: 'Fulano de tal falou rapidamente'; ou 'Falou com a voz muito alta', outro [...]. Aí eu me lembro que ela falou comigo, que eu falava de forma mais pausada e que eu tinha que ser mais... Entendeu? Falar de forma mais... [gestos indicando uma velocidade intensa]. ' – Como assim?'. ' – Você, para ser professora, tem que falar de forma mais austera, não sei, você tem que ter uma postura mais assim... Você é muito calma, tem que ser mais incisiva, não ser tão calma'. Então, assim, meu Deus do Céu! A minha personalidade... [...], quer dizer: isso vai refletir na minha maneira de ser professora, será que isso vai prejudicar? E hoje eu escuto muito os alunos dizerem que a minha calma é muito boa para eles. Aí é uma questão mesmo de perspectiva. (PROFESSORA A, 2015).

A lacuna da formação inicial para o ensino de História foi tema das aulas que observamos. Em quase todas as aulas alguma referência sobre lacunas formativas era evocada para constituir uma reflexão acerca da necessidade de uma formação sólida em ensino de História, objeto da disciplina ministrada, sobretudo na aula 06 da disciplina, em que a professora discutiu a categoria de “formação inicial” e de “saberes docentes”. Assim, o saber da ação pedagógica se revela um “meta-saber”, isto é, um saber formador de outros saberes, em que o formador de professores insere as próprias experiências dentro dos referenciais para o “ensino de”, neste caso a História, em que a professora foi formada em uma situação e atua profissionalmente em favor de outra, mais aprofundada e especializada para o Ensino de História. Já a formação continuada também é significativa na formação

da professora A tanto para a pesquisa como para o ensino; se menos mencionada do que a formação inicial durante as aulas, ainda sim em vários momentos da disciplina o identificamos como saber da ação pedagógica. Na entrevista, a professora o mobiliza em vários momentos, como constituinte da formação de diversos tipos de saberes (da experiência, das ciências da educação, de repertório de práticas docentes), mas em destaque o da ação pedagógica pois a professora se afirma como pesquisadora do Ensino de História:

[...] Depois da impossibilidade de fazer esse doutorado na área de História (aqui não tinha mestrado em História), eu resolvi fazer na área de Educação, eu disse: 'Olhe, sou professora, amo minha profissão, aprendi realmente a amar a profissão de professora, de professora de História, então vou tentar um mestrado em Educação'; tentei na UFC e passei da primeira vez e com um tema, uma temática sobre Ensino de História. Aí pronto, aí começou a outra caminhada que me trouxe até aqui, que me trouxe à UECE, que me trouxe às pesquisas na área de Educação. Não me arrependi de fazer na área de Educação. Acho que isso representou muito. [...] sempre eu associei a minha vida como aluna ao que eu estava aprendendo, adquirindo de novo na Universidade, eu estava sempre tentando colocar isso em prática, a gente via assim... Inclusive as técnicas da professora... Ah, eu fazia com meus alunos aquelas técnicas! Aluno de Ensino Fundamental, Primeiro Grau, Segundo Grau, naquela época eram muito boas para eles essas dinâmicas. Eu tinha um livrinho da professora que consultava. Eu disse: 'Ah, vou utilizar essa técnica aqui!'; e, com os conteúdos, a gente cresce muito, porque [...] na especialização, embora numa área bem específica, mas aquilo já me dava conhecimento que dava para discutir; quando a gente trabalhava com a Revolução Francesa, trazia aqueles filósofos, conhecia um pouco mais. Então sempre o que eu estava aprendendo como aluna nos cursos de pós-graduação, ou num curso de aperfeiçoamento que, às vezes, fazia como professor, estava sempre acrescentando na minha prática como professora.

Destacamos que, dentre as escolhas discursivas da professora A, ela articula a formação como pesquisadora em Ensino de História e a de professora universitária, formadora de professores, o que reafirma

a condição do saber da ação pedagógica funcionando como um meta-saber. Esta fala coaduna com sua resposta acerca de seus saberes da ação pedagógica:

Professora A: Olha a perspectiva de Ensino de História que eu tenho é... Eu sempre [...] levo em conta aquilo que me fundamenta nas minhas escritas, da História, da minha experiência também como pesquisadora. Eu sempre busco trabalhar nessa perspectiva da História Social, principalmente a História Social Inglesa, eu não... Mas assim: eu acho que nunca tem uma corrente historiográfica ali que está orientando só aquilo, mas nós temos também influência daquilo que a gente acha que é positivo, outras correntes como a Nova História, A História Nova Francesa... [...] eu acho que trabalhar a História é ter essa perspectiva social mesmo e de perceber um tempo que é um tempo que não é um tempo linear, é um tempo misturado, que é um tempo de agora, de antes, de vários agora, de vários passados, com tempos convivendo simultaneamente, e de ver a História como um... De sempre levar em conta que a História tem por objeto o tempo, o tempo histórico, a gente tem que entender os dados, os acontecimentos a partir da compreensão daquele tempo, de entender as pessoas, as ações dos homens no contexto em que eles viveram. [...]

Pesquisador: Então é o Ensino de História influenciado pela História Social?

Professora A: E sem aquela coisa assim, a dicotomia entre quem é o bandido, quem é o herói, quem é o oprimido, sabendo que existem essas relações... Mas sabendo que não é só essa relação mecanicista, eu estou nessa posição, eu sou o oprimido e o outro é o opressor, mas que: eu sou o oprimido neste momento, mas que também tenho que perceber o que existiu em termos de movimentos, de tentativas daquele momento vivido por aquelas pessoas, naquele momento oprimidas, de resistência, enfim: eu acho que entender essa História vinda de baixo, mas sem também estar traçando essas dicotomias ou extremismos que são perigosos. [...]a gente pode se apropriar muito da questão da interdisciplinaridade, inclusive da visão de documento histórico, de fonte histórica, das novas linguagens, que isso é importantíssimo para o Ensino, é fundamental para o Ensino, entendeu? Mas há algumas coisas da Nova História que eu não aceito, porque, às vezes, ela passa a pesquisa histórica ou a compreensão que se quer ter da História... fica, muitas vezes, fragmentada, não é?

Sem mencionar diretamente algum autor do Ensino de História em especial na entrevista [embora ela trabalhe com diversas obras formativas do ensino de História, como Fonseca (2009) e Bittencourt (2009) na disciplina observada], a professora se insere na perspectiva do Ensino de História mediada por fontes, em que seu *métier* docente é articulado por sua compreensão histórica formada pela atuação como pesquisadora e professora. Contudo, é notório que quando perguntada sobre posicionamentos teórico-metodológicos do campo de estudos em Ensino de História, a professora se remeteu a compreensões mais da disciplina de referência (como veremos mais à frente, não foi a única). Acerca disso, Bittencourt (2009) e Oliveira (2001) apontam os perigos de uma superposição dos saberes disciplinares aos saberes da prática docente, inclusive entre os pesquisadores do Ensino de História; já Azevedo (2014, p. 125) demarca as dimensões do tempo e da historiografia como inescapáveis à percepção do professor de História como alguém sujeitado (pela Academia, pelas referências teóricas e conceituais da disciplina de referência), mas igualmente sujeito histórico, produtor de saberes pedagógicos sobre História.

Já ao relatar a trajetória da disciplina até o momento da entrevista e das escolhas metodológicas, a professora explicita seus referenciais para sua ação pedagógica:

[...] tenho como base para trabalhar com a Didática os teóricos pesquisadores da área do Ensino de História, como a Selva Guimarães Fonseca, a Circe Bittencourt, o Marcos Silva, principalmente Circe e Selva sempre foram duas autoras de que eu mais me aproximei, elas nos fundamentam bastante, além de outros pesquisadores, claro: (Thais) Nívia Fonseca, a própria Zamboni, mas é porque a Selva e a Bittencourt trabalham mais essas questões de Metodologia, fazendo essa discussão sobre a historiografia, o Ensino de História, as metodologias, as novas linguagens, a formação de professores, que a Selva trabalha bastante. E, claro, sem dispensar os teóricos da área da Educação que trabalham com a Didática: o Libâneo, a Selma Garrido

Pimenta e outras pessoas da área de Didática. O próprio Libâneo é que tem embasado, assim, a minha proposta na área de Ensino de História.

[...] Trabalho muito com a exposição dialogada [...], uma aula em que a gente expõe, mas sempre levando em conta aquilo que o aluno já traz de leitura ou de entendimento sobre aquele assunto, e sempre tentando levar o aluno a participar da sala, porque eu fico impaciente quando eu vejo que o aluno está só ouvindo lá, às vezes, você percebe aluno que está longe, nem ouvindo ele está! Procuro trabalhar com essa questão do debate, essa participação efetiva dos alunos a partir da leitura, seminário, que neste ano eu enfatizei muito mais: vai ter um momento em que eles vão apresentar, fazer um painel. Na realidade, um painel não é seminário, não, mas eu trabalhei já muito com seminário, dividi semestres. Já antes eu pegava eram cinco livros e dividia por equipes – não sei se eram cinco livros, não. Eram livros, não era texto, mas livros, que os alunos iam ler e formavam um grupo em que eles faziam seminário sobre aquele livro; fiz isso muito também com outras turmas passadas. [...] Sempre eu busco dosar um pouco no momento em que eles vão apresentar, no momento em que eles vão fazer um debate, no momento em que eles podem fazer uma atividade até escrita mesmo, mas sempre focando a produção deles, que aí é o caso do portfólio, que tem esse objetivo de eles estarem registrando tudo o que está acontecendo na aula, o que eles estão lendo, o que eles estão fazendo: a experiência já do contato na escola, da entrevista com o professor. Eu acho que é um processo que a gente também está ajudando os alunos a realizar, a registrar as experiências deles nesse documento que é o portfólio. Então, assim, eu procuro trabalhar usando esses vários métodos de exposição oral, seminários com os alunos, debates [...], utilizando os slides, algum documentário. (PROFESSORA A, 2015).

O objetivo da disciplina é estabelecer um caminho interdisciplinar entre a Didática (especialmente via Epistemologia da Prática Docente) e a História, na constituição de um campo de estudos em Ensino de História orientador da aprendizagem de futuros docentes. Nesse sentido, ao partir de autores-referência e temáticas que compõem um repertório de conhecimentos próprios à inteligibilidade da docência na História, a disciplina forma saberes pedagógicos e da

ação pedagógica primordialmente, requerendo de sua docente paralelamente esses mesmos saberes e uma formação adequada para isso. Se valendo do portfólio e dos debates, segundo a professora, se estabelece uma “exposição dialogada” que descentraliza o aprendizado como responsabilidade da criticidade do docente, e de forma mediada, parte das experiências dos estudantes com a Educação e com a História para compor sua metodologia.

Usando o fator da observação das aulas como fonte de pesquisa, podemos considerar que a professora A conduziu uma série de mobilizações em sua prática vinculadas a aspectos de seus saberes (especialmente os da ação pedagógica e outros saberes experenciais) e de sua formação (de forma balanceada, falando de vários desses momentos experimentados em diferentes tempos), os quais a permitem indicar seu saber-poder, que a “autorizam” a ministrar tal disciplina. Mesmo com vasta experiência no Ensino Superior, 22 anos parcialmente interrompidos pelas formações continuadas de mestrado e de doutorado, isso não a impediu nem de enfrentar situações inusitadas nem de ousar e experimentar outras abordagens de ensino, outras leituras. Sem dúvida, todos os aspectos observados e coletados nas entrevistas a credenciam a *estar* docente na disciplina inicial da área de Ensino de História da UECE em Fortaleza e a colocam como elemento revelador de exceções dos dados da pesquisa bibliográfica: como uma professora especializada na área de Ensino de História.

• PROFESSORA B

A Professora B é mestra e doutora em História pela mesma universidade paulista; ministra a disciplina de Metodologia do Ensino de História no curso de História da UECE em Fortaleza desde o ano de 2014. Tendo vasta experiência no Ensino Superior, embora pouca na Educação Básica (20 anos no Ensino Superior, sendo 18 na mesma

Universidade em que se graduou, em São Paulo), adquiriu, ao longo de sua trajetória de vida, saberes experienciais, da disciplina de referência e da ação pedagógica bastante atrelados ao Ensino Superior, que são mobilizados em suas práticas de ensino. Ao falar de sua formação escolar, a professora se reporta aos saberes da tradição escolar:

[...] Eu tive uma experiência muito boa; eu só estudei durante a Educação Básica em duas instituições, eu acho que isso ajudou. Eu tive uma professora durante o Ensino Fundamental que hoje chama (Fundamental) II, que antigamente era de quinta a oitava série, que me acompanhou o tempo todo e, no Ensino Médio, uma outra. Então isso eu acho que faz diferença. E elas eram excelentes, tanto é que eu sempre digo isso: tenho certeza que eu fui fazer História por influência delas. Eu adorava! Não só a matéria, mas a maneira como elas lecionavam: elas faziam a gente ter interesse de fato pela matéria, então eu tive sorte. Eu acho que isso não é muito comum, mas eu acho que isso ajudou: ser a mesma professora que acompanhou a turma o tempo inteiro, tanto no Fundamental e depois no Médio, e elas eram/são minhas referências ainda hoje. (PROFESSORA B, 2015).

A professora B foi a única que não se reportou à formação inicial com ressalvas: o mais próximo disso foi o professor F, de todos os sujeitos entrevistados na pesquisa (como já dissemos, suas falas não foram exploradas neste artigo). Em contrapartida, as outras referências à formação inicial são menos positivas, quando trabalhadas na disciplina de Metodologia do Ensino de História: na aula 4 da disciplina, em quatro momentos precisos da aula, mencionou e representou suas vivências como aluna de escola particular no período militar, usando-as como exemplo para a aula, inclusive no gestual de professores e alunos; já a aula 12 foi a aula em que ela mais falou sobre isso, lembrando-se do “decoreba das aulas de História e Português” via questionários, criticando a forma única de chegar a uma resposta matemática nas aulas de Matemática da segunda série. O fato de a professora B, na entrevista, selecionar as boas experiências (e com História) e,

nas aulas, destacar mais as experiências ruins (com História e com outras matérias) mostrou a relevância da observação de suas aulas.

Ela trouxe outras referências, sobretudo da História da Educação, para mobilizar os saberes da tradição escolar durante a aula várias vezes, como por exemplos: na aula 4, relatando suas experiências escolares no período militar, quando trouxe à tona a importância dos professores em saberem sobre o cotidiano escolar em outros tempos⁵; e na aula 5, foi a tradição universitária evocada no período militar e em outros tempos, em desprivilegiar as licenciaturas. Como se pode perceber, tal qual a professora A, a professora B realizou a mobilização de seus saberes motivada pelos conteúdos da disciplina.

Sobre a formação inicial em uma Universidade particular de São Paulo, claramente a professora discute seus saberes históricos e saberes pedagógicos:

Professora B: A minha graduação foi numa licenciatura plena, de quatro anos, e a preocupação central era a formação docente, e eu acho que isso também era interessante: a coordenadora do curso na época tinha essa preocupação. Ela sempre falava [...] que o objetivo era esse. Eles queriam formar professores para a Educação Básica, com um perfil inclusive muito interessante. Ela dizia: [...] em especial na rede pública, porque lá que há tanta carência! [...]. Então esse era o foco, ela incentivava até a buscar esse caminho de lecionar, em especial na rede pública.

Pesquisador: Como é que foram as disciplinas de formação didático-pedagógica?

Professora B: A formação nessas disciplinas em especial eram dadas por professores da Educação; então era aquela coisa mais mesmo isolada do curso, por exemplo: disciplinas como Psicologia da Aprendizagem e Didática eram dadas por professores fora do curso de História. Era então uma psicóloga da área da Pedagogia, uma professora da Pedagogia; em Estrutura, que na época tinha Estrutura do Primeiro e do Segundo Grau, que basicamente era uma disciplina de legislação, era uma professora que vinha da Pedagogia.

Enfim, não havia muito diálogo com o curso especificamente de História, era uma coisa mais geral da Educação, que eu acho que é um problema.

Pesquisador: E as de Ensino de História?

Professora B: [...]tinha Estágio e eu não lembro se tinha outro nome, mas nós tínhamos disciplina de Estágio: era uma professora da História que nos acompanhava, do curso mesmo; e uma outra disciplina que eu não vou lembrar o nome que também era uma professora da História, que fazia uma espécie de Estudos de Caso, ela trazia [...] estudos de caso e era uma experiência mais ou menos assim... Mas, por exemplo: Didática, essa coisa... mas que, de acordo com aquela proposta, era a discussão que nos ajudaria a pensar como dar aula; coisas mais técnicas, 'como usar o quadro', 'como usar um filme', mas assim, de uma maneira geral, explicitamente, pensar no Ensino de História, 'como ensinar' independentemente do que você ensina [...], enfim, é possível uma discussão assim: há uma técnica, algo que sirva para todo mundo. [...] Durante a graduação, eu não assumi aulas, eu só fiz 'Estágio' mesmo, que era obrigatório do curso, e o nosso Estágio não previa regência.[...]. Eu tinha feito essa opção: eu queria lecionar só depois de formada, porque eu me sentia insegura.

Pesquisador: As disciplinas historiográficas, de alguma maneira, elas lhe ajudavam a perceber como o ensino de História se transcorreria?

Professora B: Sim, porque, assim, os professores do curso, em geral, eles também vieram, então a trajetória deles foi esta: eles eram professores da Educação Básica que foram fazendo seus cursos de mestrado e depois chegaram ao Ensino Superior. Então, embora nessas disciplinas mais, vamos chamar assim, teóricas, da área do conhecimento, a maioria (não todos é claro), mas a maioria dos professores tinha essa preocupação de pensar em como a gente faz nessa discussão em sala de aula, enfim como se pensa isso no ensino, porque eles foram professores também na Educação Básica, então eles tinham um pouco essa preocupação.

A professora B descreve uma experiência de formação inicial bastante diferente das demais falas dos professores da área de História e Ensino; tanto difere no tempo (anos 1990, enquanto os demais se formam entre os anos 1970 a 1980) como no espaço (a única formada

fora do estado do Ceará). Percebe-se portanto a historicidade como elemento constitutivo importantes acerca dos fatores na formação dos saberes docentes; em se tratando da formação inicial, a historicidade toma outra dimensão, na medida em que certas posturas e escolhas de formação dialogam com as transformações nas concepções e condições de formação, nas possibilidades previstas pelo currículo prescrito e nas mudanças que só o currículo real revela, com a troca e as experiências formativas dos formadores de professores. Observa-se que a professora acusa o aparte das disciplinas pedagógicas à formação para a docência em História, o que nos levou a perguntar acerca da articulação com a escola básica nas disciplinas historiográficas. O mais destacável é que as disciplinas de Estágio foram significativas mais para aprender sobre a dinâmica escolar do que para formar os saberes da ação pedagógica, objetivo central dessas disciplinas.

Na formação continuada, a professora mostra mais proximidade com a disciplina ministrada, sobretudo como um saber da disciplina de referência, uma vez que tenha realizado mestrado e doutorado em História:

*Pesquisador: Quanto a essas etapas de formação *lato sensu*, *stricto sensu*, como a senhora mobiliza esses saberes em suas aulas?*

Professora B: Então, eu acho que [...] as leituras foram fundamentais, determinadas disciplinas, claro que nem todas, mas determinadas disciplinas foram assim fundamentais para que eu pensasse algumas coisas, as quais me ajudam até hoje [...]. Então, as leituras sobretudo [...] me deram assim condições de pensar e usar inclusive em determinadas discussões, e claro que a gente acaba se espelhando em uma série de práticas que a gente vê com os professores; alguns acaba tomando mesmo também como referência; uma das professoras, já que eu fiz mestrado e doutorado na mesma instituição (eu tive contato com alguns professores; tanto no mestrado como no doutorado era o mesmo corpo docente) [...] (além da minha orientadora, é óbvio, mas, com minha orientadora, basicamente, eu aprendi a fazer a pesquisa,

porque eu fiz poucas disciplinas com ela) [...] em especial, [...] até nos meus agradecimentos do doutorado eu a menciono, eu acho que ela é também um modelo positivo a ser seguido. Eu brinco até com meus alunos, eu digo: 'Quando eu crescer, queria ser como ela!', porque é de fato um modelo bem positivo, uma profissional séria, dedicada, enfim, que leva a sério o ofício dela e faz os alunos também levarem a sério as aulas.

Ao mencionar a formação continuada, a professora curiosamente não falou da voltada para o Ensino (ela fez duas, mas só mencionou a de História): em Docência no Cenário do Ensino para a Compreensão, realizada durante o período do doutorado, na mesma Universidade na qual ensinava. Essa “predileção” pelo caminho formativo na História como elemento referenciador em suas aulas, como ela disse, faz sentido pela formação para a pesquisa: como colocado explicitamente na aula 10, em que ela contou uma parte de sua pesquisa sobre Música no mestrado e doutorado, mas implicitamente nas aulas da disciplina a partir da aula 5, quando a professora passa a discutir as linguagens no Ensino de História e precisa desses saberes para ensinar.

Os saberes da ação pedagógica também se manifestam na formação contínua, via prática docente. Contudo, nem sempre se manifestam via experiência de ensino na Educação Básica, mas de olhar externo, o que deixam a professora B em uma condição de exceção aos demais professores sujeitos de nossa pesquisa, mas semelhante a de outros professores-formadores entrevistados para outras pesquisas [vide Zamboni; Fonseca (2008)]:

Pesquisador: Como é que você busca articular as reflexões sobre a Escola Básica e o Ensino de História?

Professora B: Então, eu estou há muito tempo afastada da sala de aula da Educação Básica, eu só fiquei, na verdade, lá dois anos. Então, desses 21 anos que eu leciono, dois deles eu passei lá, então há 19 anos que eu não estou em uma sala de aula da Educação Básica, então o meu contato é acompanhando o que acontece, via até os próprios alunos, e, claro, lendo e enten-

dendo, mas é um olhar externo da Educação Básica. Então, o que eu procuro apresentar para os meus alunos é aquilo que está também nos documentos, é o que se espera do Ensino de História na Educação Básica, então, a partir dos Referenciais, a partir dos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, então: ‘Qual é o papel da História na Educação Básica?’; ‘O que se espera dessa disciplina?’. Então eu tento articular com eles uma discussão nesse sentido! Mas, assim, de vivência, está bem distante da minha realidade.

Tal qual a professora A, a professora B durante as aulas e a entrevista buscou também se situar em uma defesa de um Ensino de História mediado por fontes no curso de História da UECE em Fortaleza, que legitime a área de Ensino de História como de relevância histórica, calcada na teoria e metodologia da História, para que lentamente rompa com o que a professora se remete às trajetórias de formação nos cursos de História no Brasil. Ela o fez em declarado diálogo com os saberes das Ciências da Educação em vários momentos da disciplina, para não se limitar a discussões sobre saberes históricos isto se torna relevante sobretudo na compreensão de como ela mobiliza os saberes da ação pedagógica:

Então, eu acho que o Ensino de História é fundamental! E, desde a Educação Básica, eu acho que ele tem que servir para isto: para aprender a ler o contexto em que a gente vive, questionar a realidade em que a gente está inserido e entender o porquê dela, de como isso foi construído e como a gente pode interferir e mudar essa realidade. É de fato esse olhar crítico, mas tem que ser de fato desenvolvido e de fato a construção de uma cidadania, ter essa criticidade, saber por que as circunstâncias são essas. Estamos na nossa cidade tal qual ela é com uma construção histórica, e é isso que a gente quer? Não quer? Como a gente interfere? Que limites [...], que possibilidades a gente tem na mudança? Eu acho que essa consciência [...] tem que ter de fato para exercer a nossa cidadania: sem essa consciência, [...] não é cidadão de fato! [...] Se a gente consegue fazer isso já na Educação Básica, pronto, todo o mérito, toda a importância da História lá foi alcançada.

(PROFESSORA B, 2015)

O nexo orientador da disciplina consistiu em discutir com os licenciandos acerca do conhecimento pedagogizado da matéria, nomenclatura defendida por Monteiro (2007). Nesse sentido, os saberes da ação pedagógica, via conhecimento pedagogizado da matéria, suscitam caminhos de formação docente. A tônica da disciplina favorece maior interação na prática de um Ensino de História mediado por fontes, que seja problematizador e promotor de um ensino articulador de saberes pedagógicos e transversalmente preocupado com a aprendizagem histórica, por isso mesmo mediado pelo contato com as fontes. Por isso, atentamo-nos, de modo mais direcionado, à articulação dos saberes da ação pedagógica como conhecimento pedagogizado da matéria⁶ na observação das aulas da professora B e percebemos que os que a professora possui e os que a professora promove, nesse sentido, entrecruzam-se, mas não sempre coadunados.

No começo da disciplina, ela dominou a aula em torno de si, ao promover, via textos de Thais Fonseca e Selva Fonseca, bem como de outros autores, uma discussão panorâmica do campo do Ensino de História como pesquisa e como prática em sua trajetória histórica; apenas, vez ou outra, permitindo e/ou provocando poucas falas dos estudantes. Somente após o instrumento de verificação da aprendizagem via “prova escrita” (ocorrido na aula 6), da aula 7 da disciplina até a aula 14, em que cada aula versava acerca de uma linguagem, a professora mudou sensivelmente a postura da aula, sendo mais propulsiva e constantemente se autoavaliando e pedindo a participação dos alunos na análise de fontes históricas que ela criteriosamente selecionava. A frase: “[...]Eu sei que eu falo demais, mas vamos participar”, como mantra, foi constantemente evocada. O oralismo e a estrutura pétrea de aula, observados entre as aulas 3 e 5, foram sendo aos poucos quebrados por mais incursões de linguagem e mais debates, lentamente aceitos pelos estudantes⁷. Essa mudança não passa des-

percebida nas falas subsequentes da professora que traremos neste artigo.

Quanto aos conteúdos da disciplina, a professora B busca destacar que tentou articular os distintos saberes que possui para ministrar a disciplina, uma afirmação de saber-poder dos conhecimentos pedagógicos:

Então eu acho que não só as discussões sobre o Ensino, porque eu acho que, para ensinar Metodologia do Ensino de História, você, além de ter obviamente referências sobre Metodologia, você tem que pensar a área como um todo; eu acho que é importante também discutir: formação docente; Como nos tornamos professores, mas é claro: a questão é pensar como se faz essa transposição, ajudar os alunos a entenderem essa questão de como eles conseguem fazer essa transposição⁸ desses saberes que eles foram acumulando e construindo aqui durante o curso todo para sala de aula, para as necessidades, para o público que eles terão. (PROFESSORA B, 2015)

E destaca a articulação de distintos saberes na composição da mobilização de seu saber da ação pedagógica:

[...] as minhas aulas são sobretudo expositivas, eu apresento o texto, embora eu indique com antecedência; no primeiro dia de aula, eu entrego para os alunos o nosso cronograma além do planejamento da disciplina como um todo, com ementa, enfim, eles recebem um cronograma com a temática e o texto de aula; cada aula tem um texto com o que a gente vai discutir, e a ideia é que eles leiam para trazer dúvidas, questões, para [...] discutir em sala de aula, mas assim: pouco acontece! Poucos alunos leem com antecedência por uma série de questões, então acaba que eu sempre (esse é meu modo de dar aula, sempre): desde o primeiro dia que eu comecei a lecionar, para eu explicar algum tema, apresentar alguma discussão, eu tenho que ir para o quadro, eu faço um esquema, que é mais ou menos uma síntese do que eu vou apresentar, e exponho. E, em alguns momentos, quando é possível, aí a gente amplia com textos complementares, que eu geralmente levo trechos para serem lidos em sala de aula para suscitar algumas discussões, quando há possibilidade, claro: documentário, filme, quando cabe naquela discussão, mas não é recorrente; eu não uso recursos de multimídia, não

porque eu não goste, mas não necessariamente em toda aula eles são úteis e têm ali uma função. Geralmente, eu apresento a discussão no quadro e vou discutindo com eles.

Pesquisador: Percebo o uso das fontes, por exemplo: como é que é usar essas fontes?

Professora B: Eu acho que isso é importante, trazer para os alunos essa documentação. Fazer com que eles exercitem um pouco isso de fazer análise, a partir delas em sala de aula, eu acho que também é interessante.

Percebemos, ao longo da entrevista e das observações em sala de aula, que a professora B optou por um caminho distinto do escolhido pela professora A, enfatizando os saberes da ação pedagógica e reforçando os saberes históricos, para tentar sensibilizar os estudantes para a disciplina ministrada. As escolhas metodológicas, por discutirem as linguagens históricas, mesmo previstas pela professora e pela ementa da disciplina, foram a tônica dominante na metade final do semestre letivo.

Acompanhando essa trajetória da disciplina percorrida pela professora e seus discentes, é inquestionável que o ponto de encontro entre essas duas dimensões foram os aspectos metodológicos da análise das fontes, aspecto significativo por duas razões: 1) a força dos saberes disciplinares na construção dos saberes da ação pedagógica mostra a ainda relutante hierarquia de saberes nas representações de formação historiográfica, sobretudo por parte dos estudantes, que, como observamos, mais dialogavam no aspecto interno metodológico das fontes do que na hora de discutirem caminhos de atuação docente via uso dessas fontes, apesar dos esforços da professora; 2) a docente, por diversas vezes, mais reforçava esse caminho historiográfico do Ensino de História do que discutia os aspectos pedagógicos desse campo de conhecimento. Como Rüsen (2011) aponta, isso não é necessariamente um erro metodológico

dos professores de História, mas acaba por separar os elementos da Didática e da História, em vez de criar uma sinergia de saberes para fortalecer a Didática da História.

Apesar de reforçar os saberes históricos de referência ao longo da disciplina, a professora B também mostra se legitimar como docente nessa disciplina por outras razões; faz conexões com as demais disciplinas historiográficas que ministra no curso, como História do Brasil I, História do Brasil III e História do Brasil IV, bem como com outras disciplinas do curso, sejam disciplinas da área de Ensino de História, sejam disciplinas de formação direcionadas à formação teórica e metodológica. Em pouco tempo de experiência no curso, já ministrou outras três disciplinas na área de História e Ensino no curso de História da UECE em Fortaleza, como Oficina de Instrumentos Didáticos, Ação Educativa Patrimonial e Laboratório de História e Ensino. Na vasta experiência adquirida na outra Universidade em que atuou, ministrou diversas disciplinas atreladas à Educação, como por exemplo “Pesquisa em Educação” e “Docência: Aspectos Sociais, Políticos e Pedagógicos”.

Nesse sentido, a professora B acaba por ser um exemplo de como o caso da área de Ensino de História da UECE em Fortaleza é, ao mesmo tempo, um confirmador da regra e uma exceção à maioria das licenciaturas em História no Brasil: é uma docente que, embora em sua formação continuada não tenha atuação de pesquisa em Ensino de História, construiu elementos de formação contínua e saberes da experiência para se legitimar como docente nessa disciplina, mobilizando em sua prática vários saberes pedagógicos e da ação pedagógica para formar futuros professores de História, mesmo que, por vezes, reforce mais os saberes da disciplina de referência.

Considerações finais

Investigar os saberes da ação pedagógica de professores é, ao mesmo tempo, considerar o percurso formativo, o conjunto dos demais saberes e as práticas docentes; é considerar a sinergia da práxis docente em suas variadas instâncias e potencialidades, ponderando desde os referenciais docentes praticados e/ou mencionados. Ao longo de nossa investigação, ficaram mais aparentes os dados acerca dos saberes da ação pedagógica destas duas professoras do que dos demais sujeitos de pesquisa que entrevistamos, por escolhas metodológicas, mas que revelaram significativas acerca tanto do *locus* de atuação destes como do conjunto dos professores que atuam dentro deste espaço.

Assim, dialogando com as pesquisas já realizadas acerca dos cursos de formação de professores (e com efeito, de História), temos dois perfis docentes que agregam tanto elementos em comum (entre si e a vários formadores de professores de História) como peculiaridades inscritas da trajetória formativa de cada um. Entre uma especialista na área que atua e outra que se adapta à condição de formadora de professores, variadas ênfases formativas necessitam de distintos saberes docentes. Mesmo que as disciplinas ministradas prescrevam a prelazia dos saberes da ação pedagógica (neste caso, saberes do Ensino de História), em determinados momentos das disciplinas observadas isto não ocorreu (o que é perfeitamente compreensível, uma vez que para formar outros docentes um professor necessite mobilizar toda sorte de saberes), ou ocorreu a prelazia de saberes históricos. Quando mobilizados, nem sempre foram na perspectiva de um Ensino de História mediado por fontes, hoje consenso [vide ZAMBONI; FONSECA (2008)] nos trabalhos em Ensino de História como o novo modelo formativo em voga, ainda com resquícios de um aulismo expositivo, reconhe-

cido pelas próprias professoras entrevistadas. Felizmente, esta perspectiva foi a mais empregada pelas professoras, como demonstramos anteriormente, revelando que estas docentes estão atualizadas acerca das perspectivas formativas dos professores de História.

A variedade de dados recolhidos acerca dos saberes docentes mobilizados pelas professoras aponta a necessidade de mais pesquisas neste campo de investigação, a fim de elucidar e propor melhorias na formação de professores no Brasil. Nossa pesquisa já colabora neste campo em quatro sentidos, por: 1) destacar a necessidade, sobretudo por coerência acerca da docência em uma licenciatura – portanto voltada essencialmente para a formação de professores – de ter professores especializados (pesquisadores e dotados de um repertório vasto saberes da ação pedagógica) em Ensino de História ministrando as disciplinas direcionadas para a formação didática ou que, pelo menos, dominem, pela teoria e pela prática, os saberes da ação pedagógica para formar outros professores; 2) tornar relevante a compreensão de que os saberes da ação pedagógica são constantemente produzidos e renovados, e do quanto necessária é a atualização dos docentes para formar outros de maneira competente e promotora de mudanças sociais; 3) ressaltar que, apesar de existirem disciplinas voltadas para formação em Ensino de História, todo o projeto pedagógico em uma licenciatura deve estar voltado para a formação de professores, para que o processo formativo como um todo possa, de alguma forma, construir o repertório de saberes da ação pedagógica e assim futuros professores de História tenham condições de formar outros professores; 4) indicar que a experiência docente na Educação Básica, não apenas em Docência Universitária ou em Formação de Professores, causa grande impacto na formação docente dos formadores de professores, pois estes mobilizam os saberes docentes sob a forma de um meta-saber, um conhecimento de causa, o que aproxima os futuros docentes

ao exercício do ensino, como uma experiência possível de se realizar. Diante das considerações supraexpostas, se depreende a necessidade de se repensar as diretrizes acerca das formações dos professores no Brasil, que devem valorizar os saberes integradores voltados à prática docente (sobretudo valorizar os saberes da ação pedagógica); bem como repensar os critérios de seleção e concurso de professores formadores no cenário nacional.

Referências

ALMEIDA, M. I. **A formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ASHBY, R. O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In: BARCA, I. (Org.). **Educação histórica e museus**. Braga: Universidade do Minho: Lusografe, 2003. p. 37-55.

AZEVEDO, P. B. História ensinada e prática escolar de letramento: tempo-espacô de correlações de força e poder. In: GABRIEL, C. T.; MORAES, L. M. S. (Org.). **Curriculum e conhecimento**: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas. Petrópolis: De Petrus, 2014. p. 117-132.

BARCA, I. Educação histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras**: História, Porto, III série, v. 2, p. 13-21, 2001. BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico em sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 11-27. (Repensando o Ensino).

BITTENCOURT, C. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BURKE, P. **A escola dos Annales 1929-1989**: a revolução francesa da historiografia. São Paulo: Unesp, 1997.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. 8. ed. Campinas: Papirus, 2009.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

FRANCO, M. A. S. Didática e Pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 75-100.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).

MAGALHÃES, O. Concepções de História e ensino de História. In: BARCA, I. (Org.). **Educação histórica e museus**. Braga: Universidade do Minho: Lusografe, 2003. p. 9-18.

MONTEIRO, A. M. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

OLIVEIRA, M. M. D. O ensino de História como objeto de pesquisa. **Saeculum**: Revista de História, Paraíba, n. 6-7, p. 97-104, 2001.

PIMENTA, S. G. Epistemologia da Didática ressignificando a prática. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 15-41.

RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2011. p. 23-49.

SCHMIDT, M. A. M. S.; CAINELLI, M. **Ensinar História**: pensamento e ação na sala de aula. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-92

STAKE, R. E. **A arte da investigação com estudos de caso**. Lisboa: Gulbenkian, 2007.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

VEYNE, P. **Como se escreve a História**: Foucault revoluciona a História. Brasília, DF: UnB, 2008.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAMBONI, E.; FONSECA, S. G. (Org.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Papirus, 2008.

Recebido em: 18.08.2017
Aceito em: 16.11.2018

Notas

- 1 Compreendemos o conceito de trama a partir de Veyne (2008), autor que discute que as tramas históricas dos sujeitos são produto das interações intersubjetivas de si com outras tramas, em que o historiador narre parte das possibilidades de trama histórica criadas nestas interações. Tal forma de investigação nos aproxima da

metodologia de História Oral de vida; embora não a tenhamos realizado de forma efetiva, não negamos sua influência na execução das entrevistas e no tratamento de dados.

- 2 Por exemplo, nas aulas 3 e 4: “Didática e saberes docentes: um debate atual”, a partir dos textos de Fonseca (2009), Franco (2010), Tardif (2008) e Pimenta (2010), a “cultura escolar” e a “disciplina escolar”; aulas 4 a 6: “História como disciplina escolar” e “Conteúdos e métodos do ensino de História: breve abordagem histórica”, a partir dos textos de Bittencourt (2009). Igualmente, discussões sobre a História da Educação e a História do Ensino de História – aulas 6 e 7 –, além das aulas 10 e 11, via *slides* e/ou os textos de Schmidt e Cainelli (2009). Isso mostra o que Gauthier et al(1998) afirmam: existe um caráter formativo dos saberes para a construção de uma profissionalidade docente.
- 3 Na aula 3, a professora contou sobre sua formação escolar, suas atitudes como estudante e por que escolheu História; na aula 4, contou sobre a sua experiência de estudante escolar com a Educação Moral e Cívica e a Organização Social e Política Brasileira (OSPB), bem como sobre as aulas de Química; nas aulas 5 e 8, falou sobre a própria rotina escolar, como aluna de História e de outras disciplinas. Nessas e em outras aulas, os saberes da tradição pedagógica também aparecem, mesmo que não ligados à sua trajetória, falando sobre casos da tradição escolar via História da Educação.
- 4 Seria concernente à atual disciplina de Métodos e Técnicas da Pesquisa Histórica.
- 5 O tema da aula, sobre História da Educação no período militar, facilitou a mobilização desse saber, pois diversas temáticas – sobre Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) – favoreciam essa discussão.

- 6 Aula 7: imagens nos livros didáticos; aula 8: literatura; aula 9: cinema; aula 10: músicas; aula 11: imprensa; aula 12: documentos escritos; aula 14: museus. Perceba que o foco é indicar sugestões de usos mediante possibilidades de análise das fontes históricas em questão nas aulas de História.
- 7 Nas aulas 7, 10 e 12, a professora teve menos dificuldade de conseguir a participação dos alunos. Nas demais, era mais evidente que a docente perguntava mais para conseguir participação. A última observada, sobre museus, foi a aula em que a professora fez mais perguntas.
- 8 A professora B fala em “transposição” (didática), conceito rebatido por Bittencourt (2009) e Monteiro (2007), mas se orienta na primeira e em Fonseca (2009) – inclusive citando o título de um capítulo desse texto dela, usado na disciplina de Didática do Ensino de História, ministrada pela professora A –, como saberes da ação pedagógica a serem ministrados na condição de conhecimento pedagogizado da matéria.

POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA NO CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DO CAPITAL, DA RESSIGNIFICAÇÃO DE CONCEITOS E DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

CLEONICE APARECIDA RAPHAEL SILVA

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Educação (2017), licenciada em Pedagogia (2014) e História (2000) pela Universidade Estadual de Maringá. E-mail: cleoraphael@hotmail.com – <https://orcid.org/0000-0002-7181-8905>

MARIA TEREZINHA BELLANDA GALUCH

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá e do Departamento de Teoria e Prática de Ensino. E-mail: mtbgaluch@uem.br
<https://orcid.org/0000-0001-5154-9819>

RESUMO

Este artigo busca refletir sobre o movimento mediante o qual conceitos que durante muito tempo se configuraram como bandeira de luta em prol de uma educação democrática e de qualidade, entre os quais cidadania, participação, igualdade e autonomia, foram adequados no sentido de justificar ações educacionais, sobretudo em países de economia periférica, como forma de administrar a desigualdade e manter a ordem social capitalista. Estudos de autores da Teoria Crítica da Sociedade oferecem elementos para se compreender que a educação, por meio de suas políticas educacionais e práticas pedagógicas decorrentes, consiste em importante aliada da economia para formar sujeitos adequados à sociedade vigente, de modo a sobrepor a formação para a adaptação à formação humana, distanciando-se, assim, daquele que deveria ser o seu objetivo primeiro: formar indivíduos com vistas à emancipação, uma vez que a verdadeira democracia demanda pessoas emancipadas.

Palavras-chave: Educação para a emancipação. Política Educacional. Democracia. Educação democrática. Teoria Crítica da Sociedade.

BRAZILIAN EDUCATIONAL POLICY IN THE CONTEXT OF CAPITAL INTERNATIONALIZATION AND THE RESIGNIFICATION OF CONCEPTS

ABSTRACT

This article seeks to understand how concepts of democracy, citizenship, participation, autonomy, quality, equality and equity, which for a long time have been shaped as a struggle for democratic and quality education, are adjusted to justify actions, especially in countries of peripheral economy, as a way of managing inequality and maintaining capitalist social order. The analysis is based on studies by authors of the Critical Theory of Society in order to find elements to understand that education, through its educational policies, presents itself as an important economy ally, constituting itself as an instrument to train suitable subjects to our society, in order to highlight education for adaptation over human education, distancing itself from what should be its first objective: human education for emancipation, since true democracy demands emancipated persons.

Keywords: Education. Educational politics. Democracy. Participation. Critical theory.

LA POLÍTICA EDUCATIVA BRASILEÑA EN EL CONTEXTO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL CAPITAL, DE LA RESIGNIFICACIÓN DE CONCEPTOS Y DE LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

RESUMEN

Este artículo busca reflexionar acerca del movimiento mediante el cual conceptos, que durante mucho tiempo se configuraron como bandera de lucha en favor de una educación democrática y de calidad, entre los cuales ciudadanía, participación, igualdad y autonomía, fueron adecuados en el sentido de justificar acciones educacionales, especialmente en países de economía periférica, como una manera

de administrar la desigualdad mantener el orden social capitalista. Estudios de autores de la Teoría Crítica de la Sociedad ofrecen elementos para comprenderse que la educación, por medio de sus políticas educacionales y prácticas pedagógicas consecuentes, consiste en una importante aliada de la economía para formar sujetos adecuados a la sociedad presente, de modo que se superponga la formación para la adaptación a la formación humana, distanciándose, así, de aquel que debería ser su primero objetivo: formar individuos con vistas a la emancipación, ya que la verdadera democracia demanda a las personas emancipadas.

Palabras clave: Educación para la emancipación. Política educacional. Democracia. Educación democrática. Teoría Crítica de la Sociedad.

Introdução

O estudo da política educacional brasileira possibilita-nos perceber que, no Brasil, desde o início da década de 1990, intensificaram-se as discussões sobre uma educação democrática e de qualidade voltada para a garantia do acesso e da permanência do aluno na escola. São debates que se alinharam a tendências de organismos internacionais e de suas instituições que, a partir da crise da década de 1970, tendo em vista a necessidade de administrar e compensar a pobreza e ao mesmo tempo promover o desenvolvimento econômico de países de economia periférica assumiram o discurso que defende a educação democrática e de qualidade para todos (SGUSSARDI, 2000; CARVALHO, 2012).

Com o intuito de (re)afirmar concepções de estado, sociedade e indivíduo, para legitimar pretensões econômicas, ganharam evidência ideias em defesa da “[...] iniciativa individual como base da atividade econômica, justificando o mercado como regulador da riqueza e da renda [...]”, bem como críticas à “[...] intervenção estatal e elogi[os]am [às]as virtudes reguladoras do mercado” (HÖFLING, 2001, p. 36), que

se articulam em torno da internacionalização do capital e da globalização da economia.

Da perspectiva neoliberal o Estado não pode inibir ou refrear o desenvolvimento econômico; antes, deve propiciar as condições para o avanço do capital, reduzindo ao máximo sua atuação de modo a não interferir no livre mercado, não ameaçar os interesses e liberdades individuais e não obstar a livre iniciativa e a concorrência privada. É nessa direção que aponta o *Relatório sobre o desenvolvimento mundial 1997: o Estado num mundo em transformação*, um estudo dedicado a assinalar o papel e a efetividade do Estado, sugerindo o quê e como o Estado deve fazer melhor para contribuir de maneira eficaz com o desenvolvimento em um mundo em transformação. A passagem a seguir, registra essa orientação:

As políticas e programas públicos devem não só gerar crescimento, mas também assegurar que sejam compartilhados os benefícios do crescimento **fomentado pelo mercado**, particularmente por meio de **investimentos em serviços básicos de educação e saúde** (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 4, grifo nosso).

Essas ideias respaldam a desestruturação do Estado de bem-estar social, o fortalecimento do Estado mínimo e a legitimação das políticas públicas em um determinado contexto histórico-social. Na atualidade, mediante a defesa de um Estado mínimo, as políticas públicas estão se reduzindo a políticas públicas sociais, apresentando-se como alternativas para “[...] a manutenção das relações sociais de determinada formação social” (HÖFLING, 2001, p. 31), de modo a desempenhar a importante tarefa de amenizar os conflitos que poderiam colocar em risco a coesão social.

Na tentativa de abrandar as desigualdades e ao mesmo tempo apresentar argumentos para que os cidadãos apoiem e aceitem o pro-

jeto de organização social que se pretende consolidar, são planejadas e executadas políticas públicas sociais focalizadas que assumem funções redistributivas e compensatórias (LARA, 2012). De acordo com Carvalho e Faustino (2016), em um contexto de redução das responsabilidades sociais do Estado e de desregulamentação dos direitos sociais, o sistema de proteção dos direitos sociais (universais) reduz-se, em nome da justiça social, a uma política centrada no combate à pobreza. Os argumentos das autoras podem ser melhor compreendidos com as palavras de Coraggio (1996, p.78):

As políticas sociais são elaboradas para instrumentalizar a política econômica, mais do que para continuá-la ou compensá-la. São o 'Cavalo de Tróia' do mercado e do ajuste econômico no mundo da política e da solidariedade social. Seu principal objetivo é a reestruturação do governo, descentralizando-o ao mesmo tempo em que o reduz, deixando nas mãos da sociedade civil competitiva a alocação de recursos, sem mediação estatal. Outro efeito importante é intrometer nas funções públicas os valores e critérios do mercado (a eficiência como critério básico, todos devem pagar pelo que recebem, os órgãos descentralizados devem concorrer pelos recursos públicos com base na eficiência da prestação de serviços segundo indicadores uniformes etc.), deixando como único resíduo da solidariedade a beneficência pública (redes de seguro social) e preferencialmente privada, para os miseráveis. Em consequência, a elaboração das políticas setoriais fica subordinada às políticas de ajuste estrutural, e freqüentemente entra em contradição com os objetivos declarados.

Como expressão dessa forma de pensamento, no conjunto das políticas públicas sociais, encontra-se a educação, entendida como “[...] uma política pública de corte social, de responsabilidade do

Estado mas não pensada somente por seus organismos” (HÖFLING, 2001, p. 31), pois os “[...] neoliberais não defendem a responsabilidade do Estado em relação ao oferecimento de educação pública a todo cidadão, em termos universalizantes, de maneira padronizada” (HÖFLING, 2001, p. 37).

Em consonância com os princípios de que a liberdade de escolha individual e o livre mercado devem ser o foco, o Estado transfere ou divide com o setor privado as responsabilidades em relação à educação, a fim de possibilitar a liberdade de escolha e estimular a competição entre os serviços oferecidos no mercado. Por tais razões, “[...] o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade, inclusive para a área educacional, reflete os conflitos de interesses, arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do estado e da sociedade” (HÖFLING, 2001, p. 38). Elas são pensadas e implementadas para dar sustentação à livre iniciativa e à livre concorrência como condições para que o sistema capitalista se mantenha e se desenvolva.

Ao se voltar para a garantia da produção e da reprodução de condições favoráveis ao desenvolvimento do capitalismo, busca-se amenizar os conflitos provocados por esse modo de produção – cuja exploração e dominação de uns sobre os outros permanecem –, tratando como diferenças individuais ou culturais as desigualdades sociais (CARVALHO, 2012). Nesses termos, a democracia deixa de basear-se em um ideário unitário e universal para ser associada à afirmação das identidades, ao reconhecimento da diversidade e à defesa dos direitos subjetivos do indivíduo (CARVALHO; FAUSTINO, 2016). Ideias de cidadania, de participação, de igualdade e de autonomia são ajustadas para justificar ações e intenções em relação à educação, dita democrática e de qualidade, todavia sem a pretensão de forjar uma “formação do cidadão, do sujeito em termos mais

significativos do que torná-lo competitivo frente a ordem globalizada" (HÖFLING, 2001, p. 40). Na interpretação de Carvalho e Faustino (2016), nessa nova concepção de democracia, os movimentos e organizações populares, embora consigam importantes avanços setorizados, ao fragmentar-se, contribuem para que a desigualdade social – que não se limita a grupos, mas à classe – deixe de ser a principal referência para as ações sócio-políticas. Nas palavras das autoras,

Ao focalizar as comunidades ou grupos, o sistema capitalista vai elaborando políticas específicas e, dessa forma, tendo sua identidade valorizada, cada segmento vai deixando de se considerar parte da classe trabalhadora. Em contrapartida, é estimulado a desenvolver formas próprias de sobrevivência e de solução dos problemas cotidianos, a estabelecer negociações com a sociedade dominante, bem como a desenvolver sua criatividade para gerar renda local, já que o desemprego estrutural atinge a todos (CARVALHO; FAUSTINO, 2016, p.195).

Nesse contexto, ao defenderem a liberdade de mercado e a livre concorrência na economia articulada à liberdade de consumo, os organismos internacionais sinalizam mudanças para o campo político que se refletem no campo educacional. Em busca de uma educação alinhada ao objetivo de enfrentar as crises e (re)estruturar a economia capitalista, com foco na acumulação de capital em escala mundial, elaboram-se e disseminam-se propostas de reforma para a educação. Em 1996, sob a égide de ideias neoliberais, foi apresentado o Relatório *Educação: um tesouro a descobrir*¹, também conhecido como Relatório Delors que se tornou orientador do pensamento pedagógico, das ações e medidas a serem implementadas por todos os países pobres (CARVALHO, 2012).

Análises de Carvalho (2012) e Galuch e Sforni (2012) apontam que esse documento propala um discurso justificador de reformas educacionais para os países pobres, sob o argumento de que uma educação para todos é fundamental para aliviar a pobreza, reduzir as desigualdades econômicas e sociais, amenizar os conflitos, promover a coesão social como uma forma de criar as condições para o desenvolvimento econômico.

Constata-se a mesma intenção em documentos assinados por organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas (ONU) e suas instituições: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), dentre os quais podemos citar: Banco Mundial (1995, 1997) e Cepal (1993). São documentos que defendem uma perspectiva de “[...] educação para o consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania e participação adequado aos interesses privados do grande capital nacional e internacional” (NEVES, 2005, p.15), o que nos leva a buscar compreender os objetivos que perpassam essas ideias, analisando o discurso apresentado por documentos desses organismos que orientam a elaboração das políticas sociais voltadas à área educacional.

Conceitos: sentido e formação pretendida

No Relatório *Educação: um tesouro a descobrir* a expressão ‘educação ou utopia necessária’ revela, em si, uma contradição. O documento, considera que a educação deve levar cada um “[...] a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão” (DELORS, 1998, p.18), com destaque que se trata de uma educação para a “[...]

cidadania e democracia, por excelência, uma educação que não se limita ao espaço e tempo da educação formal" (DELORS, 1998, p. 61).

Assim, o documento defende "[...] uma educação permanente que deve ser pensada e ampliada" (DELORS, 1998, p.18) e considera que a escola e as políticas educacionais "[...] podem contribuir para um mundo melhor, para um desenvolvimento humano sustentável, para a compreensão mútua entre os povos, para a renovação da vivência concreta da democracia" (DELORS, 1998, p.14). Dessa forma, atribui à educação a tarefa de edificar um mundo mais solidário, apontando que as políticas de educação devem deixar transparecer essa responsabilidade (DELORS, 1998), tal como evidencia o trecho abaixo:

O que está em causa é, de fato, a capacidade de cada um se comportar como verdadeiro cidadão, consciente das vantagens coletivas e sociais de participar na vida democrática. **Trata-se de um desafio aos políticos, mas também, aos sistemas educativos, cujo papel, na dinâmica social, convém desde já definir** (DELORS, 1998, p. 54, grifo nosso).

A preocupação consiste em utilizar a educação como uma via para além (ou aquém) do desenvolvimento das pessoas, ou seja, para o desenvolvimento da sociedade no sentido de fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompREENsões, as opressões, as guerras. Essa ideia reafirma a necessidade de uma educação que valorize o repúdio às injustiças, o respeito ao outro, à solidariedade, à pluralidade cultural e que condene qualquer forma de discriminação, quer seja cultural, quer seja social. O ponto central é a defesa de uma educação à prova da crise das relações sociais, princípios de ação entre educação e dinâmica social, bem como a participação democrática, incluindo a educação cívica e práticas de cidadania para promover a paz mundial.

O Relatório considera “[...] as políticas educativas um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações” (DELORS, 1998, p.12). Aponta que o maior objetivo dessas políticas deve ser o de garantir a todos os meios necessários para o exercício de uma cidadania consciente e ativa que só pode “[...] realizar-se plenamente, num contexto de sociedades democráticas” (DELORS, 1998, p. 52), mas não naquelas em que vigora o princípio de democracia representativa. Então, justifica que:

Há pois que reinventar o ideal democrático ou, pelo menos, dar-lhe nova vida. Deve estar na primeira linha das nossas prioridades, pois não há outro modo de organização, quer política, quer civil, que possa pretender substituir-se à democracia, e que permita levar a bom termo uma ação comum pela liberdade, a paz, o pluralismo vivido com autenticidade e a justiça social. As dificuldades presentes não nos devem desamistar, nem constituir desculpa para nos afastarmos do caminho que leva à democracia. Trata-se de uma criação contínua, que apela à colaboração de todos. Esta colaboração será tanto mais positiva quanto mais a educação tiver alimentado, em todos nós, o ideal e a prática da democracia (DELORS, 1998, p. 54).

Assim, o conceito de democracia representativa² é questionado, porque exige o aparelhamento entre economia e política social. Não se abre mão da democracia como forma de governo, mas assegura que o ideal democrático precisa ser (re)inventado, quiçá, adaptado aos interesses econômicos. A democracia é defendida, não como requisito para garantir os direitos naturais dos indivíduos, mas como uma forma de defender a liberdade econômica (livre concorrência), social (sujeitos

livres, competitivos e empreendedores) e política, por meio de governos representativos e constitucionais. Assim, garante-se “[...] menos Estado e mais mercado [...]”, tal como afirma Höfling (2001, p. 36).

Isso significa que, do ponto de vista do Relatório, a democracia deve ser praticada como forma de legitimar os interesses da sociedade administrada, estimulando e ampliando as possibilidades de participação na vida pública como forma de dar a todos, inclusive àqueles que não detêm os meios de produção, a impressão de que estão participando dos processos de tomada de decisão, quer sejam decisões políticas, quer sejam sociais. Apropriando-nos das ideias de Adorno (1995), podemos afirmar que a intenção é reproduzir

[...] o terrível mundo dos modelos ideais de uma ‘vida saudável’, dando aos homens uma imagem falsa do que seja a vida de verdade, e que além disto dando a impressão de que as contradições presentes desde os primórdios de nossa sociedade poderiam ser superadas e solucionadas no plano das relações inter-humanas, na medida em que tudo dependeria das pessoas (ADORNO, 1995, p.84).

Por se tratar de uma ideia de democracia que deve ser construída por meio da colaboração e da participação, o Relatório afirma que se a educação alimentar o ideal e a prática da democracia esse fenômeno pode ser encorajado em todos os membros da sociedade (DELORS, 1998). Segundo o que se apregoa, isso implica “[...] ajudar o aluno a entrar na vida com capacidade para interpretar os fatos mais importantes relacionados quer com o seu destino pessoal, quer com o destino coletivo” (DELORS, 1998, p. 60), ou seja não depende do desenvolvimento do espírito democrático. Desse modo, cabe à escola criar condições para a prática cotidiana da tolerância, do respeito e da participação, consciente de que

Não se trata, com efeito de ensinar preceitos ou códigos rígidos, acabando por cair na doutrinação. Trata-se sim, de fazer da escola, um modelo de prática democrática, que leve as crianças a compreender a partir de problemas concretos, quais são seus direitos e deveres e como o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros. Um conjunto de práticas já experimentadas poderá reforçar esta aprendizagem da democracia na escola: elaboração de regulamentos da comunidade escolar, criação de parlamentos de alunos, jogos de simulação do funcionamento de instituições democráticas, jornais de escolas, exercícios de resolução não – violenta de conflitos (DELORS, 1998, p. 61).

Portanto, de acordo com o documento, a democracia pode ser aprendida desde que a escola oportunize que os alunos a compreendam e que a vivenciem. Segundo os argumentos apresentados, para o aprendizado da democracia, pouco importa saber se queremos e se podemos participar na vida da comunidade, isso vai “[...] depender do sentido de responsabilidade de cada um” (DELORS, 1998, p.14). A grande questão consiste em fazer da democracia e do seu aprendizado uma ponte para ultrapassar “[...] as principais tensões, que não sendo novas, constituem o cerne da problemática do século XXI” (DELORS, 1998, p.14), ou seja, fazer da democracia uma via de conciliação entre o progresso material e a equidade (respeito pela condição humana), com vistas à coesão social, considerando-se que

Qualquer sociedade humana retira a sua coesão de um conjunto de atividades e projetos comuns, mas também, de valores partilhados, que constituem outros tantos aspectos da vontade de viver juntos. Com o decorrer do tempo, estes laços materiais e espirituais enriquecem-se e tornam-se, na memória individual e coletiva, uma he-

rança cultural, no sentido mais lato do termo, que serve de base aos sentimentos de pertencer àquela comunidade, e de solidariedade (DELORS, 1998, p. 51).

Percebemos que, para a educação, a preparação para uma participação ativa como cidadão torna-se uma missão de caráter geral. Como expresso no Relatório:

[...] a participação em projetos comuns ultrapassa em muito a ordem do político em sentido estrito. É de fato no dia a dia, na sua atividade profissional, cultural, associativa, de consumidor, que cada membro da coletividade deve assumir as suas responsabilidades em relação aos outros. Há, pois, que preparar cada pessoa para esta participação mostrando-lhe os seus direitos e deveres, mas também desenvolvendo as suas competências sociais e estimulando o trabalho em equipe na escola (DELORS, 1998, p. 60-61).

Ao defender a participação como medida para solucionar problemas que afligem os países à margem da economia, argumenta-se que [...] é na escola que deve começar a educação para uma cidadania consciente e ativa" (DELORS, 1998, p. 67), sob a justificativa de que:

A educação não pode contentar-se em reunir as pessoas, fazendo-as aderir a valores comuns forjados no passado. Deve, também, responder à questão: 'viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê?' e dar a cada um, ao longo de toda a vida, a capacidade de participar, ativamente, num projeto de sociedade (DELORS, 1998, p. 60).

Assim, como analisam Carvalho e Faustino (2016, p. 197-198),

Do ponto de vista político, com o recuo na atuação estatal e a busca da construção do 'novo Estado democrático', a educação é instada a formar a nova cidadania, ou seja, a cidadania ativa, segundo a qual o homem comum

deve ser responsável tanto por suas ações, ideias e auto-preservação, quanto por sua comunidade e pelo mundo em que habita. À educação é atribuída o papel de levar o indivíduo a assumir o compromisso de construção de democracias multiétnicas e de cooperação com a paz mundial, bem como de reforçar sua responsabilidade e colaboração na resolução problemas de sua comunidade, incentivando-o a assumir responsabilidades sociais até então restritas a aparelhagem estatal.

A ideia de que a educação deve desenvolver em cada um a capacidade de participar remete à ilusão que se expressa na crença de que todos podem participar ativamente da vida e dos processos de tomada de decisão em sociedade. Dá-se ao sujeito a impressão de que está participando, quando, na verdade, todas as decisões das quais “participa” já foram pensadas e tomadas por outrem, impedindo que tome consciência e perceba os mecanismos da dominação. Essa condição dos indivíduos que aderem a essa ilusão, pode ser melhor compreendida mediante a reflexão de Adorno(1995), segundo a qual

As pessoas que [...] procuram demonstrar com franqueza a sua própria ingenuidade e imaturidade política sentem-se, por um lado, como sendo sujeitos políticos, aos quais caberia determinar seu próprio destino bem como organizar a sociedade. Mas deparam-se, por outro lado, com as sólidas barreiras impostas pelas condições vigentes. Como não podem romper essas barreiras mediante o pensamento, acabam atribuindo a si mesmos, ou aos adultos, ou aos outros, esta impossibilidade real que lhes é imposta. Eles mesmos terminam por se dividir mais uma vez em sujeito e objeto (ADORNO, 1995, p. 35-36).

Como não se conscientizam do real sentido da democracia que praticam, restam aos sujeitos a adaptação à sociedade, em vez da pos-

sibilidade de crítica. Eles são levados a encontrar por si as condições para a solução de problemas, cuja culpa atribuem a si próprios ou a outras pessoas de seu grupo; assim, de sujeito, o indivíduo retorna à condição de objeto, inclusive, mediante o pensamento. A ausência de reflexão revela em si a contradição, inclusive, da consciência, e evidencia que, na impossibilidade da emancipação, a própria ideia de emancipação ou falta dela é convertida em ideologia. Para Adorno e Horkheimer (1956, p. 193),

A ideologia contemporânea é o estado de conscientização e de não-conscientização das massas como espírito objetivo, e não os mesquinhos produtos que imitam esse estado e o repetem, para pior, com a finalidade de assegurar a sua reprodução. A ideologia, em sentido estrito, dá-se onde regem relações de poder que não são intrinsecamente transparentes, mediatas, e, nesse sentido, até atenuadas. Mas, por tudo isso, a sociedade atual, erroneamente acusada de excessiva complexidade, tornou-se demasiado transparente.

Da perspectiva dos autores, a ideologia diz respeito ao estado de conscientização ou não dos indivíduos na sociedade de massas regida por relações de poder. Na sociedade contemporânea a ideologia relaciona-se à falta de conscientização em relação ao que é e ao que pode vir a ser, vinculando-se à inversão do sentido dos conceitos; por isso se expressa como uma ‘verdade’, como o ideal de democracia. Segundo esclarecem Adorno e Horkheimer (1956, p. 199), a ideologia:

[...] é a falsa consciência e, entretanto, não só falsa. A cortina que se interpõe, necessariamente, entre a sociedade e a compreensão social da sua natureza expressa, ao mesmo tempo, essa natureza, em virtude do seu caráter de cortina necessária. As ideologias verdadeiras e

próprias convertem-se em pseudo-ideologias apenas na relação em que se situam a respeito da própria realidade. Elas podem ser verdadeiras ‘em si’, como o são as idéias de liberdade, humanidade e justiça, mas não são verdadeiras quando têm a presunção de já estarem realizadas.

Dessa reflexão, podemos depreender que quanto menos conhecemos o verdadeiro sentido da democracia – cuja essência é o bem comum, uma vida digna para todos, assentada no ideal unitário e universal de justiça social –, mais aderimos a propostas de participação tão em voga na atualidade. Assim, sentimo-nos sujeitos políticos, convictos de que podemos realizar mudanças, sem percebermos os obstáculos impostos pelas condições objetivas, todavia amparada pela ideia da democracia que, na sua essência, é apenas formal, portanto, aparente.

Sob o discurso da democracia participativa ou sob a condenação da democracia representativa, apregoa-se a necessidade de se desenvolver comportamentos de cooperação, tolerância e solidariedade. Contudo, o formalismo presente nessas ideias “[...] transforma o desigual em igual, [...], o oprimido em livre e o injusto em justo” (CRO-CHÍK, 2003, p.18). Ao negar as condições sociais que podem gerar as desigualdades, a injustiça e a opressão, os valores essencialmente humanos, do ponto de vista do capital, vão se tornando intercambiáveis.

Mediante a consideração de que a educação deve instrumentalizar os indivíduos para que possam aprender ao longo da vida, a viver juntos e a desenvolver as competências e habilidades necessárias para a participação ativa da vida em sociedade, o Relatório reforça que as políticas educacionais podem e devem “[...] contribuir para um mundo melhor, para um desenvolvimento humano sustentável, para a compreensão mútua entre os povos, para a renovação de uma vivência concreta da democracia” (DELORS, 1998, p.14). Tais objetivos

reiteram o propósito de uma educação voltada, sobretudo, para a formação de cidadãos capazes de enfrentar as desigualdades – entendidas como naturais – e de romper com o preconceito, duas condições fundamentais para a coesão social.

Observa-se nos documentos a concepção segundo a qual a educação é um meio eficaz para ensinar aos indivíduos quais são seus direitos e suas liberdades. Considera-se que “as políticas e programas de educação devem contribuir para o desenvolvimento da compreensão, da solidariedade e da tolerância entre os indivíduos, entre os grupos étnicos, sociais, culturais, religiosos, linguísticos e as nações” (UNESCO, 1995, p.15), com vistas à construção de uma ideia de cidadania moderna, tal como expressa o documento *Hacia una perspectiva critica de la modernidad: las dimensiones culturales de la transformacion productiva con equidad* (CEPAL, 1993, p. 2):

Cuando nos referimos a ciudadanía moderna hacemos referencia a la existencia de actores sociales con posibilidades de autodeterminación, capacidad de representación de intereses y demandas, y en pleno ejercicio de sus derechos individuales y colectivos jurídicamente reconocidos. Sin ello resulta vano hablar de construcción de consenso, de sociedad integrada o de sistemas democráticos estables. (Véase el recuadro 1.) Al definir la construcción de una ciudadanía moderna en función de la capacidad de autodeterminación de los agentes del desarrollo, un tema cada vez más gravitante, en nuestra región y en las otras regiones del planeta, es la tensión entre identidad cultural y modernidad en el proceso de desarrollo. Se trata, en otros términos, de asumir el reto de conciliar las particularidades históricoculturales de las regiones con la vocación universalista del desarrollo y la modernidad (CEPAL, 1993, p. 2).

Assim como o Relatório Delors, o documento da Cepal defende uma concepção de cidadania que assume dois significados: um, de caráter liberal, supõe que a organização política funda a condição jurídica, ou seja, uma ideia de cidadania ligada aos direitos e aos deveres, em que o indivíduo contribui com a prestação, geralmente, de votos e de impostos; outro, de caráter social, seria o meio pelo qual o sujeito se desenvolve e se autodetermina. O indivíduo é entendido como um membro da coletividade política em que diferentes grupos sociais e culturais devem se respeitar como cidadãos para o real exercício democrático, ou seja, a identidade e a consciência do indivíduo estão vinculadas ao exercício político. Esse processo consiste no reconhecimento e na aceitação do outro, não necessariamente em sua especificidade individual, mas pela diferença cultural. Assim, vai sendo criado o consenso de que a educação é indispensável para a “[...] construção dos ideais de paz, da liberdade e da justiça social” (DELORS, 1998, p.11), ou seja, a condição para forjar a tolerância e o respeito. Essa questão está expressa nos seguintes termos:

A educação para a tolerância e para o respeito do outro, condição necessária à democracia, deve ser considerado como uma tarefa geral e permanente. É que os valores e, em particular, a tolerância não podem ser objeto de ensino, no estrito sentido do termo: querer impor valores previamente definidos, pouco interiorizados, leva no fim de contas à sua negação, porque só têm sentido se forem livremente escolhido pela pessoa (DELORS, 1998, p. 58-59).

O posicionamento defendido no Relatório é o de que a educação para a tolerância e para o respeito, quer dizer, como possibilidade para aliviar os conflitos e manter a coesão social, não pode resultar da imposição de valores, tampouco se constituir como resultado de ensi-

no; requer que os indivíduos aprendam a viver juntos, fazendo suas liberdades escolhas. Para os organizadores desse documento, “[...] em todo o mundo, a educação, sob as suas diversas formas, tem por missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns” (DELORS, 1998, p. 51. Dessa forma, parafraseando Carvalho e Faustino (2016, p. 202), a educação, questionada em seus objetivos universais e nacionalistas, vê-se no dilema de conciliar os interesses das culturas minoritárias com as tendências da mundialização e as necessidades impostas pelo mercado.

Isso nos conduz à reflexão sobre a educação como “[...] uma presa dos determinantes sociais” (SAMPAIO, 1998, p. 22). No artigo 5º da *Declaração de Princípios sobre a Tolerância*, afirma-se o compromisso de “[...] fomentar a tolerância e não violência por meio de programas e de instituições no campo da educação, da ciência, da cultura e da comunicação” (UNESCO, 1995, p.16), o que, do nosso ponto de vista, evidencia o comprometimento dos organismos internacionais na disseminação dos princípios norteadores da organização das políticas educacionais.

Em sentido contrário e necessário à compreensão da ressignificação de conceitos, Adorno (2008, p. 98) afirma que “[...] o argumento corrente da tolerância [...] é um bumerangue”. Ele considera que a tolerância e a igualdade da forma como têm sido apresentadas é uma falácia, ou seja, as diferenças reais ou imaginárias são marcas importantes, constituem-se expressão da individualidade e não do individualismo; são indicativos de que não se avançou o bastante, que algo escapou da máquina e não está inteiramente determinado pela totalidade (ADORNO, 2008). Todavia, para o autor, a individualidade, uma vez fortalecida, pode resistir às contradições e assim alcançar a emancipação.

Nesse sentido, para além de compreender por que os conceitos de democracia, de cidadania, de participação, de autonomia e de

igualdade passaram a ser empregados como elementos-chave na formulação de política pública e na reforma educacional, sobretudo dos países de economia periférica, devemos recorrer às ideias de Marcuse (1999) sobre os mecanismos de controle, para elucidar as consequências desse processo de adequação à sociedade industrial desenvolvida no seu estágio atual. Esses termos sofreram alteração de sentido e, segundo Crochík (2003, p. 17), a ênfase que se dá

[...] à cidadania, à participação democrática para tornar a sociedade mais justa pertence ao conjunto de ilusões destinado a pregar esperanças numa sociedade anacrônica, ou seja, que já esgotou as suas possibilidades de realização de felicidade, liberdade e justiça.

De acordo com Marcuse (1999), a ideia de democracia pressupõe a construção da cidadania e a real participação dos cidadãos nos processos de tomada de decisão que envolvem a vida pessoal e coletiva; todavia, tomado pelo pensamento que busca a positivização da sociedade, converte-se em participação, dando origem à ideia de democracia participativa (CARVALHO, 2012). O conceito de igualdade, intimamente ligado à condição de que todos tenham as mesmas condições sociais e econômicas, portanto, requisito para a constituição de uma sociedade justa e humana, passa a ser entendida como igualdade de oportunidades em consonância com a ideia de equidade, um conceito que estimula o vir a ser igual pelas oportunidades concedidas aos sujeitos e pela capacidade que cada um tem para explorá-las. Em outras palavras, a ideia de igualdade social e de direitos, vinculada ao verdadeiro sentido de democracia, é substituída pela ideia de igualdade de oportunidades, um conceito relacionado à perspectiva de competição e a uma visão individualista, tal como afirma Carvalho (2012). Primar pela oferta de oportunidades não garante a todos o acesso às mesmas condições econômicas, mas lhes

oferece a possibilidade de serem competitivos e empreendedores de si próprios.

Tal discurso, que dificulta que os sujeitos compreendam as condições objetivas, participa, portanto, da própria constituição dos sujeitos, esclarece Crochík (2003, p. 18), pois

[...] a defesa da democracia formal, e não da plena democracia, da cidadania formal, e não da plena cidadania, auxilia na criação de uma consciência expropriada de si mesma, ou seja, que se impede de perceber o que se percebe: a miséria existente, que não se restringe à miséria material encontrada em países como o nosso, mas que abrange também a miséria psíquica, que não é determinada psiquicamente.

Nesse momento da nossa reflexão, recorremos a argumentos de Adorno (1995, p. 36), para quem “[...] na linguagem da filosofia poderíamos dizer que na estranheza do povo em relação à democracia se reflete a alienação da sociedade em relação a si mesma”. A proposta de democracia, apelando ou orientando para a participação como forma de amenizar os conflitos provocados pelos problemas sociais e amenizar a pobreza, sem eliminá-la, dificulta que o indivíduo se contraponha ao discurso da participação, firmado como consenso, dado seu caráter “humanista”. Dessa forma, concorre e favorece a miséria material e também a miséria psíquica, já que inibe as possibilidades de reflexão. Como esclarece Adorno (1995, p. 44),

A forma de organização política é experimentada como sendo inadequada à realidade social e econômica; assim como existe a obrigação individual à adaptação, pretende-se que haja também, obrigatoriamente, uma adaptação das formas de vida coletiva, tanto mais quando se aguarda de uma tal adaptação um balizamento do Estado

como megaempresa na aguerrida competição de todos. Os que permanecem impotentes não conseguem suportar uma situação melhor sequer como mera ilusão; preferem livrar-se do compromisso com uma autonomia em cujos termos suspeitam não poder viver, atirando-se no cadiño do eu coletivo.

Tais ideias apontam para a participação, uma palavra que, segundo Pateman (1992, p. 9), nos últimos anos da década de 1960, “[...] tornou-se parte do vocabulário popular” devido às reivindicações por “[...] parte de vários grupos, que queriam, na prática, a implementação dos direitos que eram seus na teoria”. Esse fato merece atenção especial, pois, à primeira vista, parece compatível com uma desejada visão democrática, mas, conforme reflexões apresentadas neste artigo, por estar profundamente envolvida na dinâmica da sociedade, seu conceito é alterado tal como o é o objeto (ADORNO, 2008).

Recorremos novamente a Adorno que nos oferece elementos para a compreensão de que a participação anunciada combina “[...] o princípio intransigente da verdade com a chance real de atingir alguns pontos neurais do antidemocratismo” (ADORNO, 1951, p.12). Trata-se de uma forma de participação pré-estabelecida, já pensada por outrem, podendo ser entendida como uma pseudoparticipação. A ideia de participação espontânea, aquela que decorre da liberdade, de necessidades e de relações entre os homens, cede lugar à participação imposta, voluntária e até mesmo concedida, cuja função é amenizar os conflitos, as discordâncias e preparar os ‘cidadãos’ para os ajustes e as mudanças, considerando “[...]os seres humanos como matéria bruta passível de ser moldada à vontade” (ADORNO, 1951, p. 4). Assim, conceitos como de democracia, de cidadania, de participação e de igualdade são apresentados sem que se leve em conta seu

âmbito de vigência, positivizando-se as contradições e apresentando a realidade como fetiche.

Segundo Marcuse (1967, p. 67), “[...] ao exibir suas contradições como sinal de sua veracidade, esse universo da locução se fecha contra qualquer outra locução que se apresente em seus próprios termos”. Por tais razões, Carvalho e Faustino (2016, p. 204), ao analisarem criticamente as discussões sobre a diversidade cultural, também atentam para mudanças no conceito de democracia. Para as autoras, “Pode-se falar em democracia, em ampliação dos direitos, mas é necessário reconhecer que tal retórica também pode encobrir a reprodução de velhas hierarquias de classe e raça. [...] já que seu sentido seria o de manter a estrutura econômica do sistema capitalista”.

Nessas condições, a dialética constitui-se um importante elemento para a compreensão da totalidade. Marcuse (1967) considera que quando o conceito dialético orienta a análise, a tensão entre essência e aparência, entre ‘é’ e ‘deve’, torna-se tensão histórica, possibilitando a compreensão das contradições mediante o pensamento crítico e negativo, portanto a “[...] Razão se torna Razão histórica” (MARCUSE, 1967, p.140). Essa ideia de razão pertence ao movimento do pensamento e da ação, contradiz a ordem estabelecida dos homens e das coisas, em nome das forças sociais existentes que “[...] revelam o caráter irracional dessa ordem – pois ‘racional’ é um modo de pensar e de agir que está orientado para reduzir a ignorância, a destruição, a brutalidade e a opressão” (MARCUSE, 1967, p.140) e não para as reproduzir.

A contradição de que algo seria ao mesmo tempo ele mesmo e outra coisa, idêntico e não idêntico, exprime-se pela linguagem que, segundo Palangana (1998), forma e organiza o pensamento; por meio dela, é possível induzir os indivíduos para uma ou outra direção. A autora diz, ainda, que aqueles que detêm o controle do processo

produtivo sabem como explorar esse sistema simbólico, para que os homens aceitem o que está dado e valorizem o que a ordem social necessita para continuar se reproduzindo. Com isso, ocorre uma alteração no tratamento dos conceitos; “[...] o significado destes é restrin-gido à representação de operações e comportamento especiais” (MARCUSE, 1967, p. 32).

Nesse sentido, os conceitos que possibilitam a compreensão dos fatos perdem sua representação linguística autêntica; a linguagem passa a expressar e a promover a identificação do fato como verdade, anulando a possibilidade de ser questionada. Essa identificação faz a vez de locução entre aquilo que se ensina e o comportamento social desejado (MARCUSE, 1967). Na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade, o conceito se estabelece mediante a compreensão do objeto pelo sujeito, estando implicada a capacidade de diferenciar o igual do desigual. O conceito, na perspectiva dialética, possibilita a percepção de que cada coisa só é o que é, tornando-se aquilo que ela não é; portanto expressa a compreensão do objeto na sua concretude e na sua totalidade e deve constituir-se como resultado da reflexão que conduz ao entendimento, à compreensão, ao conhecimento.

Quando o conceito não resulta de uma reflexão que possibilita a compreensão do objeto no contexto, o conceito tende a ser absorvido pela palavra e não apresenta outro conteúdo que não o designado por ela no uso anunciado (MARCUSE, 1967, p. 94-95). Para o autor, isso é expressão de um raciocínio tecnológico, que tende a identificar as coisas e suas funções e, assim, a palavra torna-se um clichê, governando-se a si mesma. Na verdade, a comunicação e a mediação, dependendo do modo como são propostas, evitam o desenvolvimento do significado e, por conseguinte, o conceito torna-se imune à contradição, fecha-se em si mesmo; a palavra converte-se em

uma camisa de força, já que os homens a forjam de acordo com sua intenção (PALANGANA, 1998).

Seguindo essa linha de raciocínio, Marcuse exemplifica que “[...] o fato de a forma existente de liberdade ser servidão e de a forma existente de igualdade ser desigualdade sobreposta é impedido de ser expressado pela definição fechada desses conceitos em termos dos poderes que moldam o respectivo universo da locução” (MARCUSE, 1967, p. 96), ou seja, a contradição na definição dos conceitos é impedida de ser desvelada pela maneira de articular o discurso. A linguagem limita-se a expressar um significado com uma conotação política e proclama a reconciliação dos opositos, ou seja, “os nomes das coisas não são apenas indicativos de sua maneira de funcionar, mas sua maneira (real) de funcionar também define e fecha o significado da coisa, excluindo outras maneiras de funcionar” (MARCUSE, 1967, p. 95).

Com isso, o que se destaca torna-se declaração a ser aceita e não refletida, impossibilitando-se a sua negação. Nas palavras de Marcuse (1967), a disseminação e a eficácia dessa linguagem são testemunhos da vitória da sociedade sobre as contradições que ela contém, ou seja, estas são reproduzidas sem questionar o sistema social. A saber, a linguagem não apenas reflete os controles externos, mas torna-se, ela própria, instrumento de controle até mesmo quando não transmite ordens, mas informação; quando não exige obediência, mas escolhas; quando não exige submissão, mas liberdade. Nesse sentido, a forma como é proposta e a maneira como se desenvolve a lógica discursiva substituem o conhecimento por imagens e documentos, de modo que a dominação que perpassa a esfera do conceito salta para as relações sociais. Aponta-se como essencial uma educação para todos como forma de evitar que as diferenças culturais, sociais e econômicas interfiram no desenvolvimento da sociedade. “[...] a consciência social reduz-se à consciência individual” (CROCHÍK, 2003, p.17).

Trata-se de um imperativo individualista que, da mesma forma que se configura como uma possibilidade para o indivíduo fortalecer-se e defender-se de um sistema alienante ou tido como hostil, é também uma das melhores oportunidades de progresso para as sociedades se manterem da forma como estão estruturadas. Como a realização pessoal está atrelada à adaptação e não à superação da atual sociedade, parafraseando Crochík (2003), ela tem o seu conteúdo reduzido ao que é possível no presente.

Conclusão

Nos dias atuais, devido a essas orientações, a educação assumiu uma dimensão de engajamento político; alinhando-se aos discursos dos documentos oficiais, tem o seu sentido determinado pelo pensamento liberal. Conceitos como cidadania, democracia e participação, bem como novas perspectivas teórico-práticas, estão sendo incorporadas à educação, com o objetivo de fazer valer os compromissos assumidos a partir da década de 1990 – defender a formação de sujeitos com as características necessárias para que possam se ajustar às condições sociais vigentes e, dessa forma, concorrer para que sejam mantidas.

Horkheimer e Adorno (1985) argumentam que “[...] no trajeto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 18), de tal modo que os conceitos e as imagens, categorias de base do conhecimento, como expressão de entendimento, tornaram-se objeto de descrédito, porque não podiam ser submetidos aos critérios da calculabilidade e da utilidade. O sentido passou a ser determinado pelos interesses dominantes. O saber converteu-se em técnica em si; o fascínio por ela provocou o esvazia-

mento da consciência individual e a consequente coisificação do sujeito. Destituído da reflexão, o conhecimento e, consequentemente, o pensamento perderam sua força crítica e tornaram-se pragmatistas, sem caráter superador.

Para Adorno (1995), pela apropriação do instrumental e de conhecimentos técnicos, a educação se submete a referenciais da razão vinculados à racionalidade produtivista cujo sentido ético dos processos formativos e educacionais é determinado por interesses econômicos. Pautando-se em estratégia do esclarecimento, científica e racional, a educação deixa de dizer respeito à formação da consciência de si, ao aperfeiçoamento moral, e passa a reproduzir a coerção e a dominação inibindo as possibilidades de reflexão.

Conforme o autor, “[...] assim como o desenvolvimento científico não conduz necessariamente à emancipação, por encontrar-se vinculado a uma determinada formação social, também acontece com o desenvolvimento no plano educacional” (ADORNO, 1995, p.15), pois a educação, ao se prender ao princípio da razão científica e tecnológica, desvirtua-se de suas bases humanas, históricas e filosóficas. Uma vez destituído da reflexão, o próprio conhecimento transforma-se em armadilha, na medida em que não possibilita o pensar livremente sobre a ação, condição que “[...] ratifica na sala de aula a coisificação do homem” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 37), pois inibe o desenvolvimento da consciência verdadeira, condição essencial para a autonomia como base para a emancipação.

Na perspectiva de Adorno (1995), a educação que nega o indivíduo e busca incorporar valores determinados pelos interesses econômicos é opressiva e repressiva; não fortalece a subjetividade, mas a consciência tutelada. A educação deve ser pensada como um processo de formação voltado para “[...] a produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 1995, p. 141), ou seja, uma formação

para a consolidação da verdadeira democracia, diferentemente de um processo de modelagem de pessoas e de mera transmissão de conhecimentos em si e por si. Isso significa dizer, tal como Adorno (1995), que a educação não pode ser determinada pela ideologia “[...] dos modelos ideais preestabelecidos” (ADORNO, 1995, p. 141). Uma vez imposto ou determinado, o modelo aprisiona, faz prevalecer o autoritarismo, promove a heteronomia, o que contraria a ideia kantiana da necessidade de o homem libertar-se da autoinculpável menoridade para tornar-se autônomo e emancipado (HORKHEIMER; ADORNO, 1985). Autonomia, como conceitua Kant e esclarece Adorno (1995, p. 125), significa “[...] o poder para a reflexão, a auto-determinação, a não-participação [...]”. Contudo, dialeticamente, a autonomia demanda autoridade, já que, sem ela o indivíduo não se fortalece.

O fato de o indivíduo não ter consciência sobre a realidade que o cerca, sobre os determinantes de suas ações e de seus processos de decisão revela que ele não teve o momento de incorporação da autoridade e, por isso, é guiado por autoridades externas. Segundo Adorno (1995), educar para a emancipação passa necessariamente pela recuperação da autoridade, como sinônimo de autoria, respeito, confiança, disposição ao compromisso em todos os planos da vida. A autoridade, ao contrário do autoritarismo, é determinante na constituição da subjetividade. A incorporação da autoridade, seja dos pais, seja dos professores, seja do conhecimento, possibilita a formação e o desenvolvimento da própria autoridade, tornando o indivíduo capaz de autogovernar-se, portanto é o caminho para a formação da autonomia. Nos termos aqui tratados, se no processo de formação o indivíduo não contar com figuras que lhe são autoridade, não terá condições de se fortalecer e de, uma vez fortalecido, impor-se contra a própria autoridade. Com outras palavras, uma educação sem o

momento de autoridade é terreno fértil para a formação de sujeitos suscetíveis à condução por outrem.

Para Adorno (1995), a pressão que a sociedade exerce sobre os homens promove uma formação regressiva, já que o sentido de si mesmo e da realidade está dissociado da essência humana. Como consequência do controle exercido pela racionalidade tecnológica, a pseudoformação passa a ser “[...] a forma dominante da consciência atual” (ADORNO, 2005, p. 2). A pseudoformação corresponde a formação que se dissocia dos bens culturais produzidos pela humanidade e dos aspectos históricos remetendo-se a reprodução de uma ordem pré-estabelecida sob a qual o indivíduo deve se formar – não objetiva desenvolver a autonomia e a liberdade como condições para a conscientização – assim no momento mesmo em que ocorre a formação, ela deixa de existir (ADORNO, 2005).

Como a ideia de formação e de emancipação humanas está ligada à conscientização, embora a realidade seja poderosa no sentido de impor aos homens a adaptação, a educação, desde a primeira infância, a começar pela família, precisa comprometer-se com o desvelamento da realidade para que, em vez do conformismo e da alienação, desenvolva nos sujeitos mecanismos de resistência (ADORNO, 1995).

Nesse sentido, do ideal de democracia à formação pretendida, convém pontuar que o expressivo debate acerca da qualidade e da obrigatoriedade do ensino público e o significativo avanço em termos da universalização do ensino da forma como estão sendo orientados pelos organismos internacionais não são favoráveis à educação para a emancipação e, dessa forma, para a humanização.

Desde a ascensão da sociedade burguesa, a barbárie tem participado da formação do indivíduo, pois a “[...] ignorância política, a cultura da semiformação” (PALANGANA, 1998, p.175) não possibilitam compreender o que está implícito nas ideias de democracia,

de cidadania, de participação, de autonomia e de igualdade, as quais proclaimam o triunfo da igualdade repressiva.

Tal como considera Adorno (1970), quando se defendem ideais contrários à emancipação, o sentido democrático permanece no plano formal e as exigências voltam-se para a formação de modelos pré-estabelecidos. A adequação dos ideais de democracia, de igualdade, de cidadania e de autonomia como mecanismo de manutenção da sociedade que não é democrática contraria a ideia de formação de um homem autônomo e emancipado. Com a aplicação da ideia de democracia de maneira meramente formal corre-se o risco de se levar à sua completa perversão e, derradeiramente, à sua abolição.

A violação dos verdadeiros princípios democráticos impede o exercício dos próprios direitos e pode nos fazer passar de sujeitos autodeterminados a objetos de obscuras manobras políticas. Nesse sentido, torna-se premente o descortinamento do véu que nos impede de perceber o real sentido desses conceitos e, para isso, apesar dos seus limites, a reflexão se apoia no conhecimento.

Quando acompanhamos reflexivamente o processo histórico no qual os conceitos são modificados, podemos compreender a manipulação que o subjaz. A análise dos fenômenos contemporâneos da esfera pública sem a devida compreensão das pressões que levam à alteração do objeto e, portanto, do conceito, abstraindo suas implicações históricas sanciona ou legitima a realidade vigente. Ao se eliminar a dimensão histórica do conceito, sua gênese e movimento desaparecem, despontando-se como natural, absoluto e imutável (ADORNO, 2008).

Referências

- ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Teoria da semicultura**. Porto Velho: Universidade Federal de Rondônia (UFRO), 2005. Disponível em: <http://www.primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/191.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2018.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Liderança democrática e manipulação de massas**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1951.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Mínima moralia**. Tradução: Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Ideologia. In: **Temas básicos da sociologia**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1956. p.184-205.

ADORNO, Theodor Wiesengrund;HORKHEIMER, Max. **Temas básicos da sociologia**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1956.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Capitalismo tardio ou sociedade industrial. In: _____. **Gesammte Schriften; soziologischen Schriften 1. Frankfut, Suhrkamp**, vol. 8. Tradução Fávio R Kothe, 1972. p. 354-370.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1997**. O Estado num Mundo em Transformação. Washington: World Bank, 1997.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington: World Bank, 1995.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Políticas públicas e gestão da**

educação no Brasil. Formação de Professores EaD. Maringá: Eduem, 2012.

CARVALHO, Elma Júlia G; FAUSTINO, Rosângela Célia. **Educação para a diversidade cultural: reflexões sobre as influências internacionais na atual política educacional.** Rev. NUPEM. Campo Mourão, v.8, nº 15, p.187-208, jul./dez. 2016.

CEPAL. **Hacia una perspectiva critica de la modernidad: las dimensiones culturales de la transformacion productiva con equidad.** Santiago de Chile: Cepal, 1993. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br>. Acesso em: 21 nov. 2018.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMASI, Lívia de.; WARDE Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996. p.75-193.

CROCHÍK, José Leon. O desencanto sedutor: a ideologia da racionalidade tecnológica. **Inter-Ação:Revista Faculdade de Educação.** UFG, v. 28, n.1, p.15-35, jan/jun. 2003. Disponivel em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/1438-7021-1-PB.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2018.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. In: Elma Júlia Gonçalves; FAUSTINO, Rosângela Célia (Orgs.). **Diversidade cultural: políticas e práticas educacionais.** Maringá: Eduem, 2012. p. 95-116.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos CEDES*, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **A dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LARA, Ângela Maria Barros. Políticas de redução da desigualdade sociocultural. In: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves; FAUSTINO, Rosângela Célia (Org.). **Diversidade cultural:** políticas e práticas educacionais. Maringá: Eduem, 2012. p. 55-68.

MARCUSE, Herbet. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: _____. **Tecnologia, guerra e facismo.** São Paulo: Editora da Unesp, 1999. p. 73-104.

MARCUSE, Herbet. As novas formas de controle. In: _____. **A ideologia da sociedade industrial.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p. 23-27.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia.** São Paulo: Xamã, 2005.

PALANGANA, Isilda Campaner. A individualidade no círculo da cultura mercantilizada. In: _____. **Individualidade:** afirmação e negação na sociedade capitalista. São Paulo: Plexus/EDUC, 1998. p.145-182.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática.** Tradução de Luiz Paulo Rouanet. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola:** relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo: EDUC, 1998.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior: o Banco Mundial reforma suas teses e o Brasil reformará sua política? *Educação Brasileira*, Brasília, v. 22, n. 45, p. 11-53, jul./dez., 2000.

UNESCO. Declaração de princípios sobre a tolerância. Conferência Geral da Unesco. 28^a reunião. Paris, 1995. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131524porb.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

Recebido em: 03.07.2017
Aceito em: 09.11.2018

Notas

- 1 Organizado pelo francês Jacques Lucien Jean Delors, economista e político, presidente da Comissão Europeia entre 1985 e 1995 e presidente da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da Unesco de 1992 a 1996, apresenta um conjunto de propostas que, na década de 1990, reacenderam o debate sobre o direito à educação e à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, tornando-se público em 1996.
- 2 Refere-se ao ideal unitário e universal de justiça social. Para Adorno (1995), a democracia é verdadeira quando sua essência é o bem comum a todos. Em períodos anteriores a 1970, como o Estado-Nação constituía a referência para o cidadão, um corpo único de instituições políticas e jurídicas instituía os parâmetros que orientavam a vida social. Existia uma cultura cívica e uma codificação jurídica legal, coletiva e homogênea, cuja finalidade era que as individualidades se subordinassem à universalidade (CARVALHO; FAUSTINO, 2016).

A RETIFICAÇÃO DE ERROS E O PROBLEMA DA VERDADE NA EPISTEMOLOGIA DE GASTON BACHELARD

GUILHERME AUGUSTO REZENDE LEMOS

Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, desenvolve pesquisas pós-estruturais no campo da Didática e do Currículo. Tem como campos de estudo a filosofia, a educação (currículo e didática) e a cultura. Pesquisador APQ 1 FAPERJ. Sub-Coordenador da linha de pesquisa Currículo, cultura e diferença, liderada por Elizabeth Fernandes de Macedo. E-mail: guilhermealemos@yahoo.com.br – <https://orcid.org/0000-0002-0518-6719>

RESUMO

Em tempos quando projetos como o *Escola sem partido*, que pretende submeter a ciência à moral; ou teses como o *Terra plana*, recentemente reconhecida pela Assembleia Legislativa do Mato Grosso do Sul; ou ainda a do *Criacionismo*, em equivocada oposição ao *Evolucionismo*, ganham força no atual cenário político e econômico brasileiro; o tema da “verdade” ganha grande importância no debate acerca do valor das Ciências. Mesmo que as pedagogias de ensino fundamental necessitem de transposição didática ou de recontextualização, ainda assim é preciso compreender o que é próprio das ciências diferentemente do senso comum. Por vezes é preciso retroceder no tempo, como quem busca a ponta de um fio perdido que nos reconduza a algum lugar mais plausível. O presente artigo pretende-se uma contribuição para a compreensão do problema da verdade científica a partir do pensamento epistemológico de Gaston Bachelard que, conforme José Carlos Libâneo (2012, p.53), tem exercido forte influência nos estudos que articulam didática e epistemologia.

Palavras chave: Verdade, Bachelard, Didática.

ERRORS RETIFICATION AND THE PROBLEM OF TRUTH IN GASTON BACHELARD'S EPISTEMOLOGY

ABSTRACT

In times when projects like the School without party, that intends to submit science to the moral; or theses such as Plane Terra, recently recognized by the Legislative Assembly of Mato Grosso do Sul; or that of Creationism, in mistaken opposition to Evolutionism, gain strength in the current Brazilian political and economic scenario; the theme of “truth” gains great importance in the debate about the value of science. Even if basic education pedagogies need didactic transposition or recontextualization, it is still necessary to understand what science is different from common sense. Sometimes you have to go back in time, as if you are looking for the end of a lost wire that will lead us back to some more plausible place. This article intends to contribute to the understanding of the problem of scientific truth from the epistemological thinking of Gaston Bachelard, who, according to José Carlos Libâneo (2012, p.53), has exerted a strong influence in the studies that articulate didactic and epistemology.

Key words: Truth, Bachelard, Didactics

LA RETIFICACIÓN DE ERRORES Y EL PROBLEMA DE LA VERDAD EN LA EPISTEMOLOGÍA DE GASTON BACHELARD

RESUMEN

En tiempos cuando proyectos como la Escuela sin partido, que pretende someter la ciencia a la moral; o tesis como la Tierra plana, recientemente reconocida por la Asamblea Legislativa de Mato Grosso do Sul; o aún la del Creacionismo, en equivocada oposición al Evolucionismo, ganan fuerza en el actual escenario político y económico brasileño; el tema de la “verdad” gana gran importancia en el debate acerca del valor de las Ciencias. Aunque las pedagogías de enseñanza fundamental

necesiten de transposición didáctica o de recontextualización, aún así es necesario comprender lo que es propio de las ciencias differently del sentido común. A veces hay que retroceder en el tiempo, como quien busca la punta de un hilo perdido que nos reconduce a algún lugar más plausible. El presente artículo se pretende una contribución a la comprensión del problema de la verdad científica a partir del pensamiento epistemológico de Gastón Bachelard que, según José Carlos Libneo (2012, p.53), ha ejercido una fuerte influencia en los estudios que articulan didáctica y epistemología.

Palabras clave: Verdad, Bachelard, Didáctica.

Introdução

Em tempos quando projetos como o *Escola sem partido*, que pretende submeter a ciência à moral; ou teses como o *Terra plana*, recentemente reconhecida pela Assembleia Legislativa do Mato Grosso do Sul¹; ou ainda a do *Criacionismo*, em equivocada oposição ao *Evolução*, ganham força no atual cenário político e econômico brasileiro; o tema da “verdade” ganha grande importância no debate acerca do valor das Ciências. Mesmo que as pedagogias de ensino fundamental necessitem de transposição didática ou de recontextualização, por vezes é preciso retroceder no tempo, como quem busca a ponta de um fio perdido que nos reconduza a algum lugar mais plausível. O presente artigo pretende-se uma contribuição para a compreensão do problema da verdade científica no pensamento epistemológico de Gaston Bachelard que, conforme José Carlos Libâneo (2012, p.53), tem exercido forte influência nos estudos que articulam didática e epistemologia.

Metodologicamente, optei por reler e interpretar os textos do próprio filósofo, escritos entre 1927 até meados dos anos 1960, cuja

¹ www.adventistas.com/2018/10/03/terra-plana-deputados-de-ms-reconhecem-importancia-de-pesquisas-sobre-o-formato-da-terra/?fbclid=IwAR1af3pVcm1fq7To0tRWdNmfUMtrTFX5dH-JAdTy15a2IETWc7inYUbe6vM. Acessado em 20/11/2018.

reflexão ainda encontra importância para o cenário mais contemporâneo, onde fundamentalismo, senso comum e verdade científica se entreolham. A passagem de uma produção científica relacionada à compreensão do real para uma performance discursiva; de uma busca de uma verdade para uma contínua retificação de erros; de um caráter iluminado para uma pragmática divulgação de seus resultados para a sociedade, podem estar nas origens do atual estado da arte, onde qualquer arremedo de pensamento se sente à vontade para se auto alçar à categoria de ciência, ou, pior, infere que produto científico é ou não útil para sociedade, que tipo de ciência merece ou não receber recursos para as suas pesquisas.

Qualquer noção de verdade que se afine com o conceito de substância, trazida pela tradição filosófica até a contemporaneidade, coloca-se, na concepção de Gaston Bachelard, como um problema para a noção de verdade científica contemporânea. Este problema decorre de uma nova noção de real científico tecida pelas matemáticas não-euclidianas e pela física não-newtoniana que surgem no decorrer do XIX e culminam no início do século XX, com o aprofundamento dos estudos de geometria dos espaços curvos e dos estudos de macro e microfísica. Como poderemos ver mais adiante, nesses estudos não existem dados sensíveis de onde partir, nem ideias a partir das quais se erguem teorias.

Não há, portanto, a possibilidade do substrato, seja ele um dado ou uma ideia. Não há também a pretensão de se chegar ao porto seguro da verdade em si, da coisa em si. Não há a possibilidade de correspondência seja do intelecto para com o real, seja do real para com o intelecto. A ciência contemporânea, aos olhos de Bachelard, deixa de ser um tratado acerca das leis do Universo ou do pensamento para constituir-se como teremos oportunidade de ver, em discurso objetivo, isto é, em estruturas algébrico matemáticas que devem ob-

jetivar-se em fenômenos técnicos. O que há, portanto, é apenas um processo infinito de retificação de erros que não quer chegar, mas apenas instruir e construir, até onde permitir a aventura da imaginação humana. Talvez, por isso mesmo, tenha produzido tantas distorções nos dias atuais.

Nesse sentido, o presente artigo se desenvolve em cinco partes e uma conclusão. Na primeira, o contexto bachelardiano, apresenta o homem do campo, professor de física em meio aos problemas advindos da crise das ciências ocorrida na primeira metade do século passado. Numa segunda parte, temos a noção de conhecimento que emerge de tal crise, seguida de sua *démarche* ante o senso comum. Num quarto momento, analisamos as críticas de Bachelard ao pragmatismo de Willian James que faz confundir objetividade com utilidade; por fim chega-se ao novo espírito científico que surge desses contextos. A trajetória epistemológica de Bachelard nos fornece muitas pistas para a compreensão de certa demonização, de um lado, e banalização, de outro, do fazer científico nos dias que correm. Espera-se contribuir para a dissolução de tempos tão obscuros. Segundo Bachelard, a produção científica distancia-se de uma verdade substancial e não fornece mais certezas absolutas, o que não significa ausência de rigor, relativismo irresponsável ou *laissez faire*.

O contexto Bachelardiano

A despeito de tantas biografias e comentários, consideramos importante ressaltar a origem simples e rural de Gaston Bachelard, filho de um dono de tabacaria na pacata Bar-sur-Aube, França, que começa sua carreira propedêutica ensinando Física. Esse magistério oferece a Bachelard todos os problemas advindos da crise das ciências nos primeiros anos do século XX. É a busca de respostas a esses

problemas que o impulsiona a enveredar-se pelos caminhos da Filosofia. Ressaltamos estas informações não para tratá-las como causa do pensamento de Bachelard, mas para deixar ver que o mergulho bachelardiano nas mais recônditas profundezas da razão humana coincide com o compromisso do filósofo em nunca separar a existência da racionalidade.

Diz-se que o pensamento de Bachelard possui duas vertentes: uma científica, que se pretende uma epistemologia da Física e da Química contemporâneas, e uma poética que analisa as possibilidades da imaginação criadora. Nossa recorte é o epistemológico, é nesse ambiente que se desenrola o presente artigo, pois é nele, como bem o demonstra a introdução ao *Ensaio sobre o conhecimento aproximado*, que se delineia uma preocupação com o tema da verdade.

Num estudo intitulado *Númeno e Microfísica*, publicado pela primeira vez as páginas 55-65 da revista *Recherches philosophiques*, referente ao biênio 1931-1932, Gaston Bachelard demarca com muita clareza o seu espaço no ambiente da Epistemologia das Ciências de sua época. Introduz a discussão do estudo relembrando que no final do século XIX havia uma unidade acerca do conhecimento do real a partir da empiria, “onde as filosofias mais hostis se reconciliavam”. O cientista de então estudava a realidade tal como esta se apresentava aos sentidos, seus estudos eram racionalizações e ampliações do real sensível.

A epistemologia de Bachelard, em particular, traduz-se numa proposta de reconstrução de todo um arcabouço filosófico atinente às ciências, advindo/compartilhando do interior do “fazer” científico e em franca oposição à empiria evolucionista positivista, que ainda gozava de primazia no meio intelectual das primeiras décadas do século XX. Com o advento da física da relatividade, o aprofundamento dos estudos de microfísica e o aparecimento das geometrias não

euclidianas, uma nova noção de real começa a se delinear, um real científico em rompimento com a noção de realidade entendida pelo senso comum, impossível de ser entendida pela primazia do estudo empírico, como poderemos ver nos exemplos que serão desenvolvidos mais adiante.

A epistemologia bachelardiana não pode ser entendida sem uma compreensão concomitante desses novos caminhos da ciência contemporânea, trata-se de uma epistemologia que se ergue imiscuída nas entranhas desses caminhos e, por isto mesmo, com uma utilização muito própria dos termos cunhados pela tradição filosófica.

Ainda em *Númeno e microfísica*, Bachelard faz uma interessante brincadeira com a seguinte fórmula do poeta Paul Valéry para definir o fazer científico: “é preciso reduzir o que se vê àquilo que se vê”. Diz agora Bachelard: “é preciso reduzir aquilo que não se vê àquilo que não se vê, passando pela experiência visível”. Se na tradição positivista propalava-se uma verdadeira “glória da visão”, já que partia do objeto “visível” almejando-se exatamente a compreensão ou a “verdade” daquilo que se “via”, no âmbito da microfísica contemporânea vai-se da razão a razão pela experiência racional fenomênico-tecnicamente “visível”. Neste sentido, a relação racional deve concretizar-se num real “visível” cuja compreensão é absolutamente racional e técnica, onde aquela noção de verdade não tem lugar.

A investigação acerca da verdade em Bachelard se instaura e se anima a partir desse contexto. No que se constitui o conceito de verdade nessa abordagem bachelardiana do real? Na tradição positivista a verdade era aquilo que movimentava todo o fazer científico. No fundo, a ciência buscava a verdade das coisas e era justamente a impossibilidade de atingir este “em si” que circunscrevia seu *leitmotiv* e, ao mesmo tempo, sua limitação. Tomado neste sentido, o conceito tradicional de verdade constitui-se como um verdadeiro problema

para a epistemologia bachelardiana: se algum “em si” for encontrado toda a possibilidade de construto se esvai. Se pensarmos, com Bachelard, uma ciência que é puro construto, que não parte nem quer chegar, o que movimenta esta nova ciência são os erros de sua própria caminhada. Encontrar, depurar e retificar erros é a própria essência da atividade racionalista do novo espírito científico. Portanto, o “aceitar”, a “certeza” e a “verdade” ganham nova dimensão. Este pode ser um ponto importante para a reflexão do que o senso comum tem pensado acerca das ciências nos dias atuais.

Esta preocupação é levantada já na introdução do *Ensaio sobre o conhecimento aproximado*, como podemos ler a seguir:

Enfim, numa última parte, nós estudamos, seguindo as concepções que havíamos realçado, o problema da verdade. É uma tarefa para a qual nós não teríamos ousado nos avaliar, após os eminentes trabalhos que o pragmatismo suscitou, se nós não tivéssemos a esperança de que a monótona pesquisa do melhor, que nós tínhamos descrito, no corpo da nossa obra, fosse própria para redirecionar levemente o debate. Os conceitos de realidade e verdade deviam receber um sentido novo de uma filosofia do inexato.²

As “concepções”, realçadas por Bachelard, que suscitam a abordagem do problema da verdade, tratam, primeiro, da questão do conhecimento, a saber: do estabelecimento da diferença entre o conhecimento comum e o conhecimento científico; se este conhecimento científico, que é o que interessa à epistemologia, é cumulativo ou descontínuo; se o conhecimento científico é absoluto ou aproximado, oposição esta que, por si só, coloca em jogo o conceito de verdade tradicional. Segundo, Bachelard revela uma preocupação nítida com

² In: BACHELARD, G. *Essai sur la connaissance approchée*. 4 ed. París: Vrin, 1973. pp. 7-8. Tradução nossa.

as proposições do pragmatismo de James, cujo debate provocado por elas pretende “redirecionar”, deixando claro, de pronto, sua intenção de contrapor-se a noção pragmática de verdade. Terceiro, O problema que trata não só da necessidade de rever o conceito de verdade, mas também o conceito de realidade, já que as geometrias não-euclidianas, a física da relatividade e os estudos de macro e microfísica separam definitivamente o real sensível do real científico.

Para Bachelard realidade e verdade são agora da ordem do inexacto, o que nos leva a crer que os conceitos de realidade e verdade, na epistemologia de Bachelard, colocam-se muito mais como um problema a ser debelado em prol da saúde de uma noção de conhecimento aproximado, do que um algo a ser renomeado ou reconceituado, já que as noções de realidade e de verdade, do ponto de vista da metafísica tradicional, erguem-se como horizontes ou como fronteiras.

Para Bachelard, em verdade, não há um conhecimento a ser atingido ou revelado, mas um conhecendo, isto é, uma ação gerúndia cuja fronteira é o próprio ato de conhecer, não há, neste sentido, paradeiros, limites, acertos; o que há são nossas limitações, nossos problemas, nossa ignorância e nossa capacidade de errar, mas que isto, de reconhecer esses erros e, por reconhecê-los, retificá-los, promovendo assim um moto contínuo onde nos superamos e nos construímos a cada erro retificado. Para Bachelard não há possibilidade de verdade, mas reconhecimento e consequente retificação de erros, que podemos traduzir como sendo isto a própria essência do ato de conhecer, ato este que, em si mesmo, não parte nem quer chegar, já que é puro devir.

A questão do Conhecimento em Bachelard

A tradição filosófica entende por conhecimento a técnica para verificação, descrição, cálculo ou previsão controlável de um objeto

que, por sua vez, constitui-se como algo capaz de se submeter à técnica. Portanto, não há como enunciar o problema da verdade, em Bachelard, sem tocar na questão do conhecimento que, parece, toma um rumo diverso do proposto pela tradição.

O conhecimento, em Bachelard, é um fio de historicidade. Para Bachelard, o vetor dessa ação é “uma vontade técnica” que aos poucos vai substituindo o apodítico pelo assertórico, ou seja, vai substituindo a demonstração do necessário pela afirmação do real que é absolutamente contingente por estar inserido num arcabouço cultural e dinâmico.

Vale aqui também relembrar que para compreender o pensamento de Bachelard é preciso abrir mão de toda e qualquer noção de absoluto. Outro dado importante é que o filósofo ergue, a partir de sua ótica, toda uma metafísica em polêmica com a noção tradicional deste termo³, isto é, com a noção teologizada da metafísica onde seus objetos não são passíveis de conhecimento. Tal como acontece nas atuais avaliações neopentecostais acerca da utilidade das ciências, sem conhecer a rotina da cidade científica ou do campo epistêmico.

O intuito é tentar demonstrar que a epistemologia de Bachelard, de caráter internalista, se propõe a uma descrição da própria essência do fazer científico em sua cotidianidade. Desse modo, essa epistemologia se ocupa exatamente do “objeto comum” a todas as ciências, do “princípio que condiciona a validade de todas” as outras ciências: a possibilidade de subjetividade e de objetividade no âmbito

³ O conceito de Metafísica em geral: (Cf. Abbaganano, 2. ed., 1982, p.633). “A ciência primeira, isto é, a ciência que tem como objeto próprio o objeto comum de todas as outras e como princípio próprio um princípio que condiciona a validade de todos os outros. Por esta pretensão de prioridade (que a define) a M. pressupõe uma situação cultural determinada, isto é, a situação na qual o saber se organizou e se dividiu em ciências diferentes, relativamente independentes umas das outras e tais que exigem a determinação de suas relações recíprocas e sua integração sobre um fundamento comum. Esta era precisamente a situação que se havia verificado em Atenas por volta da metade do IV século (a.C.) por obra de Platão e de seus discípulos que haviam contribuído poderosamente no desenvolvimento da matemática, da física, da ética e da política.

do fazer científico, que desemboca no próprio ato de conhecer. O que faz a diferença entre uma noção e outra de metafísica, é a compreensão bachelardiana de sujeito e objeto.

Do ponto de vista do recorte grego, trata-se de instâncias distintas e opostas, em Bachelard trata-se de feições da atividade reflexiva que subjazem ao modo de relação dialógica. O que permite o deslocamento do eixo de compreensão, do que venha a ser sujeito e objeto, é a modificação da noção de real, proferidas pelas matemáticas e pela física contemporânea. Foram pontos obscuros apontados pelas matemáticas e pela física, na paisagem vigente das ciências dos séculos XVIII e XIX que possibilitaram a abertura que construiu paisagens tão díspares, que fez com que Bachelard afirmasse a existência de um verdadeiro rompimento entre uma noção e outra de ciência e, a partir disso, construísse uma noção de conhecimento científico que se revela como um discurso de afirmação do real e não como demonstração de um real necessário. “O concreto se revela como uma promoção do abstrato, pois é o abstrato que fornece os eixos mais sólidos da concretização”.⁴

Conhecimento comum difere de Conhecimento científico

Compreender realidade e verdade como sendo da ordem do inexato requer um rompimento definitivo com tudo o que o senso comum entende por realidade e verdade. Por isto é que diferenciar conhecimento comum e conhecimento científico é assunto recorrente em toda obra de Bachelard, tamanha a sua necessidade em deixar claro que não há nenhuma possibilidade de encontro ou ligação entre um conhecimento e outro. Reconhece no “bom senso” uma possibilidade de conhecimento, mas este conhecimento não é o conhecimen-

⁴ Ibidem, p.91.

to produzido pela atividade científica em sua fase contemporânea, nem com ele se relaciona, são caminhos díspares da possibilidade de conhecer. E essa diferenciação, talvez, ainda possa nos orientar em tempos tão obscuros.

Em 1949, por ocasião da publicação de *O Racionalismo Aplicado*, onde procede a uma epistemologia da física contemporânea, Bachelard faz uso de alguns argumentos para diferenciar o conhecimento comum do conhecimento científico. Um deles trata da mudança do conceito de matéria produzido pela mecânica ondulatória que passa a designá-la por seus caracteres elétrico-eletrônicos. Desse modo, a “velha” balança que determinava pesos atômicos, na ciência lavoisiana, dá espaço ao espectroscópio de massa que desconsidera o peso atômico, ou dado natural, e passa a considerar a ação dos campos elétricos e magnéticos ao modo de resultados técnicos.

Esta modificação ressalta pelo menos dois aspectos: de um lado, a substituição de um instrumento de precisão direta – a balança, por um instrumento técnico de verificação indireta – o espectroscópio de massa. A balança, de inquestionável precisão, associa-se a noção usual ou vulgar da experiência de obter dados, por isso direta; em última análise, a balança não deixa de ser um aspecto da sensação levado a uma precisão impossível para a manualidade humana. De outro lado, o espectroscópio de massa não retira do fenômeno real o dado de precisão, mas produz um resultado técnico absolutamente distinto das sensações, obtido pela ação de um instrumento que, em si mesmo, é pura técnica e não um prolongamento da sensação. Diz Bachelard: “As trajetórias que permitem separar isótopos no espectroscópio de massa não existem na natureza; é preciso produzi-las tecnicamente. Elas são teoremas reificados”.⁵

⁵ BACHELARD, G. Conhecimento Comum e Conhecimento Científico. In: ---. *O Racionalismo Aplicado*, p.123.

Este argumento levanta pelo menos três problemas: primeiro, a criação de uma noção de real científico apesar da realidade dita natural⁶, à medida que os resultados isotópicos são fornecidos por “teoremas reificados”, através de um instrumental fenomenotécnico, já que produz um fenômeno inexistente na natureza, fruto da racionalidade técnico-matemática. Segundo, na passagem de uma epistemologia positivista para uma epistemologia discursiva, o dado positivo da balança é substituído pelo resultado discursivo do espectroscópio, isto é, não se trata mais do evidenciar de um dado natural, mas de um discurso técnico-matemático capaz de produzir fenômenos tão “visíveis” quanto os ditos “naturais”, trata-se de um rompimento irreversível entre uma cultura científica que evolui no tempo, comona perspectiva positivista, e o conhecimento científico contemporâneo, que pressupõe uma perspectiva progressista que não se preocupa em dar continuidade ao já conhecido, mas produzir o desconhecido apesar do conhecido. Terceiro, trata-se de uma consequência dos dois primeiros e revela-se como um problema psicológico que demanda estudo e atenção. Com a substituição do instrumento de precisão pelo teorema reificado, dever-se-ia abandonar também a ideia do cientista que se traduz como um indivíduo genial e iluminado a quem devemos observar e obedecer; a racionalidade discursiva, própria da ciência contemporânea, é fruto da interação coletiva; é no interior da cidade científica, que é “uma comunidade intelectual muito restrita, muito fechada”⁷, que os acontecimentos científicos se processam.

Nasce com essa concepção o que Bachelard nomeia de *Novo Espírito Científico* que se revela como a “psique” (a alma) da cidade científica e que deve ser intermitentemente psicanalizada pelo filó-

⁶ Podemos perceber aqui um possível mau entendimento dessa questão, como é o caso do *Terra plana*, uma suposta realidade “científica” sem o devido trato científico.

⁷ Ibidem.

sofo das ciências ou epistemólogo. As transformações ocorridas no interior das ciências contemporâneas produziram um cientista que «é um homem dotado de dois comportamentos»⁸, de um lado, participa da cidade científica e avança cada vez mais nos caminhos da fenomenotécnica, de outro lado, ironicamente, ainda se esforça “em dar continuidade ao conhecimento científico e ao conhecimento vulgar”⁹, tentando explicar sua ciência a ignorantes, “uma vez que [ensina] a alunos”¹⁰. Poderíamos atualizar aqui: uma vez que alimenta a sede inesgotável das mídias em parecerem sérias, pautadas em números e verdades apressadas proferidas por especialistas.

A psicanálise do *Novo Espírito Científico* deve reorientar o cientista no sentido da superação desse drama psicológico. De um lado, é preciso abrir mão da genialidade individual e vaidosa; de outro, deve-se assumir a ruptura intransponível que a ciência contemporânea cindiu entre o conhecimento que produz e o senso comum. Trata-se de remover o “obstáculo” em nome do “projeto”, isto é, é preciso eliminar as figuras do sujeito e do objeto que “obstaculizam” o projeto.

Assim, quando o conhecimento vulgar e o conhecimento científico registram o mesmo fato, este mesmo fato, por certo, não tem o mesmo valor epistemológico nos tais conhecimentos. Seja o “cheiro” da eletricidade um desinfetante e o ozono um poderoso oxidante que desinfeta: não há entre estes tais conhecimentos uma alteração do valor do conhecimento? De um fato verdadeiro, a química teórica faz um conhecimento verídico. Por si só, este binômio do verdadeiro e do verídico encerra a ação polar do conhecimento. Este binômio permite reunir os dois grandes valores epistemológicos que explicam a fecundidade da ciência contemporânea. A ciência contempo-

⁸ Idem, p. 124.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Ibidem.

rânea é feita da investigação dos fatos verdadeiros e da síntese das leis verídicas. As leis verídicas da ciência têm uma fecundidade de verdades, prolongam as verdades de fato com verdades de direito. O racionalismo com as suas sínteses do verdadeiro abre uma perspectiva de descobertas. O materialismo racionalista, após ter acumulado os fatos verdadeiros e organizado as verdades dispersas, adquiriu uma espantosa capacidade de previsão. O ordenamento das substâncias apaga progressivamente a contingência do seu ser ou, por outras palavras, este ordenamento suscita descobertas que preenchem as lacunas que levavam a crer na contingência do ser material.¹¹

O fenômeno técnico é apenas o exemplo concreto do que Bachelard quer nos fazer ver: a questão da verdade científica. No lugar da verdade em si, o jogo entre o verdadeiro e o verídico, isto é, o que Bachelard enfatiza como sendo o papel da epistemologia não é tecer as sínteses das teorias acerca do real, mas ressaltar, fazer ver o processo racional que subjaz às teorias. É a meditação que importa não o meditado. Ressaltar a diferença entre conhecimento comum e conhecimento científico não é constatar a diferença, mas convidar a meditação, fazer ver que o mergulho na meditação é um lançar-se num abismo sem fundo de possibilidades, é libertar-se para o desconhecido; para a produção de conhecimento que só é possível se estivermos livres dentro da própria verdade, no interior dela, que é o que chamamos de meditação gerundia. Isso também é de extrema importância para as pedagogias, a fim de evitar falsas transposições e pragmatismos desnecessários.

¹¹ Op.Cit.tradução de João Gama Lisboa: Edições 70, 1990, p.260 (grifos do autor).

Bachelard contra o Pragmatismo

William James define a verdade da seguinte maneira:

A verdade, como qualquer dicionário pode mostrar, é uma propriedade de certas ideias nossas. Significa o seu “acorde”, como a falsidade significa o seu desacordo com a “realidade”. Tanto os pragmatistas quanto os intelectualistas aceitam essa definição como ponto pacífico. Só começam a discordar quando é levantada a questão relativa ao que se pode precisamente entender pelo termo “acorde” e pelo termo “realidade”, quando a realidade é tomada como alguma coisa com a qual nossas ideias devem concordar¹².

Um pouco mais a frente, na mesma conferência, James elucida as noções de utilidade das ideias, de objeto e realidade:

O valor prático de ideias verdadeiras é, pois, derivado primariamente da importância prática de seus objetos para nós. [...] Pode-se dizer então que é “útil porque é verdadeira” ou que “é verdadeira porque é útil”. [...]

Por “realidades” ou “objetos” aqui, entendemos coisas de senso comum, sensivelmente presentes, ou outras relações de senso comum, tais como datas, lugares, distâncias, tipos, atividades.

Essas teses do pragmatismo tomaram tanta força que acabaram possibilitando a existência de um conhecimento científico que caminha pressionado por forças que lhe são externas, de ordem social e econômica; é o caminho oposto ao tomado por Bachelard, para quem

¹²JAMES, W. Sexta Conferencia: Concepção da verdade no pragmatismo. In JAMES, W. *Pragmatismo e outros textos* / William James. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1979, p.71. Esta mesma noção é retomada por James em *O significado da verdade*.

não interessam as intervenções propriamente ditas da técnica científica sobre o real, mas as possibilidades de intervir, isto é, as possibilidades da razão apesar do real. A crítica bachelardiana ao pragmatismo pode ser bastante “útil” para a compreensão do utilitarismo que vem assoreando o atual pensamento científico.

No capítulo intitulado *Retificação e Realidade*¹³, Bachelard traz à luz, num primeiro momento, a diferença entre necessidade e contingência. O problema observado por Bachelard é que as ciências contemporâneas insistem em afirmar o contingente como real, daí resultam pelo menos duas questões de ordem puramente metafísica: a questão do não-ser colocando-se como realidade e, por conseguinte, a questão da verdade que se retira da ordem do encontrar para a ordem do processar, ou melhor, do “realizar”. A tentativa é compreender esse novo domínio da verdade que se revela como processo a partir de um novo paradigma de realidade.

No interior da questão necessidade x contingência dois princípios se defrontam: pragmatismo e contemplação. O pragmatismo¹⁴ possui pelo menos duas diretrizes de significado: um vetor metodológico que se atém apenas ao significado dos termos e das proposições, proposto por Pierce em 1878 e desenvolvido por John Dewey; e um vetor metafísico, cunhado por James e Schiller, que entende o pragmatismo como uma redução da verdade à utilidade e à realidade do espírito. Quanto à utilidade, não é difícil concluir que apesar da ciência, por mais abstrata que em dado momento pareça ser, sempre encontrará um caminho consoante às necessidades humanas. Entretanto, do ponto de vista da verdade, como realidade do espírito, algumas questões se levantam. Dizíamos acima que uma das questões metafísicas que emergia da associação entre o contingente e o neces-

¹³ *Essai*, pp. 279-283.

¹⁴ Cf. ABBAGNANO, In: *Dicionário de Filosofia*. 2.ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982. p.753-754.

sário propunha o não-ser como realidade; ora, se o nada se mostra como a possibilidade de ser, o ser não é substrato, apontando-se aí a possibilidade de realidades paralelas que encontram no microcosmo e no macrocosmo, concomitantemente, o seu ponto de interseção, se o ser e o nada se colocam como realidades que se conjugam, “a instrumentalidade do conhecer”, proposta pelo pragmatismo, não é a única realidade possível.

O pragmatismo resolve essa questão defendendo a tese de James que pressupõe a racionalidade como uma espécie de sentimento (*The will to believe*, 1897), condicionando à verdade, científica ou não, às ações e desejos humanos, ou seja, a racionalidade humana coloca-se como o substrato ou o sujeito da verdade, uma verdade que se regula pelos ditames do útil. O objeto, para onde se direciona o desejo humano, ou o sujeito da verdade é, desse modo, um dado da natureza que naquele momento, pela força da utilidade, é trazido à luz.

Em síntese, conhecimento e pensamento instrumental coincidem no pragmatismo, o que permite concluir, de um lado, que o conhecimento coincide com o desejo utilitário e, de outro e em consequência disto, que o espírito coincide com o sujeito, onde a relação sujeito-objeto pressupõe não só o dado natural (material), mas, sobretudo, a razão totalizadora e finita dessa relação. Este princípio pragmático fracassa quando nossos olhos se voltam para o microcosmo ou para o macrocosmo, onde o dado inexiste e a utilidade não tem razão de ser, onde, sobretudo, o desejo humano não tem nenhuma importância e, portanto, traduz-se como incapaz de legislar sobre qualquer objeto ou qualquer coisa que o valha. Resta-nos a contemplação.

De um modo geral, uma vida contemplativa é aquela que se dedica em tempo integral ao conhecimento, à ação de conhecer. Desse modo, ao contrário de uma paralisia, de uma recusa ao movimento; a quietude da contemplação sugere o abandono do «falatório» do mun-

do em prol de um mergulho profundo no conhecimento em si mesmo. Tamanha recusa ao senso comum resultaria, no mínimo, numa transformação radical no modo de se relacionar como real. É nesse sentido radical que Bachelard afirma: “*il faut contempler*.”¹⁵, isto é, é preciso mergulhar no conhecimento e tentar compreender, de modo abrangente, o ato mesmo do conhecimento, rompendo-se os limites da visão, os horizontes da finitude, negando o real tal como o concebe o senso comum (real = material, visível, mensurável, quantificável), rompendo, de outro lado, com o conceito estabelecido de matéria (matéria = necessário), abandonando-se à contingência como quem se lança num abismo sem fundo. Contemplar cientificamente requer rigor e exatidão, requer método, requer segurança. Vale aqui ressaltar que Bachelard abandona essa noção de contemplação no decorrer de sua obra chegando mesmo a lhe fazer oposição. O uso dessa abordagem aqui foi apenas para acompanhar o raciocínio do filósofo quando da elaboração do *Ensaio sobre o conhecimento aproximado*.

Pensemos no átomo: á-tomo = não-divisível. Leucipo e Demócrito elaboraram essa noção de átomo nos idos do século V a.C.. Diziam eles: “*o átomo é um elemento corpóreo, invisível por sua pequenez e não divisível*”. Leucipo acrescenta (frag. 2) que “nada ocorre sem razão, mas tudo ocorre por uma razão e por uma necessidade”. Essa noção de átomo permaneceu praticamente incólume até o ano de 1808 quando Dalton expõe sua hipótese da composição atômica da matéria como explicação da lei das “proporções múltiplas”¹⁶.

Nela demonstrava que a combinação de substâncias diferentes em quantidades diferentes resultava numa nova substância que se comporta como se fosse indivisível. Por exemplo: a associação, por

¹⁵ Op.Cit., p.279.

¹⁶ Cf *Dicionário de Filosofia*. Nicola Abbagnano. SP: Mestre Jou, 1982. Vale aqüi ressaltar que não existe elemento pura natureza, ou seja, a noção de átomo de hidrogênio (H) é porsi só, já que a construção racional é uma “verdade” natural.

reação, de 2 átomos de hidrogênio (H) com 1 átomo de oxigênio (O), resulta no que conhecemos por molécula de água (H₂O) que se comporta como um indivisível e cujo aspecto material (corpóreo) difere de seus elementos constitutivos quando vistos em separado. Daí para frente o conceito de átomo passa por um verdadeiro torvelinho de retificações até que, na segunda metade do século XIX, a concepção física do átomo rompe com a visão química que vigia até então: o átomo abandona sua forma corpuscular para surgir como microestrutura eletromagnética, isto é, certo número de elétrons girando elipticamente em torno de um núcleo eletrizado positivamente, construindo trajetórias; esses elétrons saltam de uma trajetória para outra de modo inobservável, no interior dessa microestrutura, ao contrário da solidade, reside o próprio princípio da indeterminação proposto por Heisenberg em 1927.

O Físico demonstra que a trajetória de um elétron não pode ser observada em sua inteireza, o que significa dizer que esta trajetória é indemonstrável. Do ponto de vista da ciência experimental «nada que não seja observável ou mensurável tem significado físico»¹⁷. Apesar de o átomo não ter mais significado físico, já que se abandonou toda e qualquer tentativa de descrevê-lo ou defini-lo, a pesquisa atômica não cessa em seu progresso. O átomo, embora indeterminado, de um lado, evidencia-se na realidade como energia, de outro, abre o caminho para a probabilidade: para o erro retificável. A realidade do provável não é a realidade do palpável. No ambiente da probabilidade não existem dados, mas possibilidades; não há sujeito nem objeto, mas realizações racionais retificáveis: não existe o necessário, mas apenas o contingente. Não obstante, quem negaria o átomo enquanto realidade?

Percorremos o caminho do real e desembocamos na ambien-cia do fenômeno: aquilo que aparece (*phainomenon*). A trajetória da

¹⁷ Idem

noção de fenômeno não é menos complexa e intermitente que a história do átomo. Dos gregos até os nossos dias, o “aquilo” relaciona-se com o “aparecem” na mesma razão que a inteligência humana relaciona-se com o real. Se substituirmos “aquilo” por “objeto” e “aparece” por “sujeito”, leremos no fundo da sentença “o objeto que se sujeita” o que nos remeterá ao aclaramento da própria relação entre sujeito e objeto, no decorrer da história do pensamento humano. Não interessa aqui o desenrolar da relação sujeito-objeto, mas a mudança do eixo de compreensão do que venha a ser verdade, repetiremos enfaticamente a passagem da noção de “busca” para a noção de “processo”, porque é no bojo desta viragem que a noção de fenômeno se coloca na obra de Bachelard. É no interior da questão do conhecimento científico que sobressai o problema da verdade. Para Bachelard

O conhecimento é sempre, com efeito, uma referência a um domínio antecedente, a um corpo de elementos dos quais se admite a racionalidade e por relação ao qual se mede a leve aberração dos fatos.¹⁸

O ato de conhecer pressupõe “organização sistemática” e “reificação contínua”, trata-se de um ato dinâmico que se esforça para conquistar e assimilar. Nesse sentido, o ato de conhecer é um ato técnico, pressupõe uma retina, um fazer cotidiano, um esforço de compreensão diário, mas nem um pouco mecânico. Isto não quer dizer de jeito nenhum que as construções racionais objetivem a substância das coisas, muito ao contrário. Diz Bachelard: “[...] para o experimentador a substância não se resume. Ele trabalha contrapondo-se a Spinoza, na prodigalidade e no movimento dos atributos, não na unidade do sujeito”¹⁹.

¹⁸ Op.Cit., p. 243.

¹⁹ Idem, p. 244.

Se não há uma unidade subjetiva e sim um esforço diário, contínuo e dinâmico, não há precisamente uma busca da verdade, mas sim um processo de retificação de erros. Diz ele:

Por isto o problema do erro nos pareceu vir antes do problema da verdade, ou melhor, nós não encontramos solução possível para o problema da verdade a não ser descartando pouco a pouco os erros mais finos.²⁰

Um novo espírito científico

O título da obra *O Novo espírito científico* por si só já nos remete a uma noção de espírito, seja ela qual for. Espírito, do latim *spiritu*, vem à luz com o intuito de nomear a parcela imaterial do ser humano, sua alma. Desde já é preciso entender o sentido do termo matéria para que não nos equivoquemos quanto à imaterialidade. Matéria é um princípio constitutivo do real tido como natural, isto é, o princípio constitutivo dos corpos. Entretanto, filosoficamente, encontramos vários sentidos para esse mesmo princípio²¹. Inversa mão, é justamente

²⁰ Idem, p. 244.

²¹ 1) sujeito: embora já apareça com este sentido em Platão, é Aristóteles quem diz: “Chamo matéria o sujeito primeiro de uma coisa, isto é, do qual a coisa se gera não acidentalmente (Fis.1, 9, 129 a 31); 2) potência: também assim entendida por Aristóteles, mas já encontramos em Platão a seguinte referência: a matéria “nunca perde a própria potência” (Tim., 50b); 3) extensão: noção defendida por Descartes que profere a seguinte sentença: “A natureza da matéria ou dos corpos em geral, não consiste em ser uma coisa dura ou pesada ou colorida ou que toca os nossos sentidos em qualquer outro modo, mas somente em ser uma substância extensa, em comprimento, largura e profundidade” (Princ. Phil., 11, 4) força: influenciados pelos platônicos de Cambridge do século XVII, Newton, Leibniz e Wolff defenderam este princípio. Newton, de sua parte, associava a matéria com as “forças” e “princípios” que se manifestam na experiência (Ótica, 1704, 111, 1, p.31), Leibniz, por sua vez, defende que a matéria seja constituída, além da extensão, de uma força passiva de resistência que é a impenetrabilidade (cf Abbagnano, p.620), e, por fim, Wolff dizia que matéria é “um ente extenso munido de força de inércia” (Cosmol., § 141-42); 5) lei: segundo Mach a matéria é uma “conexão determinada dos elementos sensíveis em conformidade com uma lei” (Analyse der empfindungen, XIV, 14); 6) massa: a matéria é assim entendida no domínio da Mecânica, definida pelo segundo princípio da dinâmica como relação

a possibilidade de renunciar ao conceito de matéria que justifica o uso do termo espírito por parte de Bachelard, autorizando-o a associar o termo ao racional-matemático.

Segundo Bachelard, *o espírito científico contemporâneo* é a síntese da razão dialética entre o racionalismo e o realismo; de um lado, o “vetor epistemológico [...] Vai seguramente do racional para o real”²²; de outro, “a aplicação do pensamento científico [é] essencialmente realizadora”²³. Estranhamente, Bachelard vê-se forçado a tomar uma posição metafísica, tal como preconizava Renouvier, e opta por enquadrar o espírito científico no realismo, “um realismo de segunda posição”, mas um realismo.

[...] sem relação enfim com o realismo filosófico tradicional. Com efeito, trata-se de um realismo de segunda posição, de um realismo em reação contra a realidade habitual, em polêmica contra o imediato, de um realismo feito de razão realizada, de razão experimentada.²⁴

Vale observar que *O novo espírito científico* é de 1934. Em 1936, num artigo intitulado *O Surracionalismo*²⁵, Bachelard retoma a temática. Se em 1934 tratava-se de um realismo de segunda ordem, agora (1936) trata-se de um surracionalismo e de um surrealismo²⁶. Georges

entre a força e a aceleração impressa (cf. Abbagnano, p.620); 7) **densidade**: segundo Einstein (*The Evolution of Physics*, cap. 111; trad. ital. p.;253) “Uma vez reconhecida a equivalência entre massas e energia, a divisão entre matéria e campo parece artificiosa e não claramente definida. Não poderemos então renunciar ao conceito de matéria e edificar uma física do campo puro?

²² Idem, p. 11.

²³ Ibidem.

²⁴ Ibidem.

²⁵ *Inquisitions*. nº 1, junho de 1936, Editiones Sociales Internacionales. Apud: BACHELARD. G. *El compromiso racionalista*. Organização de Georges Canguilhem. 2.ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 1976. pp. 13-18.

²⁶ A título de curiosidade vale aqui citar uma obra escrita a seis mãos por Briony Fer, David Batchelor e Paul Wood, intitulada *Realismo, Racionalismo e Surrealismo: a arte do entre guerras*, tradução de Cristina Fino – SP: Cosac & Naify, 1998. Nesta obra percebemos que vários dos conceitos bachelardianos coincidem com os das discussões estéticas da época como, por exemplo, *L'Esprit Nouveau*, título de uma Revista que publicou 28 números entre 1920 e 1925 (cf. p.19), onde

Canguilhem em seu prefácio a *O compromisso racionalista*, obra *post mortem* trazida à luz em 1972, onde o próprio Canguilhem organiza uma série de artigos que, segundo ele, ao lado dos agrupados em *O direito de sonhar* e *Estudos* somados aos livros publicados pelo próprio Bachelard, dão conta de toda a obra, refere-se da seguinte maneira a Bachelard: “um filósofo matemático que morreu porque não acreditava que podia separar em seu compromisso a razão e a existência”.²⁷

Em linhas gerais o surracionalismo ou super-racionalismo seria um movimento questionador capaz de levar a razão humana a duvidar de sua própria obra, mantendo-se sempre vigilante num estado de liberdade absoluta, o que requer um constante “dizer não” a acomodação, ao conformismo, ao absoluto, ao *a priori*, ao senso comum, etc. Diz Bachelard: “Ensinando uma revolução da razão, se multiplicariam as razões para realizar revoluções espirituais”.²⁸

Conclusão

A nosso ver e a título de conclusão, a noção de verdade em qualquer setor da epistemologia de Gaston Bachelard está associada à noção de retificação de erros, isto é, à noção de verdade deixa de ser algo para se tornar ambiente. O racionalismo discursivo, ou a própria ciência, só é possível no campo livre da verdade. Não se busca uma verdade, constroem-se fatos verdadeiros que são questionados e reformulados por polêmicas verídicas. Tudo isto só é possível quando se atribui a instância do erro o caráter positivo da retificação. O erro abandona o ambiente teológico da falta para tornar-se a grande força motriz do conhecimento. O reconhecimento e a retificação dos erros

saíram os primeiros manifestos “puristas”, em que os artistas denunciavam a lógica como sendo um instrumento de controle em detrimento da intuição artística.

²⁷ Op.cit., p.11.

²⁸ Op.cit., p. 15.

são os elementos essenciais da racionalidade. Razão éisto: gerar, reconhecer e retificar erros. Desse modo, o reconhecimento do erro, *a própria anti-essência que se contrapõe a essência da verdade*, torna-se a matéria fundante da própria verdade enquanto ambiente. De outro lado, a possibilidade de reconhecer e retificar erros, repaginada como devir, demonstra que o ambiente da verdade é preenchido pela essência da liberdade, não como poder de escolha, mas como possibilidade de abertura ao lançar-se, ao projeto. Nesse sentido, verdade e liberdade confundem-se num só conceito permitindo redimensionar a realidade que se coloca como objeto da ciência. Diz Bachelard:

Uma verdade só tem seu pleno sentido ao termo de uma polêmica. Não há verdade primeira. Mas, apenas, erros primeiros. Não se deve, pois, hesitar em inscrever no sujeito ativo sua experiência essencialmente infeliz. A primeira e a mais essencial das funções da atividade do sujeito é a de se enganar. Quanto mais complexo for seu erro, mais rica será sua experiência. A experiência é, mais precisamente, a recordação dos erros retificados. O ser puro é o ser desenganado.²⁹

Desse modo, o problema da verdade, em Bachelard, constitui-se como o próprio âmago de uma “Filosofia do Não”: não ao realismo; não ao idealismo; não ao pragmatismo, em síntese, não ao substancialismo que tanto aprisionou a razão a uma axiomática, a uma “verdade absoluta” que definitivamente não dá conta do real. Verdade para Bachelard é pensar o não pensado dentro do já pensado, no que concerne as ciências, traduzindo-se então como a arte-técnica de retirar do interior cotidiano da cidade científica os erros a serem retificados; retirar aqui tem o sentido do produzir (*producere*), ou seja, retirar-lhe o sentido mais próprio. Retificar erros é, portanto, retirar

²⁹ BACHELARD, G. *Idealismo Discursivo*. Tradução de Marly Bulcão, In: *Études*.

o sentido mais próprio do fazer científico que consiste em realizar a racionalidade humana em toda a sua plenitude e poder criativo.

Retomar essa temática em tempos de obscurantismo parece fundamental. Quando tudo parece confuso, quando julgamentos morais e religiosos se abatem sobre a ciência, sobre a produção científica e consequentemente sobre a Educação Escolar, afinal nossos professores se formam em universidades que, no Brasil, constituem-se como as cidades científicas das quais nos falava Bachelard, é mais que necessário refletir sobre o papel e o *modus operandi* das ciências, a fim de rever a partir de onde ou quando tudo se cofundiu. Não há hierarquia entre o senso comum e a epistemologia, mas campos distintos, para exercícios pensantes distintos. Assim como a fé não se opõe à razão, são campos distintos e igualmente necessários à existência.

As dissensões dos dias que correm recaem sobre nossas salas de aula como sombras e talvez, num texto de ciência, inversa mão, seja necessário pensar racionalmente acerca de Deus. Deus, independente da religião ou segmento, é eternidade e infinitude. Eterno não é o que dura pra sempre, mas o que nunca nasceu e nunca vai morrer, o que só é possível fora da nossa noção de tempo existencial, que pressupõe nascimento, vida e morte. Uma coisa só pode ser eterna se não tiver passado ou futuro, trata-se de um eterno presente absoluto, por isso Deus é onisciente, sabe tudo, conhece imediatamente todas as causas e consequências, tem acesso a todas as possibilidades e a todos os implicados de forma imediata.

Deus é infinito, portanto, não tem princípio nem fim, está fora do espaço e da espacialidade, detém a totalidade do espaço, mas também a ausência dele, por isso é onipresente, está em todos os lugares ao mesmo tempo. Na medida que é onisciente e onipresente, também é onipotente, pode tudo. Deus não conhece, Deus é o conhecimento, no sentido da Verdade absoluta. Só é possível pensar Deus pelo cami-

nho da fé, posto que tudo o que há no Universo e que conhecemos, é temporal e finito, tudo nasce, tudo morre, tudo se delimita e mensura. Por isso o homem conhece, mas não detém a verdade, tudo em nós é parcial e limitado.

É nesse sentido que em Genesis 3:1-5, lê-se o relato acerca do Pecado Original: comer o fruto da Árvore do Conhecimento do Bem e do Mal, ao comerem tal fruto, Adão e Eva perdem o sentimento de si e passam a ter consciência de si. A primeira coisa que percebem é a diferença entre seus corpos e, a partir disso, produzem o primeiro julgamento moral. Esse é o desterro da humanidade, segundo o pensamento judaico-cristão. Como não detemos a verdade, posto que somos temporalidade e finitude, nossos julgamentos morais, vaidosos do que supomos conhecer, são sempre parciais e ofensivos, produzindo outros julgamentos morais reativos, igualmente parciais e ofensivos.

O conhecimento humano padece sempre da polaridade. Todas às vezes que, pensando conhecer ou deter a verdade acerca do que quer que seja, julgamos o próximo moralmente, nós reeditamos o Pecado Original e levamos conosco toda a humanidade numa cadeia infinita de ação e reação. Todos aqueles que se sentem ou se intitulam detentores da Palavra de Deus, pecam duplamente, primeiro porque sucumbem à curiosidade e à vaidade de novamente comer do fruto proibido, mas, mais que isso, se auto deificam, o que foi exatamente o erro de Lúcifer.

Referências

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
ARISTÓTELES. **Metafísica**. Livro I. In: Colecão *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

- _____. **Metafísica.** Edição trilingue: grego, latim, espanhol por Valentín García Yebra. Madrid: Gredos, 1990.
- BACHELARD, G. **Essai sur la connaissance approchée.** 4.ed. Paris: J.Vrin, 1973.
- _____. **Le nouvel esprit scientifique.** 1^a. ed. Paris: PUF, 1934.
- _____. **La formation de l'esprit scientifique.** 1^a. ed. París: J. Vrin, 1938.
- _____. **La philosophie du non: essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique.** 1^a. ed. París: PUF, 1940.
- _____. **Le rationalisme appliqué.** 1^a. ed. París: PUF, 1949.
- _____. **L'activité rationaliste de la physique contemporaine.** 1^a. ed. Paris: PUF, 1951.
- _____. **Le materialisme rationnel.** 1^a. ed. Paris: PUF, 1952.
- _____. **Bachelard: épistemologie.** Org: Danielle Lecourt. 1971. 1^a. ed. París: PUF, 1971.
- _____. **L'engagement rationaliste.** (coletânea póstuma de textos) 1^a. ed. Paris: PUF, 1972.
- BULCÁO, M. **O racionalismo da ciência contemporânea: uma análise da Epistemologia de Gaston Bachelard.** Rio de Janeiro: Antares, 1981.
- _____. **Brunschvicg e os filósofos:** a constituição do idealismo crítico. In: *Temas e Textos*. Série Filosofia. nº 7, 1993. Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, 1993.

CESAR, C.M. **Bachelard**: Ciéncia e Poesia. São Paulo: Paulinas, 1989. Ciéncia e Imaginário/Centre de Recherche sur l'imaginaire. Traducáo de Ivo Martinazzo. Brasília: Ed. UnB, 1994.

LACROIX, J.; CANGULHEM, G.; HIPPOLITE, J.; AMBACHER, M.; MARTIN, R.; DENIS, A.M. **Introducción a Bachelard**. Buenos Aires: Calden, 1973.

LIBÂNEO, J. C. Ensinar a aprender. Aprender a ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. Org. LIBÂNEO, J. C. & ALVES, N. São Paulo: Cortez, 2012. PP 35-60.

Recebido em: 16.10.2018
Aceito em: 21.11.2018

MULHERES EM PAUTA: UM ESTUDO DA ARTE SOBRE AS MULHERES ENQUANTO SUJEITOS HISTÓRICOS

TATIANE DA SILVA SALES

Doutora em História Social, Professora da Universidade Federal do Maranhão Campus Codó.
E-mail: tatiane.ufma@gmail.com – <https://orcid.org/0000-0001-7540-6556>

MARIA ALDA PINTO SOARES

Universidade Federal do Piauí, Mestranda em Educação. E-mail: alda.educare@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3700-3323>

RESUMO

A partir da década de 1970, quando a historiografia passou a considerar escritos sobre as mulheres com validade para a História nacional, a situação das mulheres na sociedade brasileira passou a ser alvo de estudos, valendo-se, para isso, de variados caminhos, dentre eles: o movimento feminista, diálogo com novos conceitos, ampliação da noção do que é história e seus objetos de estudo e, juntamente a isso, a ampliação da noção de fonte. Estes trabalhos inauguraram uma nova fase da historiografia brasileira, constituindo fontes históricas e alicerces acadêmicos de fundamental importância para quem almeja pesquisar dentro da temática. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo apresentar um estudo da arte em cenário nacional brasileiro, dedicando um espaço para a produção e contribuição maranhense, sobre as mulheres enquanto sujeitos históricos, repensando suas ações e percebendo-as enquanto sujeitos históricos com seus “poderes” e “saberes”. Para a sua concretização, foram realizadas pesquisas bibliográficas nos bancos de teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação em Educação e História, bem como consultas às bibliotecas físicas e virtuais em busca de livros, artigos e monografias que abordassem a temática em questão. Como resultados, colheram-se respeitáveis pesquisas, a exemplo as de Mary Del Priore (2006) e de Elisabeth Sousa Abrantes (2010). Observou-se que, quase todos os trabalhos citados acima foram escritos por mulheres, contribuindo para a formação de guetos acadêmicos na produção sobre mulheres e relações de gênero, mas, sobretudo, apresentando o sujeito mulher em grande diversidade.

Palavras-chave: Mulheres. Historiografia. Educação.

WOMEN IN THE SPOT: A STUDY OF ART OF WOMEN AS HISTORICAL SUBJECTS

ABSTRACT

From the 1970s, when historiography began to consider writings on women valid for national history, the situation of women in Brazilian society began to be studied, using, for this, various ways: the feminist movement, dialogue with new concepts, expansion of the notion of what is history and its objects of study and with this, the extension of the notion of source. These works inaugurated a new phase of Brazilian historiography, constituting historical sources and academic foundations of fundamental importance for those who seek to research the theme. In this sense, this article aims to present a study of art of the Brazilian national scene, dedicating a space for the production and contribution of Maranhão, on women as historical subjects, rethinking their actions and perceiving them as historical subjects with their “powers” and “knowledge” For this purpose, a bibliographical research was carried out in the literary production of Post-Graduate Programs in Education and History, as well as inquiries to physical and virtual libraries in search of books, articles and monographs that approached the theme. As a result, respectable researchers were found as Mary Del Priore (2006) and Elisabeth Sousa Abrantes (2010). It was observed that almost all the works cited above were written by women, contributing to the formation of academic ghettos in the production on women and gender relations, but above all, presenting woman as a subject of greatdiversity.

Keywords: Women. Historiography. Education.

MUJERES EN PAUTA: UN ESTUDIO DEL ARTE SOBRE LAS MUJERES CUANDO SUJETOS HISTÓRICOS

RESUMEN

A partir de la década de 1970, cuando la historiografía pasó a considerar escritos sobre las mujeres con validez para la historia nacional, la situación de las mujeres en

la sociedad brasileña pasó a ser objeto de estudios, valiéndose para ello de variados caminos, entre ellos : el movimiento feminista, diálogo con nuevos conceptos, ampliación de la noción de lo que es historia y sus objetos de estudio y, junto a eso, la ampliación de la noción de fuente. Estos trabajos inauguraron una nueva fase de la historiografía brasileña, constituyendo fuentes históricas y cimientos académicos de fundamental importancia para quien anhela investigar dentro de la temática. En este sentido, el presente artículo tiene como objetivo presentar un estudio del arte en escenario nacional brasileño, dedicando un espacio para la producción y contribución maranhense, sobre las mujeres como sujetos históricos, repensando sus acciones y percibiendo como sujetos históricos con sus “poderes “Y” saberes “. Para su concreción, se realizaron investigaciones bibliográficas en los bancos de tesis y dissertaciones de Programas de Postgrado en Educación e Historia, así como consultas a las bibliotecas físicas y virtuales en busca de libros, artículos y monografías que abordasen la temática en cuestión. Como resultados, se cosecharon respetables investigaciones, a ejemplo las de Mary Del Priore (2006) y de Elisabeth Sousa Abrantes (2010). Se observó que casi todos los trabajos citados anteriormente fueron escritos por mujeres, contribuyendo a la formación de guetos académicos en la producción sobre mujeres y relaciones de género, pero sobre todo presentando al sujeto mujer en gran diversidad.

Palabras clave: Mujeres. Historiografía. Educación.

Introdução

A historiografia brasileira, nos anos iniciais do século XX, mostra quase sempre preocupação numa escrita histórica que destacasse o ideal de nação, onde a República era apresentada como a gênese da modernidade no Estado e marcada por melhorias na sociedade. No período dos anos trinta as produções continuam a privilegiar as áreas de política e economia tendo Getúlio Vargas grande destaque e sua imagem associada constantemente à revolução e também ao processo de transformações para a sociedade brasileira. Na historiografia

desse período a maioria dos estudiosos acreditava que a nação estava atravessando um processo de remodelação. Já na década de 1940 a nova historiografia propõe privilegiar as particularidades nacionais com destaque para modernização da economia e urbanização nacional. De acordo com Borges (2014):

[...] abriu-se um período fértil em reflexões sobre a sociedade brasileira, com a produção de análises e a circulação de projetos. Em especial a partir dos anos 50, emergiu com força e se generalizou pela sociedade uma discussão sobre os rumos do capitalismo no país, sobre a questão da ‘pobreza’, do que para muitos aparecia como ‘atraso’, ‘terceiro-mundismo’, ‘subdesenvolvimento’; as propostas do desenvolvimento nacional procuravam conquistar a opinião pública, sobretudo devido ao retorno do debate político com as eleições; a industrialização apareceria como solução para o desenvolvimento econômico da nação brasileira (BORGES, 2014, p. 172).

A partir da década de 1970, a historiografia nacional passou a receber importantes influências de trabalhos europeus e dos Estados Unidos, o que promoveu diversidade nos objetos de estudos e eixos temáticos, e, com isso, a situação das mulheres na sociedade brasileira passou a ser alvo de estudos por algumas pesquisadoras.

Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo apresentar um estudo da arte em cenário nacional brasileiro, dedicando um espaço para a produção e contribuição maranhense sobre as mulheres enquanto sujeitos históricos, repensando suas ações e percebendo-as enquanto sujeitos históricos com seus “poderes” e “saberes”. O período a que esta pesquisa se destina contempla duas etapas sendo a primeira de 1940 até 1970 onde tal recorte temporal se justifica pelo amadurecimento da República nacional e consequentemente de uma série de instituições de ensino, pesquisa e acervo no Brasil. O segun-

do momento se estabelece entre 1970 a 2010 e refere-se à ampliação e diversidade da pesquisa histórica no Brasil, tendo como marco a multiplicidade de programas de pós-graduação, de linhas de pesquisa e fortalecimento de temáticas antes não visibilizadas no campo histórico, tais como a história das mulheres, relações de gênero e história da educação.

Para esse fim, foram realizadas pesquisas bibliográficas nos bancos de teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação em Educação e História, dada a ampliação e diversidade dos programas de pós no Brasil foram escolhidos apenas alguns como forma de fazer uma amostragem das cinco regiões e tentar oferecer um apanhado geral da produção nacional. Desta feita os acervos pesquisados foram relativos aos programas de história e educação das Universidades Federais do Maranhão, Bahia, Piauí, Pará, Amazonas, Acre, Santa Catarina, Paraná, Minas Gerais, Universidade de Brasília e programas de diversas universidades no Rio de Janeiro e São Paulo.

Foram feitas também consultas às bibliotecas físicas (Biblioteca Central da Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal do Pará, Biblioteca Pública Benedito Leite/MA, Memorial Palácio Cristo Rei/UFMA) e virtuais em busca de livros, artigos e monografias que abordassem a temática em questão, de modo que, ao longo da pesquisa, são apresentadas as sínteses de importantes achados sobre as mulheres na historiografia nacional brasileira, a exemplo das pesquisas de June Hahner (1976), Maria Odila Leite da Silva Dias(1984), Mary Del Priore (2006) e a contribuição maranhense para a escrita da história das mulheres, com as produções de Diomar das Graças Motta (2003), Maria da Glória Guimarães Correia (2006), Elisabeth Sousa Abrantes (2010), entre outros trabalhos de importância acadêmica e histórica. Por último, apresenta-se as principais conclusões deste artigo.

As mulheres na historiografia nacional brasileira

Impulsionada, inicialmente, pelos estudos marxistas, a mulher como objeto de estudo vai, gradativamente, ocupando espaço entre as produções acadêmicas. Tem-se, por exemplo, o clássico, escrito por Heleith Saffioti (1976), “A Mulher na Sociedade de Classes: mito e realidade”, fruto de sua tese de pós-graduação feita na Universidade Estadual de São Paulo e publicada pela editora Vozes em 1976, onde focaliza as relações entre a posição da mulher e o capitalismo, destaca a condição da mulher no Brasil abordando o ângulo educacional e movimento feminista.

Outro trabalho que ganha destaque por seu pioneirismo é o da estadunidense June Hahner que, também em 1976, publica o trabalho “A Mulher no Brasil”, a autora realiza uma espécie de compêndio da condição social de mulheres, brancas e classes mais abastadas, no país indo do período colonial ao século XX e oferecendo visão ampla sobre um segmento das mulheres brasileiras. Nesta obra alguns estereótipos acerca da situação feminina acabam por ser reforçados, tais como: o papel da mulata sensual e o da mãe branca ideal.

Sobre a situação da escrita da história das mulheres a autora destaca na introdução da obra como, em geral, havia muito trabalho por ser feito, mas especialmente na América Latina o desafio de escrever a história das mulheres era grande, tendo em vista o histórico descaso. Para a autora:

A história da mulher no Brasil, tal como a das mulheres em vários outros países, ainda está por ser escrita. Os estudiosos têm dado muito pouca atenção à mulher nas diversas regiões do mundo, o que inclui a América Latina. Os estudos disponíveis sobre a mulher brasileira são quase todos meros registros de impressões, mais do que

de fatos, autos de fé quanto à natureza ou rápidas biografias de brasileiras notáveis, mais reveladoras sobre os preconceitos e a orientação dos autores do que sobre as mulheres propriamente ditas (HAHNER, 1976, p. 9).

Além desta constatação feita por Hahner, de que a escrita da história das mulheres ainda estava por ser feita no Brasil e no mundo, deve-se ressaltar que a realidade nacional deste período foi marcada por repressões e embates sociais promovidos pelo controle militar na esfera política e social do país, fato este que implicava diretamente nas produções e pesquisas acadêmicas. Ainda assim, a produção historiográfica nas décadas em que o país viveu a ditadura militar foi marcada pela resistência das Universidades ao golpe militar e fortalecimento da perspectiva marxista, pois também representava resistência nos estudos sociais, políticos e econômicos sobre o país e sua história. Para Vainfas (2009):

Nos anos 1970, tempo de regime militar consolidado, tempo em que os cursos de história das universidades públicas faziam as vezes de oposição consentida ao regime e implantavam, silenciosamente, seus cursos de pós-graduação, as referências e preocupações se mesclarão a certas novidades, sem, contudo, abrirem a pesquisa às correntes que revolucionavam a historiografia europeia, sobretudo na França (VAINFAS, 2009, p. 226).

Os estudos sobre as mulheres ganharam mais notoriedade em fins da década de 1970, gerando publicações importantíssimas ao longo dos anos 80, com destaque a trabalhos como: Maria Odila Leite da Silva Dias, com o livro “Quotidiano e Poder em São Paulo do século XIX” (1984), onde a categoria ‘mulher’ já estava presente, foi uma das precursoras a usar esta categoria. No livro “Quotidiano e Poder”, a autora analisa um segmento da sociedade paulista urbana do século

XIX que, até então, não havia sido notada pela historiografia, observa as mulheres pobres e suas múltiplas atividades realizadas para suas subsistências.

Essas mulheres acabavam por disseminar suas atividades pela cidade, promovendo o comércio, desorganizado na urbe e ainda incomodando ao ocupar este espaço público. Ao estudá-las, em posições ativas da dinâmica da cidade, a autora contribui para romper com a percepção de alguns estereótipos sobre a mulher branca, ao apresentá-las também como em condições de baixa renda e que usavam suas escravas para aluguéis, vendas e etc., no sentido de promover renda extra, ou seja, combate o estereótipo da mulher branca rica e enclausurada, que era sustentada por homens e deveria evitar ao máximo o espaço público.

Dessa forma, a autora discute como algumas fontes sobre as mulheres acabaram se perdendo ao longo do tempo, por conta da desvalorização das atividades desenvolvidas por mulheres, porém, destaca que muitas das fontes que sobreviveram ajudam a compor a análise sobre as mulheres desse contexto. Tendo em vista a diversidade de mulheres que circulavam as cidades, ela aborda mulheres brancas empobrecidas, moças brancas sem dotes, mulatas agregadas, negras escravas, negras forras, brancas agregadas e suas lutas diárias para galgar espaço na disputada cidade, com isso levanta uma mostra das famílias matrilineares e como essa rede feminina estava, muitas vezes, associada à bruxaria e correlações negativas.

Ainda em 1984, Miriam Moreira Leite (1984) organizou a coletânea “A Condição Feminina no Rio de Janeiro, século XIX: antologia de textos de viajantes estrangeiros”, esta obra trata de um compêndio que analisa escritas de viajantes estrangeiros no Rio de Janeiro durante o século XIX, subdividindo as abordagens feitas por estes viajantes em eixos temáticos como: raça, cultura e religião. Essa obra organiza,

por ordem cronológica, os autores e obras de viajantes que relatavam sobre as mulheres e sua maior contribuição foi observar, nos detalhes dos relatos, situações em que as mulheres são citadas.

Ainda com a temática acerca das mulheres e suas vivências no espaço das cidades é possível destacar a obra de Margareth Rago (1985), “Do Cabaré ao Lar: a utopia da cidade disciplinar, Brasil, 1890-1930”, que se ambienta nos anos de 1889 a 1930 e observa, especificamente, as relações sociais entre homens e mulheres no meio fabril e as representações do trabalho fora do lar.

Como principal fonte de pesquisa, a autora utiliza-se de jornais da época que apresentam um pouco do cotidiano, dos conflitos e dos significados atribuídos ao trabalho, fábrica e disciplina dos corpos, mostrando como as regras dentro da fábrica tentavam impor formas de civilidade para além dos muros da mesma e como os/as trabalhadores/as burlavam essas manipulações. Sobre a situação da mulher, em início da República, ela levanta a tradicional concepção de mulher que deveria estar no lar e se dedicar aos filhos e, como uma forma de romper com essa visão, discute várias situações em que as mulheres urbanas e trabalhadoras tinham consciência política e social chegando a se organizarem em movimentos de paralização nos trabalhos, por exemplo. Esta obra ganhou destaque e se tornou uma importante referência, dentre outros fatores, porque Rago ao discutir o processo de disciplina dos corpos dialoga com a concepção de poder debatida por Michel Foucault, onde as relações de poder se ambientam em processos dinâmicos e prática polivalente, em que aquela pessoa ao praticar o ato de dominação também a sofre e vice-versa, ocorre também que ela observa diretamente uma instituição (a fábrica) em que a imposição do poder se faz presente.

A historiografia sobre a Família foi marcada por dois importantes momentos: o primeiro tendo o modelo de família patriarcal como

civilizadora e modelo referencial, as outras formas seriam apenas apêndices; o segundo momento se deu quando houve a compreensão de que o patriarcado não daria conta de explicar as diversas formas de organização familiar no Brasil (Correa, 1982). Entre 1930-1950 as matrizes conceituais sobre a família brasileira partem do pressuposto que a família patriarcal rural e extensa se transforma no modelo nuclear dos centros urbanos e tem em Gilberto Freyre seu principal representante.

Eni Mesquita de Samara (1997), em seu artigo para a Revista História destaca que a família entra, oficialmente, como tema na área da história apenas em fins do século XX, ficando quase toda produção sobre família no Brasil a cargo de antropólogos e sociólogos. A partir da década de 1970, com a revisão dos documentos históricos buscou-se uma redescoberta da família culminando em trabalhos como os de Eni de Mesquita Samara (1980), com a tese de doutorado “As mulheres, o poder e a família: São Paulo, séc. XIX”, cuja proposta foi estudar a família e suas pluralidades, a fim de contribuir para a revisão da historiografia nacional. Para Samara (1997):

Centrados na questão de poder e da vida familiar das mulheres, estão os trabalhos de Maria Odila Leite da Silva Dias (1984) e Eni de Mesquita Samara (1989), que privilegiaram a sociedade paulista do século XIX, vista na perspectiva das transformações que estavam ocorrendo no Brasil dessa época. A discussão do patriarcalismo vem atrelada à ideia de mudanças, sugerindo uma maior flexibilidade e adaptação do modelo e situações locais, muitas vezes ditadas pelo próprio modo de vida dos habitantes (SAMARA, 1997, p. 11).

Percebendo as múltiplas experiências do espaço urbano e tendo as mulheres como solicitantes de processos de defloramento, tem-se

a obra de Martha de Abreu Esteves (1989), com o título “Meninas Perdidas: os populares e o cotidiano do amor no Rio de Janeiro da Belle Époque”, que retrata os conflitos ocasionados por meio de quebras de regras e rituais que se acreditava seguir o namoro e casamento. Assim, a autora tem como principal fonte os processos de crime de defloramento, onde as mulheres solicitam casamento após ‘honra’ e virgindade rompidas, ela analisa tanto o significado social da virgindade e casamento entre populares, como também as práticas jurídicas de delegados e juízes, onde, muito embora, os homens fossem os acusados, as principais investigadas eram as mulheres, pois acreditava-se que a depender do comportamento que uma moça tinha ela poderia ter realmente sido enganada pelo homem ou ela era uma leviana. A autora observa os discursos de persuasão emitidos pelas mulheres e constata que a cor da pele e a estrutura familiar causavam implicações diretas no ganho ou perda de causa para essas mulheres.

Já em fim da década de 1980 e início de 1990, o volume de publicações tende a aumentar contando com alguns expoentes, em trabalhos como: Rachel Soihet (1989) publicando “Condição Feminina e Formas de Violência: mulheres pobres e ordem urbana, 1890-1920”, que aponta a história do cotidiano no Rio de Janeiro em fins do século XIX e início do século XX; e a pesquisa de Magali Engel (1991), que publicou “Meretrizes e Doutores: saber médico e prostituição no Rio de Janeiro” retratando a cidade do Rio de Janeiro no período de 1840 a 1890, ela atenta para o papel do médico na organização social do espaço urbano e as mulheres e crianças ganham destaque na atuação médica. Um dos focos da medicina social foi a prostituição, Engels explica que isso se deu por vários fatores e um deles foi o fato de que ao se prostituir a mulher rompe com a perspectiva idealizada para ela e com a noção do sexo enquanto algo sadio dentro da família, isto é, acabava por configurar como uma doença. A autora lança observação sobre

os múltiplos discursos levantados sobre a prostituição à época, onde alguns defendiam como um mal necessário por ser uma válvula de escape aos homens, antes de contraírem matrimônio com as ‘mulheres de bem’, assim como há quem defenda sua extinção completa da sociedade. As contradições dessa sociedade também se refletem quando associam a imagem da mulher que trabalha fora à da prostituta.

Na década de 1990, um dos pontos de maior destaque para a produção historiográfica está na publicação de obras que retratassem outras regiões do país, descentralizando pesquisas e divulgações com maior intensidade. Alguns desses exemplos:

Joana Pedro (1994), com “Mulheres honestas, mulheres faladas: uma questão de classe estuda a organização social de mulheres e as múltiplas estratégias de sobrevivência no espaço urbano e a formação de elites em um bairro de Florianópolis, chamado Desterro, no período de passagem do século XIX para o XX. Sua principal contribuição foi destacar as mulheres como importantes e atuantes na formação das elites locais bem distante daquele estigma de mulher à parte de toda movimentação ideológica naquele local e, para isso, lançou mão de jornais locais, onde teve que exercitar uma leitura nas entrelinhas dos processos para observar a participação das mulheres, mesmo em meio às fontes de produção masculina.

A obra de Cristina Scheibe Wolf (1999) contribui para despolarizar a produção historiográfica ao publicar o trabalho que engloba a vida no seringal, na região do Alto Juruá, estado do Acre, com a obra “Mulheres da Floresta: uma história – Alto Juruá”. Neste trabalho, ela destaca tanto a migração nordestina para essa região, quanto o modo de vida no seringal, com ênfase para as relações do cotidiano, os conflitos, especificamente na família, etc., ressalta ainda a relação entre natureza e sustentabilidade e o papel feminino neste processo. Seu trabalho também é notório por relatar a questão do campo.

Ainda com o intuito de escrever uma história em que as mulheres estivessem cada vez mais representadas em suas variadas formas de viver, é possível destacar a publicação organizada por Mary Del Priore (2006), “História das Mulheres no Brasil” (primeira edição publicada em 1997), que também abriu grande leque para apresentação de trabalhos nos mais diversos âmbitos e períodos da história nacional. Buscou observar as mulheres no cotidiano, na família, no trabalho, na mídia, na literatura, contemplando desde a colônia, as mulheres indígenas, as mulheres do meio urbano e rural até o século XX, com uma história mais recente.

Ampla também foi a tipologia documental usada pelas diversas autoras na composição desta coletânea, indo desde testamentos, cartas, diários, relatórios médicos e policiais, até documentos sindicais, atas, registros de trabalho e etc. contribuindo para um movimento historiográfico em que tudo é história e as fontes também se ampliam. No momento destas produções, as questões de gênero estavam sendo discutidas a todo vapor e foram evocadas nos capítulos do livro dentro da concepção relacional de gênero e como fundamental para compreensão da história geral. A ideia não era construir um capítulo à parte, mas integrar as mulheres à história, como sugere a apresentação do próprio livro:

[...] para que serve a história das mulheres? E a resposta viria, simples: para fazê-las existir, viver e ser. E mais, fazer a história das mulheres brasileiras significa apresentar fatos pertinentes, ideias, perspectivas não apenas para especialistas de várias ciências – médicos, psicólogos, antropólogos, sociólogos, etc. -, como também para qualquer pessoa que reflita sobre o mundo contemporâneo, ou procure nele interferir. Esta é, afinal, umas das funções potenciais da história (PRIORE, 2006, p. 9).

Com uma linha de interpretação ainda voltada para as discussões que debatiam hábitos culturais e situação social da mulher, têm-se trabalhos como a obra da pesquisadora estadunidense Muriel Nazzari (1991), “O Desaparecimento do Dote: mulheres, família e mudança social em São Paulo”, que mostra um panorama das mudanças da relação entre casamento e dote existentes entre as famílias abastadas de São Paulo do século XVII ao XIX, com os indícios de que a família extensa não era a única base para os negócios. Transformações efetivas são contabilizadas a partir do século XIX com aspectos como: o início de alfabetização das mulheres, mudanças na legislação civil e criminal, dentre outros fatores. Todas estas medidas contribuíram para o enfraquecimento do patriarcalismo e fortalecimento do individualismo.

Ao analisar a prática dos dotes, Muriel Nazzari (1991) indica por mudanças nas funções das famílias de elite. O que levou as famílias a mudarem seus costumes em relação ao sistema dotal? Para responder esta questão, Nazzari pesquisou os inventários *post-mortem* dos séculos XVII, XVIII e XIX dos paulistas. O objetivo era identificar quais seriam as formas de transmissão dos bens e compará-las entre si, tendo como eixo as modificações ao longo do tempo. O argumento explicativo associa-se às transformações ocorridas nas funções da família e do casamento na sociedade brasileira (SAMARA, 1997, p. 11).

Jeni Vaitzman (1994) também realiza uma macro pesquisa sobre casamento, família e as relações de gênero nas décadas de 1960/70, no trabalho “Flexíveis e Plurais: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas”. A autora observa as transformações difundidas entre homens e mulheres urbanos que experimentam outras relações sociais e pessoais nas relações conjugais, com isso as rela-

ções de gênero nas famílias se tornaram menos arbitrárias, porém sua tese defende que a família hierárquica não se modernizou e o papel requerido da mulher continua a ser o de dona de casa e homem como chefe da família.

Destaca-se também o trabalho da historiadora estadunidense Sandra Graham (2005) que dedica pesquisa sobre mulheres escravas no Brasil e, dentre outras publicações, elaborou um livro sobre estudo de casos de mulheres na sociedade escravista brasileira e, para isso, destaca o contexto de onde se deu sua pesquisa ao relacionar aspectos econômicos, demográficos e sociais de duas importantes regiões cafeeiras em municípios do Rio de Janeiro e São Paulo. A história que dá título à obra trata de uma mulher negra e escrava que se nega a manter relação com o marido e busca alternativas, junto ao seu proprietário, para anulação do mesmo, o que lhe é concedido. Para esta obra Graham usou fontes censitárias, cartoriais e eclesiásticas.

Ainda nesta concepção acerca das relações familiares entre escravos no Brasil, tem-se o trabalho de Robert Slenes (1999) mostrando que a família escrava se constituía em importante refúgio contra os rigores da escravidão, como um mecanismo de sobrevivência. Este autor foi na contramão da concepção de que a família dos cativos inexistia por conta da escravidão e entendia que as relações parentais introduziam uma nova sociabilidade na senzala.

As pesquisas também focalizaram muito na relação entre mulheres e educação, dentre outros fatores, isso ocorreu por esta área ter sido uma das primeiras onde foi possível observar as mulheres em ambientes externos ao lar. Destaca-se na produção nacional trabalhos como o de Jane Soares de Almeida (1998), “Mulher e Educação: a paixão pelo possível”, nesta obra retrata o forte movimento de feminização do magistério vivenciado no Brasil a partir da virada do século XIX para o XX, e aponta a característica da mulher professora para mostrar

como este movimento foi ousado, mesmo que a prática docente fosse associada à maternidade e às funções ditas tradicionalmente femininas, ela aponta conquista do espaço público por meio da atividade profissional do magistério.

Um período depois Jane Soares de Almeida (2007) também publica “Ler as Letras: por que educar meninas e mulheres”, que faz um levantamento de fontes discutindo as iniciais presenças femininas no espaço escolar e acesso à escolarização. Nesta publicação, ela levanta a relação entre mulheres, educação escolarizada e informal e religião entre grupos de protestantes que vieram ao Brasil nas últimas décadas do século XIX, em São Paulo e, no processo de catequese, utilizavam a mão de obra feminina na educação, tanto na condição de professoras, quanto na posição de alunas e multiplicadoras dos ideais do cristianismo protestante. A autora escreve na introdução a necessidade de discussão no campo da história das mulheres, mesmo estando num momento historiográfico em que parece não ser mais necessário, pois a invisibilidade da mulher teria sido superada. Aponta que “[...] ainda persistem campos em que essa presença situa-se nas margens da narrativa histórica, precisamente porque a dificuldade de encontrar vestígios de sua passagem é bastante grande e demanda um aprofundamento na busca das fontes” (ALMEIDA, 2007, p. 25), sendo um desses campos a relação entre religião e mulheres.

Maria Cândida Delgado Reis (1993) estuda, na década de 1990, mulheres e educação em São Paulo, no início do século XX, analisando os discursos que envolviam as mulheres no ambiente educacional e as fontes sobre tais situações, realizando pesquisa em duas escolas normais consideradas modelo em São Paulo. Maria Cândida realizou a obra “Tessituras de Destinos” fazendo uma relação entre ser mãe e ser professora, em primeira mão, a partir dos discursos impositivos sobre as mulheres, realizados pelo Estado, pela religião, educação e

médicos, onde a educação era vista como um instrumento de educação e as mulheres deveriam assumir seu papel frente a isso.

Em Belém, também relacionando o contexto de mulheres e educação, o trabalho de José Maia Bezerra Neto (1995) aborda a importância da “Casa das Educandas” destinada ao amparo de meninas carentes ao longo do século XIX, esta instituição teve tal relevância no estado do Pará que até mesmo filhas de famílias ricas da região ocupavam as poucas vagas oferecidas na casa. O autor destaca as imposições discursivas de controle social sobre as jovens na formação pedagógica formal. Ainda pode-se acrescentar a produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, onde realizou trabalhos na área de história da educação, repensando e questionando instituições e processos educacionais, envolvendo, dentre outras questões, a inclusão das mulheres. Alguns exemplos nas pesquisas produzidas nestes programas está a tese de doutoramento de Joyce Otânia Seixas Ribeiro (2013), que discute as tradições reinventadas no Colégio Estadual Paes de Carvalho por seus/suas alunos(as) que começaram a questionar algumas imposições historicamente feitas na instituição. Assim, debate ainda o currículo como prática de tradição cultural, sobre uma das principais marcas da escola, que é o uniforme de normalista e a erotização do corpo feminino.

Dentre outros trabalhos, podemos destacar também a dissertação de mestrado de Anderson Carlos Elias Barbosa (2011), “O Instituto Paraense de Educandos Artífices e a Morigerância dos Meninos Desvalidos na Belém da Belle Époque”, onde buscou compreender como o projeto civilizador das populações do norte do Brasil se adequaram ao Instituto de Educando Artífices entre os anos 1870 a 1889, assim o atendimento às crianças desvalidas era também resultado de uma política de ideais para civilizar índios e mestiços.

Sobre a educação de meninas desvalidas na Belém da Belle Époque, tem-se o trabalho de Elianne Barreto Sabino (2012), que por meio da história do colégio Nossa Senhora do Amparo, escola pública de Belém voltada para meninas pobres, observou a política de higienização da província do Grão-Pará evitando, assim, que as meninas desvalidas ficassem vadiando pelas ruas e chegassem à prostituição.

Destaca-se ainda o trabalho de Glaybe Antonio Souza Pimentel (2012) que discutiu os Grupos Escolares como espaço de subjetivação e cultivo do poder disciplinar, para tanto observa nas reformas educacionais promovidas pelo Estado um processo de subjetivação docente, situa sua pesquisa entre 1940-1970 e entrevista três ex-professoras do Grupo Escolar Manuel Antônio de Castro.

Outras obras que contribuíram fortemente para o fortalecimento dos estudos sobre mulheres e relações de gênero no Brasil foi o trabalho de Susan Besse (1999), “Modernizando a Desigualdade: reestruturação da ideologia de Gênero no Brasil, 1914-1940”, neste trabalho, Besse observa as mudanças ocasionadas na ideologia de gênero, nos espaços urbanos, de São Paulo e Rio de Janeiro, nas primeiras décadas do século XX. Dedica-se a perceber como as necessidades econômicas contribuíram para que mulheres tivessem acesso aos graus mais elevados de instrução, as de classe média ocupassem número maior de cargos remunerados e em meio a esse movimento também avançava a aprovação do voto feminino. Dessa forma, apresenta como as relações de gênero ganharam novos espaços na sociedade, sobretudo com acesso à educação e ao mercado de trabalho, porém muitas desigualdades entre os gêneros permanecem, onde a modernização do sistema de gênero desencadeou um progresso ambíguo, onde direitos às mulheres puderam ser experimentados, mas também tais direitos não poderiam interferir no adequado desempenho das tradicionais funções femininas.

Atualmente, vários são os trabalhos redirecionados ao olhar sobre a história das mulheres, repensando suas ações, percebendo-as enquanto sujeitos históricos com seus “poderes” e “saberes”. São trabalhos que transitam na fronteira entre o público e o privado, não apenas privilegiando em sua análise os espaços tidos como “femininos” ou um lugar próprio de mulher, ou ainda trabalhos que rediscutem o próprio conceito de público e privado, como o de Maria Izilda Matos (1995), em que a autora ao tratar dos espaços de sociabilidade e atividades feminina aponta sensíveis mudanças na noção de espaço público, em fins do século XIX e início do século XX, impulsionadas, principalmente, por dois discursos muitos usados à época, o do médico/higienista e do engenheiro que gradativamente, influenciaram os modos de ver o espaço público e privado, onde aquele estava cada vez mais remetido à multidão, sujeira, doenças, entre outros aspectos e este à segurança e conforto.

Assim, torna-se necessário tentar recuperar a dinâmica entre o público e o privado, sabendo que esses elementos são social, cultural e historicamente redefinidos, para perceber a não polaridade entre eles. Note-se que as categorias privado e público não devem ser usadas aleatoriamente para qualquer sociedade ou época, podendo dessa forma virem a tornar-se históricas. Os conceitos, sentidos e práticas do público e do privado, seja quanto a espaço, ação ou propriedade, não são universais nem estáveis. O processo de construção e de segmentação do público/privado carrega na sua trajetória interrelações desenvolvidas através de um discurso legitimador que vem atrelado desde a origem a um ocultamento de toda uma tensão e indefinição entre esses aspectos (MATOS, 1995, p. 102).

Após 15 anos da publicação de “História das Mulheres no Brasil”, a produção historiográfica sobre as mulheres suscita nova cole-

tânea com objetivo semelhante e trazendo olhares a temas que ainda não tinham sido contemplados. Em “Nova História das Mulheres no Brasil”, Joana Maria Pedro e Carla Bassanezzi (2012) reúnem artigos com caráter amplo e contemplativo do que vem se pensando sobre a história das mulheres e relações de gênero no Brasil. O olhar que esta produção busca é voltado para uma história mais recente, pois foca-se nos séculos XX e XXI, tendo necessidade de retomada de alguns aportes no século XIX, essa concepção também é fruto de um olhar historiográfico onde a História não é somente fruto de algo estanque e longínquo, mas é também dos dias atuais. Levanta questões sobre a velhice, educação, legislação, violência de gênero, mulheres e suas participações em guerras e as estratégias múltiplas de sobrevivência no campo e na cidade.¹

Martha Freire (2009), em “Mulheres, Mães e Médicos: discurso maternalista no Brasil”, discute a entrada e influência do discurso médico na família e, principalmente, no papel das mães e como esta abordagem higienista alterou os padrões de educação para as mulheres de classe média e alta.

Ao abordar o discurso maternalista do Brasil na década de 1920, a autora faz uso de revistas voltadas ao público feminino deste período discutindo como estas fontes apresentavam a imagem da mãe e da função doméstica das mulheres. Encerra o livro observando como a função sanitária transformou a maternidade.

¹ Essa obra se aproxima da História do tempo presente, um campo da História que ganhou destaque a partir de fins da década de 1970, com os trabalhos de François Bédarida e Michel Pollack, além das muitas possibilidades de fontes. Esta corrente está ancorada nos testemunhos diretos, na história oral e desperta atenção por relacionar a escrita do historiador a si mesmo e aos seus conceitos e preconceitos. A história do tempo presente implica uma continuidade temporal entre o período estudado e a relação do objeto. Ver: MOTTA, Márcia Maria Menendes. História, memória e tempo presente. In: CARDOSO, Ciro Flamaron; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Novos Domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

Pesquisadoras atentam também para, a partir da década de 1990, identificar as mulheres em ambientes e temáticas que exter- nam os temas tradicionalmente identificados às mulheres, tais como família, crianças, religião etc. Estes trabalhos também são frutos de um movimento historiográfico mais amplo que reflete sobre outros diversos realizados pelas mulheres ao longo da história, por exemplo, na década de 1990, Michele Perrot publicava a obra “Les femmes ou les silences de l'histo- rie”, em que discute fontes, as práticas de memórias femininas, mulheres no trabalho, em movimentos grevistas, mulheres rebeldes, urbanas, dentre outras, então essa e outras obras começaram a consagrar a mulher múltiplos espaços.

Sobre a presença feminina no ensino superior, os trabalhos são ainda recentes quanto à identificação das mulheres nestes ambientes. Em Salvador, a historiadora Iole Vanin Macedo (2008) realizou um trabalho de análise das primeiras mulheres a entrarem na faculdade de Medicina de Salvador, no início do século XX, com um panorama sobre as relações de poder na academia. Ainda em Salvador, Elizete Passos (1999), por sua vez, pesquisou sobre as mulheres na Faculdade de Filosofia analisando os espaços masculinos e femininos e as relações simbólicas de poder nesta faculdade, esta pesquisa culminou no trabalho que tem por título “Palcos e Platéias: as representações de Gênero na Faculdade de Filosofia”. A obra se ambienta na Faculdade de Filosofia da Universidade Federal da Bahia durante as décadas de 1940 a 1970, utiliza como fontes principais: manuscritos, fotografias e depoimentos de homens e mulheres da faculdade, buscando obser- var as relações de gênero no interior da faculdade e perceber quais espaços eram mais ocupados por mulheres.

No Piauí, Elisângela Barbosa Cardoso (2003) também se dedica às mulheres no ensino superior, percebendo-as enquanto acadêmicas nas décadas de 1930 a 1970 e as adversidades enfrentadas por elas na con-

dição de estudantes e profissionais, no trabalho intitulado “Múltiplas e Singulares: história e memória de estudantes universitárias em Teresina, 1930-1970”. Em sua pesquisa faz uso de entrevistas como a principal fonte de seu trabalho, com fragmentos de histórias de vida de mulheres que foram estudantes acadêmicas em diversas faculdades na Universidade Federal do Piauí. Para compreender as trajetórias estudantis e profissionais das mulheres, a autora dialoga com as questões de relação de gênero e poder, conversando com Joan Scott e Michel Foucault.

A fonte histórica, por meio do uso de entrevistas com pessoas que participaram ou testemunharam algum acontecimento de interesse do historiador, já é usada a bastante tempo da História, mas foi apenas na segunda metade do século XX que ela se apresentou como um potencial, por conta da divulgação dos métodos qualitativos de pesquisa e também o invento e uso do gravador. Como afirma Venera Alberti (2005), “o recurso do gravador portátil, a partir dos anos 1960, permitia ‘congelar’ o depoimento, possibilitando sua consulta e avaliação em qualquer tempo e transformando-o em fontes para múltiplas pesquisas. As entrevistas passaram a ter estatuto de documento”(ALBERTI, 2005, p. 19).

A obra “Mulheres na USP: horizontes que se abrem” elaborada por Eva Blay e Alice Lang (2004) analisa a presença e o discursos de mulheres na Universidade de São Paulo, mulheres dos mais diversos cursos relatando suas dificuldades e permanências na universidade. A pesquisa foi impulsionada em 1984 por ocasião do aniversário de cinquenta anos de fundação da USP e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, onde algumas ex-alunas pioneiras foram elencadas para relato de suas experiências, um dos objetivos deste trabalho é mostrar uma educação que superasse a formação para matrimônio e maternidade, acompanhando as mudanças na estrutura social por meio das alterações estruturais que o país atravessava nos anos 1930-40.

Em Curitiba, Ana Paula Vosne (2012), na obra “Um Lar em Terra Estranha: a casa da estudante universitária de Curitiba e o processo de individualização feminina nas décadas de 1950 e 1960”, destaca a presença de mulheres nas casas de estudantes e as alteridades enfrentadas por elas para estudarem em espaço diferente de sua terra natal em busca de um diploma acadêmico. Ao partir da observação da Casa da Estudante Universitária de Curitiba (CEUC), a autora analisa o processo de desterritorialização da subjetividade feminina a partir da individualização das moradoras que eram oriundas de outras cidades do estado do Paraná.

Tem-se ainda muitos outros trabalhos que poderiam estar listados aqui, as produções regionais ganharam muita força a partir da disseminação dos programas de pós-graduação, no entanto, o objetivo é oferecer um breve panorama de algumas obras que se tornaram referências para o estudo das mulheres e o estudo das mulheres na educação, além de pesquisas mais atuais.

É importante perceber que houve um movimento nos últimos anos no Brasil em que a historiografia passou a considerar escritos sobre as mulheres com validade para a História nacional, este panorama foi possível por conta de vários caminhos, dentre eles: o movimento feminista, diálogo com novos conceitos, ampliação da noção do que é história e seus objetos de estudo e, juntamente a isso, a ampliação da noção de fonte. “Fontes têm historicidade: documentos que ‘falam’ com os historiadores positivistas talvez hoje apenas murmuram, enquanto outros que dormiam silenciosos querem se fazer ouvir” (PINSKY, 2008, p. 07).

Como é possível observar, quase todos os trabalhos citados acima foram escritos por mulheres, existiram trabalhos de autoria masculina, mas a maioria esmagadora foi resultado de pesquisas feitas por mulheres, fato este que, como já debatido anteriormente, contri-

buiu para formação de guetos acadêmicos na produção sobre mulheres e relações de gênero.

A contribuição maranhense para a escrita da história das mulheres

Na escrita da história das mulheres no Maranhão os temas mais recorrentes voltam-se às mulheres na família e na educação, estes temas, inicialmente, parecem ressaltar visões tradicionais sobre o papel e a inserção das mulheres na sociedade maranhense, no entanto, muitos trabalhos apontam discussões sobre estas mulheres que transgrediram e romperam com alguma forma de opressão ou ditames sociais.

Na produção historiográfica local é possível destacar algumas pesquisas que discutem as mulheres integradas à sociedade de forma ativa e assumindo papéis de comando e autonomia. Um exemplo desse potencial é o trabalho da pesquisadora Marize Helena de Campos que analisa mulheres proprietárias de terra no Maranhão colonial, as ‘donas’ eram assim tratadas por concentrarem poder e exercerem comando nos negócios e na família. Para chegar a tais mulheres, Marize Helena de Campos usou testamentos e cartas de Sesmarias do século XVIII e metade do século XIX, nos testamentos pode perceber informações sobre economia, patrimônio e vida material observando o patrimônio das mulheres e modos de viver, as Sesmarias confirmam muitos pedidos de mulheres à titularidade e posse e como elas participavam do movimento referente à terra. Este é um dos exemplos de como as fontes contribuíram para perceber as mulheres como importantes para a economia local e chefes de família, contrariando a concepção da mulher branca que vivia enclausurada e ocupada apenas do papel de esposa e mãe.

Destacando a produção local, é possível identificar diversos outros trabalhos propulsores de uma historiografia contemplativa das

relações de gênero, a seguir serão apresentados alguns trabalhos que se tornaram marco referencial na historiografia local e que tiveram maiores publicações nos primeiros anos do século XXI.

Fruto da tese de doutorado, Maria da Glória Guimarães Correia, publica, em 2006, o livro “*Nos fios da trama: quem é essa mulher? Cotidiano e trabalho do operariado feminino em São Luís na virada do século XIX*”, este trabalho busca perceber como se dava a dinâmica da participação feminina na sociedade urbana de São Luís, tendo como foco a cidade e suas normas de civilização e controle social, bem como a fábrica como uma forma de extensão do mundo doméstico para as mulheres e onde havia reprodução do controle e violência. Tende ainda a analisar os discursos sobre ‘a mulher’ pobre e que precisava trabalhar em fontes documentais de autoridades públicas, relatórios das fábricas, periódicos e obras literárias e depoimentos de algumas das mulheres que trabalharam nas fábricas.

A obra “*O Dote é a Moça Educada: mulher, dote e instrução em São Luís na Primeira República*”, da professora Elisabeth Sousa Abrantes (2012), traz um panorama de como a educação se tornou o dote moderno das moças urbanas. Analisa como, simbolicamente, a instrução formal destinada às mulheres passou a ser valorizada como um componente indispensável à educação e tornando-se um símbolo moderno de dote, o diálogo com as fontes se deu a partir de testamentos, requerimentos e insinuações de dotes do século XVIII ao início do século XX.

Abrantes organizou ainda coletâneas de pesquisas acerca das relações de gênero em diversos eixos temáticos da historiografia maranhense, na obra “*Fazendo Gênero no Maranhão: estudos sobre mulheres e relações de gênero – séc. XIX e XX*” (2010), o uso do termo gênero, logo na capa, sugere a perspectiva conceitual que os capítulos seguem, a maioria das pesquisas aponta mulheres enquanto pro-

tagonistas de várias ações sociais, na educação, trabalho fora do lar, no voto, na política. Tais pesquisas contribuíram para a formulação de um trabalho que ao descontar a sociedade ludovicense, mostra as múltiplas vivências das mulheres no espaço urbano e suas estratégias de sobrevivência ao usar mecanismos de sua própria exclusão como uma forma de conquista de espaço, ao tratar da educação, por exemplo, o trabalho cita que a proposta educacional às mulheres era voltada para sua preparação para o lar (com a mulher republicana e higiênica), porém, o mesmo sistema educacional oferece instrumentos de uma instrução mais completa e que possibilitava profissionalização feminina.

A coletânea “Mulher e República no Maranhão”, de Abrantes (2015), também retrata alguns dos perfis de mulheres de 1890 até fim da década de 1970, pontua algumas características das mulheres a partir do discurso formulado na grande mídia: as pesquisas retratam as mulheres consideradas ‘evas’, as ‘loucas’, as ‘amélias’, as ‘perdidias’ — a contribuição desta coletânea se dá justamente em dialogar e desconstruir tais estereótipos formulados sobre as mulheres.

Os trabalhos de Elisabeth Abrantes também analisam a educação das mulheres como uma nova atribuição à antiga prática dotal, ela defende que com as mudanças do sistema econômico alteram também as atribuições de dotes que uma moça levaria para o casamento, onde, no lugar de terras e bens materiais, a mulher iria cercada de educação e instrução formal, inclusive para exercício profissional. Ela destaca a origem das Faculdades no Maranhão apontando as primeiras mulheres que ganharam destaque nos jornais e os desafios da vivência nesta modalidade de ensino. Este trabalho se aproxima do citado acima quando analisa também os caminhos educacionais até o ensino superior, porém a pesquisa de Abrantes se encerra nas primeiras décadas do século XX já está pós-primeira República, quando

as instituições de ensino superior se veem fortalecidas no estado e a presença feminina também é mais notável.

Dentre outros trabalhos que se destacam na historiografia local está a obra de Diomar das Graças Motta (2003), “As mulheres professoras na política educacional no Maranhão”, onde abrange a atuação de quatro professoras maranhenses no início do século XX e as adversidades enfrentadas por elas no magistério e vida social, mulheres que atuaram na política educacional do estado entre as décadas de 1910 a 1950. Diomar Motta buscou observar as trajetórias familiar, escolar e profissional destas mulheres fazendo uso de fontes de periódicos locais, documentos pessoais, fotografias, registros profissionais e entrevistas com parentes mais próximos. Apontou, também, as mulheres como protagonistas e defensoras da educação no Maranhão e se limitou a retratar as mulheres apenas no meio profissional, muito também por conta da escassez de fontes.

A dissertação da pesquisadora Mary Angélica Tourinho também oferece importante suporte sobre a condição da mulher estudante no início do século XX, sobretudo porque ela analisa o cotidiano de alunas da Escola Normal de São Luís, no trabalho intitulado “As Normalistas nas Duas Primeiras Décadas do Século XX em São Luís do Maranhão: entre o discurso da ordem e a subversão nas práticas”, dissertação defendida em 2008, no programa de pós-graduação em Educação/UFMA.

Também a pesquisa de Maria José Lobato (2012), “Educação Feminina no Maranhão: o redefinir de uma instituição”, que retrata o discurso normalizador para as mulheres reclusas, relações de poder e sociabilidades no século XIX. Apesar de o título dar ênfase à instituição, a obra dedica muito espaço e pesquisa à condição social das mulheres no período colonial, discute o que era considerado o ideal feminino, o contexto histórico e as relações de poder no cotidiano

e dentro da experiência feminina no recolhimento no Maranhão. A autora destaca que uma das maiores contribuições desta pesquisa é pensar as mulheres na história para além das funções na vida privada, muito embora o Recolhimento Nossa Senhora e Remédios representasse um espaço de reprodução dos valores sociais vigentes e colaborava para a manutenção da moral feminina.

Tem-se ainda, a sequência de trabalhos de Tatiane da Silva Sales, que, despertada pela temática “Gênero e Educação”, dedica nesse âmbito sua produção e pesquisa desde a Graduação até sua tese de Doutoramento. Em sua monografia de licenciatura em História “Educação para o lar: Instrução e condição social feminina em São Luís na Primeira República” discute o papel desempenhado pela educação na formação da mulher nos moldes tradicionais, em meio a uma sociedade que se pretendia moderna, sob os auspícios da nova ordem republicana. As funções sociais que recaíam sobre as mulheres primavam ainda pelo âmbito doméstico, tendo o tripé filha, esposa e mãe como base na formação e orientação nas atribuições femininas. Apresenta-se as mudanças urbanas, sociais e educacionais ocorridas em São Luís, e suas implicações na contribuição dos modelos femininos segundo os ideais burgueses de família e sociedade.

Por sua vez, a dissertação de Mestrado em História “Brechas para a emancipação: usos da instrução e educação feminina em São Luís na Primeira República”, Sales analisa o processo educacional em São Luís do Maranhão, no período compreendido entre os anos de 1889 a 1930, com enfoque para a situação feminina, atentando especialmente para mulheres da classe média e alta da capital maranhense. Dentro do entendimento de uma educação pública fornecida em São Luís, a pesquisa primou pela observação de ‘fragmentos’ históricos que evidenciem como as mulheres apropriaram-se dessa formação escolar e conseguiram ocupar mais espaços no meio social, desenvolvendo

atividades profissionais, e ultrapassando os usos da educação ainda limitada que lhes era fornecida e entendida como completa. Percebê-las enquanto alunas e profissionais imersas nas transformações que este período de transição, do século XIX para o XX, vivenciou foi um dos destaques dessa dissertação.

Por último, a sua tese de Doutoramento em História Social da Amazônia, “Graduandas da Ilha: um estudo sobre a presença feminina nos cursos de Farmácia, Odontologia e Direito em São Luís/MA (1940-1970)”. Este trabalho trata de analisar a organização e inserção das mulheres no ensino superior em São Luís, discutindo a universidade como espaço de instrução, educação e poder.

A tese de doutoramento, situando a educação superior e as relações de gênero, tem inspiração nos referenciais citados acima sobre o Maranhão, onde, por exemplo, discute a presença feminina como alunas numa instituição de ensino, como definem os trabalhos de Diomar das Graças Motta e Angélica Tourinho. Elas não discutem o espaço da universidade, até porque em seus períodos de pesquisa ainda não havia nenhuma instituição superior no Maranhão, no entanto, analisam a mulher na educação primária, normal e secundária como uma situação de empoderamento feminino, sobretudo por conta do acesso à profissionalização que é algo próximo de nossa perspectiva.

Em Codó, Maria Alda Pinto Soares, em sua monografia de conclusão do curso de Licenciatura em Ciências Humanas/História realiza a pesquisa “Pelas mãos femininas: memórias da educação codoense (1950 a 1980)” trazendo para o centro das discussões acadêmicas locais duas categorias em fase de reconhecimento na história: as mulheres e as professoras; ou mais certo, as mulheres professoras, com foco especial para as do município de Codó – Maranhão, através do resgate de trajetórias, histórias e memórias sobre a educação codoense, interpretando fragmentos de memória de três mulheres professoras

codoenses, a partir da (re)construção de suas trajetórias possibilitadas pela história oral.

Encerrando esta sequência que lista alguns dos relevantes trabalhos desenvolvidos no Maranhão tem-se o livro organizado por Antônio Montenegro e Regina Faria, este material aborda relatos das experiências vividas por ex-estudantes da Universidade Federal do Maranhão, que se tornaram docentes também, um material rico em entrevistas realizadas em fins da década de 1990 e faz soar diversas vozes da política local, da história de educação, da história do ensino superior e das relações de gênero. O livro “Memórias de Professores: histórias da UFMA e outras histórias” foi publicado em 2005 e representa uma importante fonte, pois é fruto de seis anos de pesquisa e levam como foco principal do trabalho a história oral.

Conclusão

As obras citadas acima são resultados de um amplo movimento vivenciado a partir da década de 1970, onde conceitos tradicionais foram rediscutidos, tais como: trabalho, família, renda, poder, etc., tais obras também são parte de um processo de ampliação da noção de fontes históricas e consequente inserção de novos agentes históricos. Assim, além de falar de mulheres, falou-se da diversidade delas, pois estas pesquisas não analisavam apenas um núcleo homogêneo de brancas e ricas, mas, também, trabalhadoras, escravas, pobres, negras, empobrecidas, casadas, solteiras e amasiadas, dentre outras mulheres em configurações, além da tradicional relação de patriarcado.

Estes trabalhos inauguraram uma nova fase da historiografia brasileira e também são fruto de mudanças na própria sociedade, em que as noções de família, patriarcado, papel da mulher na sociedade, espaço público e privado foram rediscutidos na sociedade. Pesquisa-

doras tiveram acesso à dados de censos que mostravam um país cada vez mais urbano, taxas de analfabetismo caindo, nível demográfico do país marcado por uma população de maioria jovem e que, apesar de ter mão de obra muito diversificada, os dados, em geral, eram organizados por faixa etária, região e quase nunca pela divisão de sexo, isto é, as mulheres mantinham posição de destaque na sociedade, mas não eram computadas nas estatísticas. O país também presencia momentos de gradual reabertura política e transição para o regime democrático.

Tais experiências de uma nova realidade social também estiveram relacionadas às mudanças na visão de mundo que esse novo grupo de intelectuais passou a ter, com múltiplas perguntas ao passado, buscando respostas em fontes e falas antes não lidas ou, ainda, lidas de forma muito limitada. Junto à tudo isso existiram os diálogos promovidos também a partir do fomento, financiamento e incentivo de cursos de pós-graduação, uma vez que boa parte dos trabalhos resulta de pesquisas nascidas nestas condições.

Os trabalhos aqui citados contribuem com a composição desta e de variadas pesquisas porque, dentre outros fatores, dialogam com ampla quantidade de fontes em que as mulheres são atuantes e não marginalizadas ou vítimas. Boa parte dos trabalhos também reflete sobre a questão educacional e experiência feminina, na condição de aluna e professora, tendo como foco principal o ensino primário e secundário e tem sua atenção ligada, principalmente, ao período que compreende o final do século XIX e início do século XX. Diante destas características essas obras enriquecem o trabalho proposto, pois, discutem as mulheres, também maranhenses, de forma ativa e participante das contradições do viver em sociedade.

Referências

ABRANTES, Elizabeth Sousa. **O Dote é a Moça Educada:mulher, dote e instrução em São Luís na Primeira República.** São Luís: EDUEMA, 2012.

_____. (Org.). **Fazendo Gênero no Maranhão.** São Luís: Editora UEMA, 2010.

_____. (Org.) **Mulher e República no Maranhão.** São Luís: EDUEMA, 2015.

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação:** a paixão pelo possível. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

BARBOSA, Anderson Carlos Elias. **O Instituto Paraense de Educandos Artífices e a Morigerância dos Meninos Desvalidos na Belém da Belle Époque.** (Dissertação) Mestrado em Educação. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências e Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011.

BASSANEZZI, Carla; PEDRO, Joana Maria (Org.). **Nova História das Mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2012.

BESSE, Susan. **Modernizando a desigualdade:** reestruturação da Ideologia de Gênero no Brasil (1914-1940). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

BEZERRA NETO, José Maia. O “Asylo lindo e protetor”: práticas e representações sociais sobre educação feminina – Belém (1870-

1888). In: ALVARES, Maria Luíza Miranda; D'INCAO, Maria Ângela (Org.). **A Mulher Existe?** Uma contribuição ao estudo da mulher e gênero na Amazônia. Belém: GEPEM/GOELDI, 1995.

BLAY, Eva Alterman; LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. **Mulheres na USP: horizontes que se abrem**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, USP, 2004.

BORGES, Vavy Pacheco. Anos trinta e política: história e historiografia. In: FREITAS, Marcos Cesar de. **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 159-182.

CAMPOS, Marize Helena de. **Senhoras Donas**: economia, povoamento e vida material em terras maranhenses (1755-1822). São Luís, Café e Lápis, FAPEMA, 2011.

CARDOSO, Elizangela Barbosa. **Múltiplas e Singulares**: história e memória de estudantes universitárias em Teresina (1930-1970). Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2003.

CORREA, Mariza. Repensando a Família Patriarcal Brasileira. In: ALMEIDA, Angela (Org.). **Colcha de Retalhos**: estudos sobre a família no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1982, p. 13-34.

CORREIA, Maria da Glória Guimarães. **Nos fios da trama**: quem é essa mulher? Cotidiano e trabalho do operariado feminino em São Luís na virada do século XIX. São Luís: EDUFMA, 2006.

ENGEL, Magali. “Meretrizes e Doutores: saber médico e prostituição no Rio de Janeiro”, São Paulo, Brasiliense, 1991.

ESTEVES, Martha de Abreu. **Meninas Perdidas**: os populares e o cotidiano do amor no Rio de Janeiro da Belle Époque. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

FARIA, Regina; MONTENEGRO, Antonio (Orgs.). **Memória de Professores**: Histórias da UFMA e outras histórias. São Luís: Fundação Sousândrade, UFMA/CNPQ, 2005.

FREIRE, Maria Martha de Luna. **Mulheres, mães e médicos**: discurso maternalista no Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

GRAHAM, Sandra Lauderdale. **Caetana Diz Não**: história de mulheres da sociedade escravista brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

HAHNER, June. **A Mulher no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

LEITE, Miriam Moreira. **A Condição Feminina no Rio de Janeiro**: século XIX. São Paulo: Editora Hucitec Inl, 1984.

LOBATO, Maria José. **Educação Feminina no Maranhão**: o redefinir de uma instituição. São Luís, FAPEMA, 2013.

MACEDO, Iole Vanin. **As Damas de Branco na Biomedicina Baiana** (1878-1949): médicas, farmacêuticas e odontólogas. (Tese) Doutorado em História, Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2008.

MATOS, Maria Izilda; BORELLI, Andrea. Espaço Feminino no Mercado Produtivo. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 126-147.

MOTTA, Diomar das Graças. **As mulheres professoras na política educacional no Maranhão**. Niterói: Editora da Niterói, 2003.

NAZZARI, Muriel. **O Desaparecimento do Dote**: mulheres, família e mudança social em São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

PASSOS, Elizete. **Palcos e Platéias**: as representações de gênero na Faculdade de Filosofia. Salvador: UFBA, Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 1999.

PERROT, Michelle. **Mulheres Públicas**. São Paulo: Editora Unesp, 1990.

PIMENTEL, Glaybe Antonio Souza. **Processos de Subjetivação, Poder Disciplinar e Trabalho Docente no Grupo Escolar Professor Manoel Antonio de Castro (1940 – 1970)**. (Dissertação) Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências e Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2012.

PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012.

PRIORE, Mary Del. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

RAGO, Margareth. **Do Cabaré ao Lar**: a utopia da cidade disciplinar, Brasil, 1890-1930. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1985.

REIS, Maria Cândida Delgado. **Tessitura de Destinos**: mulher e educação. São Paulo 1910/20/30. São Paulo: EDUC, 1993.

RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. **A Tradução da Tradição em Práticas Curriculares no Colégio Estadual Paes de Carvalho**. (Tese) Doutorado, Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências e Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2013.

SABINO, Elianne Barreto. **A Assistência e a Educação de Meninas Desvalidas no Colégio Nossa Senhora do Amparo na Província do Grão-Pará (1860-1890)**. (Dissertação) Mestrado em Educação. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências e Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2012.

SAFFIOTTI, Heleieth. **A Mulher na Sociedade de Classes**: mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1976.

SALES, Tatiane da Silva. **Educação para o lar: instrução e condição social feminina em São Luís (1900-1920).** [Monografia] Universidade Estadual do Maranhão, UEMA, São Luís, 2007.

_____. **Brechas para a emancipação: usos instrução e educação feminina em São Luís na Primeira República.** [Dissertação] Universidade Federal da Bahia, UFBA, Salvador, 2010.

_____. **Graduandas da Ilha: um estudo sobre a presença feminina nos cursos de Farmácia, Odontologia e Direito em São Luís/MA (1940-1970).** [Tese] Universidade Federal do Pará, UFPA, Belém, 2017.

SAMARA, Eni de Mesquita. **As Mulheres, o Poder e a Família: São Paulo – século XIX.** São Paulo: Editora Marco Zero, 1980.

_____. **Conferência: A Família no Brasil: história e historiografia.** História Revista, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 07-21, jul-dez. 1997.

SLENES, Robert. **Na Senzala uma Flor: esperanças e recordações na formação da família escrava – Brasil, Sudeste, século XIX.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

SOIHET, Rachel. **Condição feminina e formas de violência: mulheres pobres e ordem urbana, 1890-1920.** Forense Universitária, 1989.

SOARES, Maria Alda Pinto. **Pelas mãos femininas: memórias da educação codoense (1950 a 1980).** – Codó, 2015.

TOURINHO, Mary Angélica. **As normalistas nas duas primeiras décadas do século XX em São Luís do Maranhão: entre o discurso da ordem e subversão nas práticas.** (Dissertação) Mestrado em Educação – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

VAINFAS, Ronaldo. História Cultural e Historiografia brasileira. **Revista História: questões e debates**, Curitiba, n.50, jan/jun. 2009, Editora UFPR, p. 175-216.

VAITSMAN, Jeni. **Flexíveis e Plurais**: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

VOSNE, Ana Paula. **Um Lar em Terra Estranha**: a casa da estudante universitária de Curitiba e o processo de individualização feminina nas décadas de 1950 e 1960. Curitiba: Editora UFPR, 2012.

WOLF, Cristina Scheibe. **Mulheres da Floresta**: uma história – Alto Juruá – Acre (1890 – 1945). São Paulo: Huicitec, 1999.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Ler as Letras**: por que educar meninas e mulheres. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo; Campinas: Autores Associados, 2007.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. **Quotidiano e Poder**: em São Paulo no século XIX. São Paulo: Brasiliense, 2005.

PEDRO, Joana Maria. **Mulheres honestas, mulheres faladas**: uma questão de classe. Florianópolis: UFSC, 1994.

PERROT, Michelle. **As mulheres e os Silêncios da História**. Bauro: Edusc, 2005.

_____. **Práticas da Memória Feminina**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v.9, n. 18, p. 09-18, ago-set. 1989.

Recebido em: 13.12.2017

Aceito em: 16.02.2018

AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS COTAS RACIAIS NA UNIVERSIDADE

MAURÍCIO PEDRO DA SILVA

Doutor na Universidade Nove de Julho – São Paulo. E-mail: maurisil@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-9609-4579>

RESUMO

As ações afirmativas tornaram-se, no atual contexto brasileiro, mais do que uma mera concessão governamental, no âmbito de políticas públicas universalistas, mas um imperativo inequivocamente direcionado para sanar distorções historicamente construídas em relação à população brasileira afrodescendente, por meio de medidas compensatórias. Uma destas medidas são as chamadas cotas raciais, discutidas neste artigo a partir de seu relacionamento com o ensino universitário público e da ideologia da meritocracia. Nesse contexto, as ações afirmativas podem ser consideradas exemplos de políticas focais em benefício de grupos historicamente discriminados e excluídos social e economicamente, não dizendo respeito apenas à questão étnico-racial, mas tendo, ao contrário, um alcance bem maior, na medida em que se podem vincular a questões educacionais (bolsas de estudo, cotas, financiamento educativo), de saúde (condição pessoal, faixa etária), financeiras (participação e distribuição de terras e habitação), identidade (gênero, opção sexual) e muitas outras.

Palavras-chave: Ações afirmativas, cotas raciais, universidade brasileira, meritocracia

BRAZILIAN AFFIRMATIVE ACTIONS: thinking university racial quotas

ABSTRACT

Affirmative actions became, in current Brazilian context, more than a mere government grant in the perspective of universalist public policies, but an unequivocally demand directed to solve historically constructed problems in relation to Afro-descendant Brazilian population, through compensatory measures. Some of these measures

are called racial quotas, discussed in this article considering its relationship with public university education and meritocratic ideology. In this context, affirmative actions can be considered as examples of focal policies for the benefit of historically discriminated and socially and economically excluded groups, not only regarding the ethnical and racial issue, but, on the contrary, having a far greater scope, linked to educational issues (scholarships, quotas, educational funding), health (personal condition, age group), financial (participation and distribution of land and housing), identity (gender, sexual choice) and many others.

Keywords: Affirmative actions. Racial quotas. Brazilian university, meritocracy.

ACCIONES AFIRMATIVAS EN BRASIL: CONSIDERACIONES ACERCA DE LAS CUOTAS RACIALES EN LA UNIVERSIDAD

RESUMEN

Las acciones afirmativas se convirtieron, en el actual contexto brasileño, más que una mera concesión gubernamental, en el marco de políticas públicas universalistas, pero un imperativo inequívocamente dirigido a sanar distorsiones históricamente construidas en relación a la población brasileña afrodescendiente, por medio de medidas compensatorias. Una de estas medidas son las llamadas cuotas raciales, discutidas en este artículo a partir de su relación con la enseñanza universitaria pública y de la ideología de la meritocracia. En este contexto, las acciones afirmativas pueden ser consideradas como ejemplos de políticas focales en beneficio de grupos históricamente discriminados y excluidos social y económicamente, no sólo se refieren a la cuestión étnico-racial, sino que, por el contrario, un alcance mucho mayor, en la medida en que se pueden vincular a cuestiones educativas (becas, cuotas, financiamiento educativo), de salud (condición personal, grupo de edad), financieras (participación y distribución de tierras y vivienda), identidad (género, opción sexual) y muchas otras.

Palabras clave: Acciones afirmativas, cuotas raciales, universidad brasileña, meritocracia.

Introdução

Em seu estudo sobre a questão racial no Brasil, Lília Schwarcz pergunta, a certa altura: “como entender a democracia racial em uma nação onde, até o final da década do século XX, e mesmo entrando no século XXI, só 15% da população negra chega à universidade?” (SCHWARCZ, 2012, p. 117).

A pergunta tem razão de ser! A precariedade da situação educacional do negro no Brasil é um fato científico e historicamente comprovado (GONÇALVES, 2003), o que levou o contingente populacional de afrodescendentes¹ a uma drástica situação de desamparo legal, refletindo-se, sem dúvida alguma, no fato de se computar, entre essa população, um baixíssimo índice de participação no ensino básico e superior.

Tanto a legislação específica quanto as ações de políticas públicas voltadas a essa questão resultam, basicamente, do reconhecimento e do combate ao racismo e à discriminação no Brasil, que tem na *Constituição Federal* de 1988 um de seus marcos fundadores, conforme descrito em seu inciso IV, do art. 3º: “constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil [...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). Semelhante legislação desdobrou-se em diversos projetos de lei federal e estadual, assinaturas de acordos internacionais, criação de secretarias e adoção de programas de combate ao preconceito e à discriminação racial, além das medidas de reparação e/ou compensação especificamente relacionadas à presença do afrodescendente na universidade.

Desse modo, uma das leis federais mais importantes, promulgada um ano após a constituição de 1988, foi a chamada *Lei Caó* (Lei 7.716/89), apresentada pelo deputado Carlos Alberto de Oliveira, que

previa a punição do crime de racismo e regulamentava o princípio constitucional de combate ao racismo.² No que diz respeito à criação de órgãos destinados a promover a igualdade racial e incentivar políticas públicas, pode-se citar, entre outras, a criação, em 2003, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), por meio da Lei 10.678/03, órgão de assessoramento à Presidência da República, com competência na formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e de avaliação das políticas públicas afirmativas, além da proteção dos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos. Finalmente, no que se refere à assinatura de acordos internacionais, não se pode deixar de citar a célebre *Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância*, realizada em Durban (África do Sul), em 2001, por meio da qual a Organização das Nações Unidas (ONU) reconhece mundialmente o racismo e a discriminação e propõe ações para eliminá-los. O Brasil é um dos países signatários do documento final que prevê, entre outras coisas, o “combate do flagelo do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, plena e efetivamente, como questão prioritária” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2001). É justamente nesse contexto que uma série de ações especificamente voltadas para a questão da presença do afrodescendente nos espaços educacionais institucionalizados (sobretudo escola e universidade) são formuladas, desfazendo distorções que, há tempos, vem sendo uma das marcas de nossas legislação educacional. Basta lembrar, a título de ilustração, que entre aquele que é considerado o principal marco normativo referente à educação nacional – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), da primeira (1961) à última (1996) sanção – e a recente lei 10.639, de 2003, há uma considerável distância, não apenas de formulação e aplicação, mas de concepção normativa, no que compete à

educação para as relações étnico-raciais. Como explica Lucimar Dias, enquanto que na LDB a questão racial foi, grosso modo, tratada de forma secundária, havendo, por exemplo, pouco empenho na condenação dos preconceitos de classe e raça, houve uma significativa mudança de rumos quando da formulação da lei 10.639/03 (DIAS, 2005).

De fato, quando a referida lei foi criada e sancionada, ainda no governo Lula, a situação do contingente populacional afrodescendente era tão ou mais calamitosa do que na época da LDB, com 65% das crianças afrodescendentes vivendo na pobreza (contra 38% das brancas), com uma população adulta de afrodescendentes ganhando 54% menos que um branco com o mesmo grau de escolaridade, com uma taxa de conclusão do segundo ciclo do Ensino Fundamental de apenas 27,4% dos meninos afrodescendentes (contra 44,3% dos brancos) (SANTOS, 2003).

Daí o fato de as ações afirmativas tornarem-se, no atual contexto brasileiro, mais do que uma mera concessão governamental, no âmbito de políticas públicas universalistas, mas um imperativo inequivocamente direcionado para sanar distorções historicamente construídas em relação à população brasileira afrodescendente, por meio de medidas compensatórias destinadas, como demonstra Joaquim Barbosa Gomes (2005), a promover o princípio da *igualdade material ou substancial*, uma igualdade de resultados, em oposição à chamada *igualdade formal ou procedural*, mais neutra. Com explica o mesmo autor, a fim de que se consiga inibir, de fato, a injustiça, é necessário substituir uma concepção “estática” de igualdade por uma mais “dinâmica”, relacionada à ideia de que “situações desiguais sejam tratadas de maneira dessemelhante” (GOMES, 2005, p. 49), instituindo-se o que se convencionou chamar de *ação afirmativa*, conjunto de práticas que visam combater a discriminação de fato e transformar a sociedade com base no princípio do pluralismo e da diversidade.

Assim, objetivamente, completa o autor, as ações afirmativas podem ser melhor definidas como

um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo como objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2005, p. 55).

Mais especificamente em relação à educação, tornam-se urgentes medidas que corrijam as desigualdades de acesso e de manutenção do contingente afrodescendente nas universidades brasileiras, seja num contexto mais amplo das ações afirmativas, seja num âmbito mais restrito das *cotas raciais*.

Ações afirmativas no Brasil e educação superior

As ações afirmativas no Brasil resultam, historicamente, de um amplo processo de reivindicação dos movimentos negros brasileiros, que surgem e se consolidam no contexto das várias fases de luta em prol dos direitos dos afrodescendentes, as quais podem ser subdivididas em três grandes momentos históricos: primeira fase (1870-1970), em que predomina o racismo científico, fundamentado por teorias de cunho determinista, além de políticas públicas, como a célebre política do branqueamento, tudo seguido, num segundo momento, da famigerada democracia racial de Gilberto Freyre; essa fase, em que o movimento negro brasileiro apresentava-se ainda pouco articulado e um tanto disperso, pode ser considerada uma *fase embrionária*, mais

de conscientização dos direitos do afrodescendente do que de efetiva conquista de direitos. Já a segunda fase (1970-2000), marcada por determinados fatos histórico-sociais, como a Primeira Conferência Mundial contra o Racismo (1978), a formação do Movimento Negro Unificado (1978), a Segunda Conferência Mundial contra o Racismo (1983) e a promulgação da Constituição Brasileira (1988), pode ser considerada uma *fase organizativa*, de reivindicação dos direitos dos afrodescendentes, embora ainda mais regimental do que procedural. Finalmente, na terceira fase (2000 até atualmente), que tem na já citada Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância (2001) um de seus marcos principais, constitui-se numa *fase institucional*, caracterizando-se, em consequência, pela efetiva conquista de direitos vinculados à população afrodescendente brasileira.

Embora de complexidade bem maior do que essa divisão possa sugerir (PEREIRA, 2013), o movimento negro no Brasil deve sua consistência política, entre outras coisas, à luta em favor da educação gratuita para todos, denunciando, nesse sentido, as graves distorções disseminadas por nosso sistema educacional. Com efeito, como demonstram alguns estudos sobre o ensino universitário no Brasil, para ficarmos apenas no âmbito que mais nos interessa neste artigo, a educação superior brasileira constitui, de modo geral, um bem cultural acessível apenas a uma minoria pertencente a classes sociais favorecidas (VIEIRA, 1989), fazendo-se necessária a correção de desvios historicamente implantados em nossa sociedade. E uma das formas de promover essa correção de rumos é, precisamente, adotando ações compensatórias dentro de um amplo espectro de políticas públicas direcionadas ao alunado afrodescendente egresso do ensino básico. Tais medidas, que incluem uma série de atos governamentais – que vão da concessão de bolsas e da preparação para o vestibular de ingresso no ensino supe-

rior até financiamento e implementação de estratégias e metodologias de ensino que possam efetivamente representar esse alunado -, expressam-se, na prática, não apenas como políticas públicas destinadas ao acesso e manutenção do afrodescendente na universidade, mas também como uma legislação específica que lhes possa conferir sustentação legal. Trata-se, em suma, do que chamamos, genericamente, de *ações afirmativas* e, especificamente, de *cotas raciais*.

As ações afirmativas surgem, portanto, como tentativa de correção da situação de contraste entre a composição étnico-racial da sociedade brasileira e a taxa de escolarização da população afrodescendente. Uma simples análise dos dados acerca desse contraste (SILVA, 2009a) referenda a situação de distorção que indica um fato inquestionável: a população afrodescendente no Brasil cresce em proporção inversa ao seu acesso aos três níveis da educação (ensinos fundamental, médio e superior). A disparidade aumenta consideravelmente de acordo com o nível de modalidade de ensino, fazendo com que justamente no ensino superior as diferenças entre os contingentes de alunos brancos e negros se revelem ainda maiores.

Nesse contexto, as ações afirmativas podem ser consideradas exemplos de políticas focais em benefício de grupos historicamente discriminados e excluídos social e economicamente. Evidentemente, elas não dizem respeito apenas à questão étnico-racial, tendo, ao contrário, um alcance bem maior, na medida em que se podem vincular a questões educacionais (bolsas de estudo, cotas, financiamento educativo), de saúde (condição pessoal, faixa etária), financeiras (participação e distribuição de terras e habitação), identidade (gênero, opção sexual) e muitas outras (GEMAA, 2011). Pode, além disso, conciliar alguns desses universos, como é o caso das cotas raciais para ingresso no ensino superior, que vincula ações afirmativas de natureza identitária (afrodescendentes) e educacional (ingresso no ensino superior).

No Brasil, as políticas de ação afirmativa têm um longo histórico, que vai da chamada Lei dos Dois Terços (1930), que garantia a participação de trabalhadores brasileiros nas empresas sediadas no Brasil, até, mais recentemente, a instituição do Programa Nacional de Ações Afirmativas (2002), que estabelece, no âmbito da administração pública federal, metas percentuais para negros, mulheres e portadores de necessidades especiais no preenchimento de cargos públicos federais, além da adoção de um critério de classificação para os fornecedores que comprovarem a adoção de medidas compatíveis com os objetivos do referido programa. Nesse intervalo de tempo, muitas outras ações, no sentido de ampliar práticas afirmativas, foram criadas, como a institucionalização Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que tem como propósito promover ações educativas nas áreas da reforma agrária (1996) ou a Portaria 679 do MEC, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas portadoras de deficiências, para instruir processo de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições de ensino (1998). São ações de alcance amplo ou restrito, muitas delas universalizantes e genéricas. No âmbito específico da educação, contudo, vale destacar pelo menos dois marcos normativos recentes: a criação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), em 1999, destinado ao financiamento de estudantes de cursos de graduação de instituições de ensino não gratuitas; e a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni), em 2005, que tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior.

Evidentemente, tais dispositivos podem ter desdobramentos ora mais, ora menos específicos no campo da educação. Para o que

aqui nos interessa, dividimos a legislação e políticas públicas aqui englobadas pelo termo genérico de ações afirmativas, destinadas ao ensino superior e vinculadas às relações étnico-raciais, em três grupos distintos: a) *preparação* do alunado afrodescendente para o ingresso no ensino superior, como o movimento destinado à realização de cursos pré-vestibulares para o contingente negro da população brasileira, cuja principal iniciativa foi a criação, na década de 1990, do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), responsável pelo fortalecimento da luta pelo acesso dos estudantes negros às universidades públicas (NASCIMENTO, 2007), verdadeiro instrumento de luta anti-racismo, fundamental para a “legitimação e construção de ações afirmativas voltadas para a promoção dos negros neste país” (SANTOS, 2003, p. 152); b) *ingresso* do alunado afrodescendente no ensino superior, com destaque para a Lei Federal 10.558, de 2002, que cria o programa Diversidade na Universidade, mais conhecido pelo codinome “lei de cotas”, cuja finalidade é “implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros” (BRASIL. 2002b), resultando na criação das chamadas *cotas raciais* para o ingresso na universidade pública; c) *permanência* do alunado afrodescendente no ensino superior, podendo-se destacar o já citado Programa Universidade para Todos (ProUni), cujo artigo 7, item II, prevê um porcentual de bolsas de estudo destinado à implementação de políticas afirmativas especificamente voltadas ao público afrodescendente (SILVA, 2009b), além de outros programas similares, como a criação do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais (UNIAFRO), em 2008, estabelecendo critérios para assistência financeira às instituições de educação superior com o objetivo de fomentar ações voltadas para a formação inicial e continuada de professores da educação

básica e para a elaboração de material didático específico no âmbito do referido programa.

Portanto, conforme sugere a exposição dos três grupos acima, a questão das relações étnico-raciais na universidade passa, objetivamente falando, pelo reconhecimento da necessidade da aplicação de ações afirmativas que se desdobram em atitudes distintas, como a efetivação de marcos normativos e legais, a criação de uma estrutura administrativa gerenciadora de políticas públicas, a implementação de políticas compensatórias voltadas para as etnias não hegemônicas e/ou historicamente oprimidas etc. Tais atitudes têm sua gênese direta ou indiretamente vinculada aos embates travados em favor da expansão dos direitos voltados à população afrodescendente – como as lutas históricas dos movimentos negros no Brasil, a partir de meados do século XX -, tradicionalmente oprimidas por um processo de modernização estrutural da sociedade de natureza excludente (FERNANDES, 2007).

Assim, dos fatos e das ações acima expostos, resultaram não apenas políticas públicas destinadas ao acesso e permanência do afrodescendente na universidade brasileira, mas também uma legislação específica que pudesse dar sustentação legal a elas. As ações afirmativas, contudo, precisam superar o estágio da *reparação dos direitos* dos afrodescendentes para chegar ao estágio da *igualdade de direito*, passando pelo estágio da *compensação* por meio da justiça distributiva. Nesse sentido, defendemos que as ações afirmativas devam passar de uma dinâmica de *mitigação* das desigualdades (em certos contextos e condição, de caráter assistencialista) e atingir um estágio de *superação* definitiva das desigualdades estruturais. Isso tudo, num nível prático, por assim dizer; num nível ideológico, elas devem atingir todo um universo epistemológico que promova a visibilidade do saber não hegemônico, próprio de minorias excluídas, combatendo,

para tanto, a discriminação que se manifesta, entre outras coisas, como narrativas e discursos baseados numa *igualdade pressuposta*.

Acreditamos que a aplicação das chamadas cotas raciais voltadas ao ensino superior desempenham papel essencial na correção das distorções acima assinaladas, congregando, de certo modo, dois princípios fundamentais: *previne* efeitos deletérios da discriminação, no futuro; e *repara* consequências de um processo histórico de discriminação, efetivado num passado não muito distante, mas ainda sistematicamente presente.

A meritocracia e a questão das cotas raciais nas universidades

As cotas raciais nas universidades talvez sejam o aspecto mais saliente – e, seguramente, o mais polêmico – daqueles que estão direta ou indiretamente relacionados à questão das ações afirmativas. Pode-se dizer que, grosso modo, as cotas raciais consistem, basicamente, na reserva de parte das vagas das instituições de ensino superior para candidatos afrodescendentes, constituindo-se “numa das principais medidas afirmativas adotadas em defesa da população afro-brasileira, pois proporciona a inserção de um contingente considerável de negros na rede universitária do País” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2012, s.p.). Por meio das cotas raciais procura-se, entre outras coisas, valorizar a figura e o papel social do afrodescendente, estimulando a assunção de uma identidade que se constrói a partir da diversidade.

Tendo sido adotadas, pela primeira vez no Brasil, pelas Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade de Brasília, as cotas raciais logo tornou-se tema central no debate sobre acesso dos afrodescendentes ao ensino superior, muito em razão da luta dos

movimentos negros pela instituição de ações afirmativas no país. Em resumo, como afirma Renato Santos:

[...] essa medida [a instauração das cotas raciais] colocou a democratização do acesso à universidade como ponto central nas políticas sociais, instaurando um novo paradigma que aponta para a desconstrução do *status quo*, ao fortalecer os grupos desfavorecidos através da reversão dos processos de fortalecimento desigual que perpetuam e autorizam sua subalternização (SANTOS, 2006, p. 18).

Seja considerada na perspectiva das medidas reparatórias/compensatórias, seja na perspectiva das ações afirmativas, não se pode negar que as cotas raciais no âmbito universitário estabelecem uma relação dialética com ações do mesmo gênero nos outros níveis do ensino (fundamental e médio), na medida em que, ao mesmo tempo em que impulsiona o ensino da cultura e da história africanas e afro-descendentes na escola, recebem como retorno um contingente de aluno universitários e futuros docentes com uma formação voltada para o reconhecimento e valorização da contribuição da matriz cultural africana para a cultura brasileira. Essa via de mão dupla encontra-se bem representada também no universo dos marcos normativos e das políticas públicas nacionais. Para efeito de ilustração, basta lembrarmos a aprovação da lei 10.639, em 2003, que institui o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos ensinos fundamental e médio (BRASIL, 2003).

Esta questão dos marcos normativos, bem como outras, de natureza mais abrangente, como a já referida necessidade de uma revisão/reversão dos modelos epistemológicos hegemônicos, não são, portanto, alheias aos problemas relacionados ao universo das relações étnico-raciais na universidade: um de seus maiores problemas, por exemplo, é justamente a falta de capilaridade entre as políticas

públicas instituídas e a massa crítico-reflexiva sobre os desafios de uma educação voltada às questões étnico-raciais nas universidades brasileiras, lacuna que, acreditamos, só será sanada no devir histórico do Brasil como nação verdadeiramente multirracial e multiétnica.

Assim, no que compete às cotas raciais destinadas ao ensino superior, há que se destacar, de modo geral, pelo menos quatro princípios fundamentais: as cotas não representam uma ação afirmativa discriminatória, mas *compensatória*; as cotas não representam uma ação afirmativa excludente, mas *complementar*; as cotas não representam uma ação afirmativa unidimensional, mas *multidimensional*; e, finalmente, as cotas não representam uma ação afirmativa geradora de tensão história, mas geradora de *distensão histórica*. Portanto, ao se constituírem como ações afirmativas compensatória, complementar, multidimensional e geradora de distensão histórica, as cotas raciais perpassam políticas públicas amplas, como aquelas voltadas para o ingresso/permanência do afrodescendente na universidade, o financiamento do ensino, incentivo à inserção no mercado de trabalho etc.

Colaborando com a desconstrução de mitos como o do democracia racial no Brasil, as cotas, na medida em que contribui para a inserção no afrodescendente nas “estruturas nacionais de poder” (FERNANDES, 2007, p. 51), corrigem desvios históricos e reorganiza, em outros termos, a composição social brasileira, desfazendo assimetrias raciais próprias de sua atual composição.

Contudo, para que se chegue à situação “ideal” no que compete à justiça social e racial no Brasil, sobretudo quando se pensa em termos de acesso à educação, em especial à educação superior, há um longo caminho a ser trilhado, o qual, a nosso ver, começa com um primeiro passo: o combate ao argumento da *meritocracia*.

Com efeito, a tese da igualdade por meio de mérito individual resulta de uma concepção falaciosa da dinâmica social, que tem

origem no que Noëlle Bisserset chamou, muito apropriadamente, de *ideologia das aptidões*, responsável, entre outras coisas, pela desigualdade no acesso ao ensino, já que exprime um fato “hereditário” e “irreversível”: a superioridade natural e cultural de determinadas classes sociais (BISSERET, 1974).

No contexto que nos interessa aqui, a tese na qual a meritocracia se apoia é, em princípio, simples: todos os cidadãos são, a rigor, iguais perante a lei e, portanto, adotar ações afirmativas voltadas à comunidade afrodescendente sugere, implicitamente, que, além de se instituir uma distorção no plano dos direitos universais, considera essa mesma comunidade inatamente incapaz, necessitando de ajuda para se “desenvolver”, perpetuando assim o preconceito. Em resumo, a adoção de ações afirmativas, nesse sentido, subverteria o *princípio do mérito*, prejudicando o desenvolvimento do próprio país e provocando uma *discriminação às avessas*.

Respondendo à primeira parte dessa tese (aquela acerca do princípio do mérito) e deixando sua segunda parte (a suposta *discriminação às avessas*) para depois, quando trataremos de preconceitos que fundamentam alguns argumentos “racistas” contra a política de cotas raciais, cumpre lembrar que o conceito de mérito depende, sobretudo, do critério utilizado para aferir determinado reconhecimento meritório. Via de regra, trata-se de critérios relativos, quando não inadequados e, por isso mesmo, injustos. Um exemplo “clássico” é o dos famigerados vestibulares, utilizados para “regulamentar” o ingresso no ensino superior, regulamentação baseada fundamentalmente no “mérito” do ingressante.

A questão torna-se ainda mais complicada quando pensamos na realidade das sociedades complexas (como são as sociedades ocidentais modernas) e multiculturais (como são as contemporâneas), já que o conceito de *mérito*, neste contexto, não satisfaz as infinitas varia-

ções que essas sociedades apresentam. É o que afirma, por exemplo, Stuart Hall, ao refletir sobre a ideia de *igualdade de mérito*, quando lembra que tanto a liberdade individual quanto a igualdade formal são “inadequadas à complexidade de vínculo, pertencimento e identidade introduzidas pela sociedade multicultural”; e que “profundas injustiças, exclusões sociais e desigualdades continuam a ser perpetradas em seu [da igualdade de mérito] nome” (HALL, 2003, p. 88).

Há que se lembrar, ainda, que a concepção neoliberal das relações sociais assenta-se sobre o postulado da *meritocracia*, exatamente pelo potencial individualista que esse conceito congrega em si: o mérito, tal como é entendido hoje em dia, é sempre causa e efeito de uma *ação individual*, um ato substantivamente isolado no complexo concerto das relações sociais. O ponto fraco da teoria da meritocracia, contudo, encontra-se exatamente no fato de partir de uma falsa premissa, a de que ele reflete *diferenças reais* instituídas em situações de *concorrência igualitária*. Ora, já no princípio da concorrência que se institui, a distância entre o capital sociocultural de seus componentes/concorrentes sugere diferenças que resultam, antes, de situações desiguais. É justamente esse modelo, que parte do “diferente” para se chegar ao “igual”, o responsável por perpetuar as distorções que estão na base da teoria da meritocracia, cuja natureza individualista projeta, na sociedade, seu potencial discriminatório e excluente. Na verdade, o que se tem nesse modelo é justamente o inverso do que ele prega e sugere: uma *concorrência desigual*, que se institui a partir de diferenças construídas socialmente.

Reduzida ao universo da educação, essa é uma realidade que se vincula, diretamente, como quer István Mészáros, à lógica reprodutiva do capital, que, em nome da suposta superioridade da elite, a que se convencionou qualificar de *meritocrática*, “exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como *sujeitos*, e condene-

-os, para sempre, a serem apenas considerados como *objetos* (e *manipulados* no mesmo sentido)" (MÉSZÁROS, 2008, p. 49).

Não é somente o conceito – equivocado – de meritocracia que determina o ingresso na universidade, pois esse ingresso é balizado também pelo conceito de *competitividade*. Assim, enquanto a meritocracia diz respeito a um suposto *saber disciplinar* (caberia discutir, em outra oportunidade, de que lugar esse saber se afirma como tal, por quem e como ele é socialmente legitimado), a competitividade diz respeito a um *saber paradisciplinar*. Trocando em miúdos, para ingressar na universidade, o estudante afrodescendente necessita provar o domínio incondicional de uma *razão epistemológica* academicamente instituída e legitimada, a que, em geral, não teve acesso (o que coloca por terra o conceito de *mérito*), além de saber mobilizar uma *sociabilidade* da qual se encontra aprioristicamente alijado (invalidando, nesse sentido, o conceito de *competição*).

As cotas raciais vêm exatamente desarticular e desconstruir essa lógica perversa de exclusão, substituindo os conceitos de meritocracia e de competitividade por outros modelos e protocolos de inclusão do alunado afrodescendente no meio acadêmico. Isso pode ser feito, de maneira muito simples, apenas se invertendo a ordem dos fatores que determinam a acessibilidade ao ensino superior: ao invés de se promover uma suposta *igualdade de ingresso* na ponta final do processo seletivo – do qual o vestibular é o exemplo mais saliente –, cumpre promover uma real *igualdade de condições* na ponta inicial desse processo – do qual o investimento no ensino fundamental de qualidade pode ser apontado como *um* dos fatores importantes. Nesse caso, em especial, a ordem dos fatores altera, substancialmente, o produto!

Cumpre responder, agora, à segunda parte do argumento que defende a meritocracia como fundamento das relações sociais nas sociedades complexas, aquela que sugere a ocorrência de uma suposta

discriminação às avessas presente, *in germe*, na política de cotas raciais para ingresso no ensino superior.

O combate à ideologia da meritocracia – ideologia, aliás, muito próxima daquela que Marilena Chauí identificou em nosso meio universitário como sendo a *ideologia da competência* (CHAUÍ, 2014) -, só tem sentido quando articulada ao combate contra preconceitos, que, muitas vezes, fundamentam argumentos racistas, os quais, assentados na defesa de uma justiça distributiva de natureza universal e essencialista, coloca-se contra a política de cotas raciais.

O primeiro destes argumentos preconceituosos é o que, no Brasil, os direitos são iguais para todos, portanto uma ação direcionada para determinado estrato da sociedade pode ser considerada uma discriminação às avessas. A adoção de ações afirmativas, nesse sentido, estaria ferindo o *direito constitucional da igualdade*, presente no Artigo 5º. de nossa Constituição.

Antes de mais nada, é preciso lembrar a distância que existe entre a igualdade formal e a concreta, pois embora em nossa Constituição a igualdade de direitos esteja, formalmente, garantida, na prática ela não se concretiza plenamente. A igualdade, no sentido abstrato, pode possuir um sentido universalista inquestionável, mas, concretamente falando, significa também igualdade de oportunidades: por isso, na realidade, verifica-se que, embora todos tenham o direito à Educação, na prática apenas alguns têm esse direito garantido. Nesse mesmo sentido, João Feres Júnior lembra da necessidade de nos conscientizarmos de que a ação afirmativa é uma política que busca, por meio da discriminação positiva, uma igualdade concreta e não formal: “quando e onde a igualdade formal da lei falha em produzir uma igualdade de fato, emprega-se a discriminação positiva” (FERES JÚNIOR, 2009, p. 42).

Nesse sentido também Luciana Jaccoud e Mário Theodoro destacam os limites das políticas universalistas de combate ao racismo e à discriminação, sobretudo no contexto da Educação: embora aparentemente tais problemas possam ser solucionados com políticas educacionais de cunho universalista, o que se verifica, dizem os autores, é que as desigualdades verificadas no âmbito social também se reproduzem no educacional, como um alto índice de analfabetismo entre os negros; alta concentração da população negra no ensino fundamental, em oposição ao ensino superior; a enorme distorção, entre os negros, na relação idade-série; e o baixo desempenho escolar do alunado negro, mesmo neutralizando diferenças de nível socioeconômico. Para os autores, enfim, para cada um desses fenômenos é necessário interpor ações públicas igualmente distintas, já que enquanto a discriminação direta pode ser combatida por meio de um aparato legal, a indireta, mais dissimulada, só se torna visível por meio de indicadores de desigualdade étnico-racial; nesse caso, as ações de combate à discriminação indireta devem ser de dois tipos: as ações afirmativas e as ações valorativas (JACCOUD & THEODORO, 2005).

Argumentos dessa natureza são, ainda, complementados pela ideia de que, no Brasil, o “problema” que deve ser resolvido não é exatamente de natureza *racial*, mas de natureza *social*, pois a questão não seria de *discriminação*, mas de *pobreza*. Por isso, as soluções a serem adotas deveriam partir de uma perspectiva universalista, com medidas distributiva de caráter social. Ora, trata-se de uma típica visão maniqueísta da dinâmica social, desviando a discussão para um falso “problema”: o de que a questão é social *ou* racial, quando na verdade há, entre nós, *duas* questões a serem resolvidas em instâncias distintas: uma racial e outra social, embora, em geral, ambas estejam inter-relacionadas. É que, com frequência, o problema racial é subsumido pelo social; a questão torna-se mais evidente ao nos darmos conta de

que, no Brasil, como se costuma dizer, pobreza tem cor: quanto mais preto, mais pobre, e vice-versa. Além disso, preconceito racial, que se traduz, na prática, em discriminações de fato, se reproduzem em cadeia no âmbito nas classes sociais, fazendo com que mesmo entre as classes mais pobres elas persistam.

Trata-se, ainda, de um argumento que tem incidência diretamente na questão das ações afirmativas e, particularmente, na política de cotas, já que defende a ideia – falsa, desde o início, como procuraremos demonstrar na sequência – de que as cotas raciais seriam, também, uma forma de discriminação (*inversion discrimination*), na medida em que, ao se facilitar o ingresso de um aluno afrodescendente na universidade, estar-se-ia, na verdade, tirando a vaga de um branco e, consequentemente, o discriminando.

Em primeiro lugar, quem assim pensa parte do pressuposto – de todo discriminatório, *il va sans dire* – de que há, por direito natural, uma vaga sub-repticiamente destinada aos brancos, subentendendo-se, assim, uma reserva informal, que, no entanto, existe na prática. Em segundo lugar, o que parece, no contexto assinalado, uma *inversion discrimination* é, na verdade, em razão das assimetrias raciais próprias da sociedade brasileira, uma *positive discrimination*. Delton Felipe e Teresa Teruya lembram que, nesse contexto particular, em que os afrodescendentes enfrentam incontornáveis desvantagens e protagonizam situações explícitas de discriminação, ganha sentido a concepção de *direito à desigualdade*, isto é, o direito de “tratar os desiguais na medida em que se desigualam” (FELIPE & TERUYA, 2010, p. 57).

A nosso ver, numa sociedade em que a cor constitui um poderoso mecanismo de estratificação social, a política de cotas raciais é mais do que um direito – torna-se uma obrigação, por questão de justiça histórica, além de, num sentido subjetivo, mas com imponíveis repercussões práticas, representar o reconhecimento e a assun-

ção de uma identidade afrodescendente na clave da positividade, na medida em que leva o afrodescendente a se afirmar e a se posicionar socialmente como tal.

Outro argumento frequentemente utilizado contra a política de cotas é o de que, no Brasil, a aplicação de ações afirmativas – especialmente de natureza racial – seria impossível, pois haveria aqui um alto grau de miscigenação, o que inviabilizaria a distinção entre negros e brancos. Contudo, essa distinção é particularmente evidente quanto se trata de discriminar o contingente populacional afrodescendente, como demonstram as estatísticas. Se ficarmos apenas no âmbito educacional, vamos verificar, por exemplo, como já salientamos anteriormente, que somente 27,4% dos meninos negros completam o segundo ciclo do Ensino Fundamental, contra 44,3% dos brancos (SANTOS, 2003); ou que, no âmbito do ensino superior, a percentagem de professores negros nas principais universidades brasileiras é de apenas 0,5% (RODRÍGUEZ, 2009).

Uma questão semelhante, a ser considerada nesse segundo argumento, é o fato de que aqueles que dele se utilizam apresentarem uma contradição de fundo, justamente ao afirmarem que a implantação de ações afirmativas interfere diretamente na composição étnico-racial do Brasil, “desfazendo” nossa peculiar miscigenação – já que, supostamente, fortaleceria a distinção entre as “raças” -, reascendendo, assim, o conflito racial. Ora, primeiro, não é possível “desfazer” a miscigenação, pois se trata de um *traço étnico* próprio do brasileiro, não sendo desfeito sob o imperativo de uma lei – a questão primordial é como esse *traço étnico* tem sido interpretado, avaliado e manipulado pela elite brasileira em diferentes contexto ao longo de nossa história. Segundo, não se pode reacender um conflito que, na verdade, já existe, apenas encontrando-se velado em nossa sociedade. Estudos têm demonstrado que “não são as ações afirmativas que fa-

rão a sociedade pensar (em termos racionalizados), uma vez que este pensamento já está posto na realidade social" (BERNARDINO, *apud* SIMÕES & JERONYMO, 2007, p. 138).

Conclusão

A questão da discriminação racial nas instituições de ensino não está disseminada apenas nos três níveis pedagógicos que as conformam (fundamental, médio e superior), mas também nos três âmbitos fundamentais que compõem sua estrutura, o que torna a própria discriminação – cuja gênese vincula-se a determinadas conjunturas históricas – num problema estrutural, quando então corre-se o risco de se passar da discriminação para o racismo. No *âmbito da gestão administrativa*, a discriminação se reflete numa cadeia que nasce no modo muitas vezes autoritário como a escola é gerida, em que a instância dos colegiados é subjugada pelo poder centralizador do corpo gestor. No *âmbito pedagógico*, a discriminação se traduz numa prática pedagógica adotada no ambiente escolar, incidindo sobre vetores distintos da dinâmica ensino-aprendizagem, como o currículo e a avaliação; aqui, aliás, reside um dos espaços mais sensível à disseminação de atitudes discriminadoras que, por exemplo, podem se manifestar tanto nos instrumentos de avaliação quanto nos recursos didáticos. No *âmbito político-social*, a discriminação se desdobra em atitudes que se situam na interface escola-sociedade, tornando-se talvez o ambiente mais propício a atitudes discriminatórias. Avaliar a questão da discriminação na escola, essa autêntica *categoria-gênese* do racismo, torna-se, assim, um exercício que se legitima na consideração desses três âmbitos, atitude que adquire sentido maior ao se apoiar numa teoria que, em última instância, rege uma prática antidiscriminatória.

No que compete especificamente à universidade, objeto principal deste artigo, buscamos apontar o quanto uma educação plena, democrática nos seus conceitos e procedimentos, pública e popular, isto é, *de todos e para todos*, esbarra em preconceitos e exclusões que, não raras vezes, tem seu fulcro em práticas discriminatórias de natureza étnico-racial. Como afirma Boaventura de Sousa Santos, “na maioria dos países os fatores de discriminação, sejam eles a classe, a raça, sexo ou etnia, continuaram a fazer do acesso [à universidade] uma mistura de mérito e privilégio” (SANTOS, 2010, p. 67).

São muitos os exemplos que poderíamos apresentar dessa situação, mas para exemplificarmos com dados o que queremos dizer, apresentamos o exemplo da Universidade de São Paulo (USP), considerada a melhor universidade brasileira e elencada entre as melhores do mundo, segundo alguns rankings internacionais, como o *Times Higher Education* e o *Quacquarelli Symonds*, ambos do Reino Unido (FOLHA DE S. PAULO, 2014; FOLHA DE S. PAULO, 2015). Segundo a FUVEST (2013), quase 80% dos ingressantes na USP, naquele ano, são brancos, com somente 2,4% de negros. Nos cursos mais concorridos de 2013, dos 533 alunos matriculados, apenas um era negro (MACHADO, 2015). Considerando que a população brasileira daquele ano, segundo o IBGE, era de 53% de negros e pardos, parece claro haver uma distorção que, para além de motivações sociais de natureza universalistas, tem fundamentos étnico-raciais.

Ainda assim, a rejeição às cotas é um fato marcante na sociedade brasileira contemporânea, explicando-se, entre outras coisas, seja pela insistência em não reconhecer o caráter discriminatório da sociedade, seja pelo receio em empoderar a população negra, tornando-a parte da elite econômica e intelectual brasileira.

Duas questões, nesta conclusão, podem ser ainda levantadas no sentido de tornar a discussão mais densa, mas também de auxiliar na

conscientização e erradicação da discriminação racial no Brasil, em particular no contexto da educação e do ensino superior: a importância de uma intervenção docente que se volte para a educação para as relações étnico-raciais e a conscientização/reconhecimento das diferenças entre as discriminações de classe e de natureza étnico-racial.

Sobre a primeira, cumpre ressaltar a importância da intervenção docente no sentido de romper com as estruturas discricionárias e preconceituosas historicamente forjadas no ambiente escolar, seja nos ensinos fundamental, médio ou universitário. Talvez seja útil aplicar aqui o conceito de *consciência possível*, de extração hegeliana-marxista, mas adaptado por Lucien Goldmann ao plano da comunicação e da transmissão de informações na modernidade, justamente como método de intervenção na sociedade. Segundo o sociólogo e pensador franco-romeno, retomando a discussão acerca do conceito de *consciência possível* (*Zugerechnetes Bewusstsein*), é essencial para aquele que quer intervir na sociedade saber quais são, numa dada situação, as informações que se podem transmitir, quais as que são transmitidas com modificações e quais não conseguem ser transmitidas. Nesse sentido e resumidamente, Goldmann propõe quatro abordagens (*instrumentos de análise*) do problema: primeiro, uma informação pode não ser transmitida por falta de informação prévia; segundo, considerando que – como mostra Freud – o inconsciente pode ser impermeável a certas informações, torna-se necessário, para que uma informação seja passada, operar uma transformação na consciência, num plano psicológico; terceiro, uma informação pode não ser veiculada pela resistência, de natureza social, de determinados grupos em relação às sua veiculação, uma espécie de recusa em aceitar determinadas ideias; quarta, e mais importante, diz respeito àquela situação em que determinado grupo, para obter a transmissão de informações, precisa transformar-se, a ponto de perder suas características essenciais, já

que há certas informações que são incompatíveis com as características fundamentais do grupo, por ultrapassarem o máximo de consciência possível do grupo. Relacionada à ideia hegeliano-marxista da passagem da quantidade para a qualidade, essa última abordagem refere-se à necessidade de “enquadrar o objeto estudado de modo a que possamos estudá-lo como desestruturação de uma estrutura tradicional e como nascimento de uma estrutura nova”, chegando-se à conclusão de que “as transformações no interior de uma estrutura são tais que a estrutura antiga desaparece e em que uma estrutura nova acaba de nascer orientando-se em seguida para um novo estado de equilíbrio” (GOLDMANN, 1976, p. 22).

No que compete à intervenção docente, tal como a estamos propondo aqui, é exatamente esse o contexto em que se deve pensar: dialeticamente falando, as informações só poderão ser plenamente transmitidas e assimiladas por um determinado grupo com a desestruturação de uma estrutura tradicional e com o nascimento de uma estrutura nova, como exposto por Goldmann. Passando da teoria à prática e exemplificando dentro do contexto assinalado, uma vez inseridas as informações relativas ao universo cultural afro-brasileiro na escola (e na universidade) – como, inclusive, preveem recentes marcos normativos voltados para a questão das relações étnico-raciais na educação, a exemplo da lei 10639/03 –, as estruturas – reais ou imaginárias, mas sobretudo simbólicas – devem ser rompidas, paulatinamente, para dar lugar a outras estruturas novas, destituídas de vícios e ideias preconcebidas: o resultado certamente será, entre outras coisas, a construção de uma identidade afrodescendente “orgulhosa de si” ou a assunção, igualmente “orgulhosa de si”, de traços fenotípicos específicos. Por outro lado, a ruptura dessas mesmas estruturas reais ou imaginárias (por exemplo, por meio das ações afirmativas) contribui-

buirá, como sugere mais uma vez Goldmann, para uma efetiva transmissão de informações para o grupo diretamente interessado nelas.

Aí se tem, portanto, a dinâmica da intervenção docente de que aqui se falou: ao mesmo tempo em que as informações relacionadas ao contexto afro-brasileiro são responsáveis pela ruptura da estrutura tradicional de determinados grupos (como, por exemplo, os “formadores de opinião”), outrora refratários a essas mesmas informações, essa ruptura viabiliza a transmissão dessas mesmas informações, alcançando-se uma síntese que se equaciona, a um só tempo, na quebra do preconceito étnico-racial e na assunção de uma nova identidade, agora assentada na cultura e nos valores afrodescendentes.

Sobre a segunda questão, a necessidade de conscientização/reconhecimento das diferenças entre discriminações de classe e de natureza étnico-racial, no contexto assinalado, cumpre lembrar que nos parece equivocado querer combater as ações afirmativas usando como argumento a necessidade de expansão dessas ações à totalidade da população carente, sobrepondo – de modo astuto – uma realidade *social* a uma evidência *étnico-racial*. As ações afirmativas, tal como estão postas, têm como objetivo corrigir, pelo recurso da discriminação positiva, uma situação de natureza estritamente étnico-racial (o preconceito e a discriminação, por exemplo) que tem repercussões diversas na condição social do cidadão afrodescendente. O percurso, portanto, é do étnico-racial para o social e, não, o contrário. Querer inverter essa equação, impondo uma trajetória que parte do social para, eventualmente, se alcançar o racial é desconsiderar que o racismo está presente, de modo crônico na sociedade, como um conceito supraclasse, interferindo em praticamente todas as suas instâncias. Assim, na medida em que as ações afirmativas aqui expostas dizem respeito exclusivamente à condição *étnico-racial* de seus beneficiários (os afrodescendentes) – procurando, como efeito colateral positivo,

corrigir também distorções *sociais*, que persistem até hoje -, entender seu alcance a toda sociedade indistintamente é tão improcedente quanto, por hipótese, combater o direito ao e criminalização do aborto porque ele não pode ser extensivo aos homens...

Sobrepor a questão da classe social à questão racial é, de certo modo, reativar a tese determinista, segundo a qual, nas palavras de Lília Schwarcz (1996), o indivíduo seria a soma dos caracteres rá- cico-culturais de seu grupo, sendo, nesse caso, melhor do que ob- servar o indivíduo, observar o grupo a que ele pertence. Por isso, a questão das cotas, tal como nós a estamos apresentando aqui, diz respeito fundamentalmente à reparação e/ou compensação de prá- ticas discriminatórias e excludentes de natureza étnico-racial. Não se pode negar, contudo, que, especialmente no contexto brasileiro, ela se completa com uma realidade que é basicamente de natureza social ou, para sermos mais precisos, de *classe social*. E isso tem um motivo claro: é que, entre nós, a mesma falácia que se encontra na gênese da ideia de *democracia racial* pode ser verificada na de *democracia social*, que resulta justamente do modo como, por aqui, as relações de classe se configuraram historicamente, com consequências que persistem ainda hoje de forma patente ou latente. Assim, um dos aspectos mais relevantes e peculiares dessa configuração é o de que, entre nós, as relações de classes apresentam uma ambiguidade congênita: enquan- to que do ponto de vista dos *relacionamentos sociais* – isto é, de uma sociabilidade mais superficial, que prevê relações interclasses epidér- micas – a sociedade brasileira apresenta uma flagrante permeabilida- de, do ponto de vista das *relações sociais* – ou seja, dos contatos mais profundos entre as classes, vinculados, por exemplo, à (im)possibili- dade de mobilidade social -, nossa sociedade revela-se, ao contrário, altamente impermeável, o que se traduz de maneiras diversas: da ex-

clusão à discriminação, da vitimização ao racismo, da precarização econômica ao alijamento político.

Isso que aqui chamamos de ambiguidade de nossas relações de classe está expressa não apenas na maneira como nossa sociedade se organiza, mas também na forma como ela representa essa organização, uma vez que se trata de uma ambiguidade manifesta tanto na *evidência* da distinção de classes no Brasil (basta lembrar que possuímos uma das piores distribuições de renda do mundo!) quanto na *latência* de sua simbologia, como se observa na sucessão de fatos emblemáticos de nossa *mise-en-scène* social: os “rolezinhos” e a demonização do *funk*; o uso de plataformas sociais para a disseminação do ódio de classe, como ocorre com o *facebook*; a mobilização da direita que, a pretexto de combater à corrupção, apoia a exclusão social; a descentralização espacial de atividades econômicas e culturais como forma de marginalização de populações periféricas; a criminalização de práticas culturais consideradas marginais; a espetacularização da periferia pelos meios de comunicação de massas etc.

A questão racial não é redutível à questão de classe e nem deve ser por ela subsumida. Mas esses e outros fenômenos, acima apontados, mais ou menos simbólicos e com repercussões diretas na vida social das pessoas, revelam o quanto a questão de classe – e, especialmente, da divisão de classes – no Brasil continua presente, tornando o problema da discriminação racial ainda mais violento e dramático para a população afrodescendente.

Referências

BISSERET, Noëlle. *Les inégaux ou la sélection universitaire*. Paris: Presses Universitaires de France, 1974.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. **Decreto n.º 4228**, de 13 de maio de 2002. Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 mai. 2002a. (<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2010/11/legis07.pdf>)

_____. **Lei n.º 10.558**, de 13 de novembro de 2002. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências (Alterada pela lei n.º 11.507, de 20 de julho de 2007). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 nov. 2002b. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10558.htm)

_____. **Lei n.º 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)

CHAUI, Marilena. **A ideologia da competência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Autêntica, 2014 (Escritos de Marilena Cahui, 3).

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à lei 10.639 de 2003. *In: ROMÃO, Jeruse (org.). História da Educação do Negro e Outras Histórias*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC, 2005, p. 49-61.

FELIPE, Delton Aparecido & TERUYA, Teresa Kazuko. Ações afirmativas na educação brasileira. *In: COSTA, Luciano Gonsalves (org.). História*

e cultura afro-brasileira. Subsídios para a prática da educação sobre relações étnico-raciais. Maringá: EDUEM, 2010, p. 55-66.

FERES JÚNIOR, João. A política pública entre os movimentos sociais e a opinião douta. *In:* SILVÉRIO, Valter Roberto & MOEHLECKE, Sabrina (orgs.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais.** O contexto pós-Durban. São Carlos: EdUFSCar, 2009, p. 35-51.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos.** São Paulo: Global, 2007.

FOLHA DE S. PAULO. Ranking coloca USP e Unicamp entre melhores do mundo em 9 áreas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25/2/14. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/02/1417920-ranking-coloca-usp-e-unicamp-entre-as-melhores-do-mundo-em-50-areas.shtml>. (Consultado em 13/5/15)

_____. Ranking das 200 melhores universidades do mundo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 13/5/15. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/especial/2011/rankingdasuniversidades/ranking-das-200-melhores-universidades-do-mundo.shtml>. (Consultado em 13/5/15)

GEMAA – GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DA AÇÃO AFIRMATIVA. Ações afirmativas, 2011. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/paginas/acoesafirmativas>. (Consultado em: 10/7/16)

GOLDMANN, Lucien. **A Criação Cultural na Sociedade Moderna.** Para uma Sociologia da Totalidade. Lisboa: Presença, 1976.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. *In:* SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: SECAD/UNESCO, 2005, p. 47-82.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. *In:* LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 325-346.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Ações afirmativas para a população negra nas universidades brasileiras. *In:*SANTOS, Renato Emerson dos & LOBATO, Fátima (orgs.). **Ações Afirmativas. Políticas Públicas contra as Desigualdades Sociais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 76-82.

HALL, Stuart. **Da diáspora. Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte/Brasília: UFMG / UNESCO, 2003.

JACCOUD, Luciana & THEODORO, Mário. Raça e educação: os limites das políticas universalistas. *In:* SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: SECAD/UNESCO, 2005, p. 105-120.

MACHADO, Ana Paula. Qual a dificuldade em discutir racismo e cotas?**Jornal do Campus**, São Paulo: Universidade de São Paulo, Ano 33, No. 437: 16, abr 2015.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Cotas Raciais. Disponível em:http://www.palmares.gov.br/?page_id=121. (Consultado em 01/2012).

NASCIMENTO, Alexandre. Os cursos pré-vestibulares populares como prática de ação afirmativa e valorização da diversidade. *In:* BRAGA, M. L. S.; SILVEIRA, M. H. V. (orgs.). **O Programa Diversidade**

na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade / UNESCO, 2007, p. 65-88.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Conferencia Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância. Durban, 2001. Disponível em:[http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/e06a5300f90fa0238025668700518ca4/df63f5ce6e120207c1256b4f005438e2/\\$FILE/N0221546.pdf](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/e06a5300f90fa0238025668700518ca4/df63f5ce6e120207c1256b4f005438e2/$FILE/N0221546.pdf). (Consultado em 11.2.2017)

PEREIRA, Amílcar Araújo. O mundo negro. Relações Raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas/Faperj, 2013.

RODRÍGUEZ, Jaime Arocha. Afro-Colômbia nos anos pós-Durban. *In: SILVÉRIO, Valter Roberto & MOEHLCKE, Sabrina (orgs.). Ações afirmativas nas políticas educacionais. O contexto pós-Durban.* São Carlos: EdUFSCar, 2009, p. 99-132.

SANTOS, Bel. “Educação para todos ou nem ‘um’ a menos: a inclusão da temática racial no cotidiano escolar”. *In: SECRETARIA MUNICIAL DE EDUCAÇÃO. Caderno Temático de Formação I. Leitura de Mundo, Letramento e Alfabetização: Diversidade Cultural, Etnia, Gênero e Sexualidade.* São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2003, p. 25-28.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipação da Universidade.* São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Renato Emerson. Racialidade e novas formas de ação social: o pré-vestibular para negros e carentes. *In: SANTOS, Renato*

Emerson; LOBATO, Fátima (org.). **Ações afirmativas políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 127-153.

_____. Redefinindo os termos do debate sobre a democratização da universidade: as experiências do Programa Políticas da Cor. *In*: GOMES, Nilma Lino & MARTINS, Aracy Alves (orgs.). **Afirmando Direitos. Acesso e Permanênciade Jovens Negros na Universidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 17-31.

SCHWARCZ, Lília Moritz. As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX. O contexto brasileiro. *In*: SCHWARCZ, Lília Moritz & QUEIROZ, Renato da Silva (orgs.). **Raça e diversidade**. São Paulo: Edusp, 1996, p. 147-185.

_____. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**. Cor e raça na sociedade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Adailton, LUIZ, Cristiana, JACCOUD, Luciana & SILVA, Waldemir. Entre o racismo e a desigualdade: da construção à promoção de uma política de igualdade racial (1988-2008). *In*: JACCOUD, Luciana (org.). **A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos**. Brasília: IPEA, 2009a, p. 19-92.

SILVA, Cidinha da. Definições de metodologias para seleção de pessoas negras em programas de ação afirmativa em educação. *In*: SILVA, Cidinha da (org.). **Ações Afirmativas em Educação: Experiências Brasileiras**. São Paulo: Summus, 2003, p. 39-61.

SILVA, Josenilton, JACCOUD, Luciana, SOARES, Sergei & SILVA, Waldemir. A Promoção da Igualdade Racial no Primeiro Semestre de 2007 e os Programas de Ação Afirmativa nas Universidades

Públicas. *In: JACCOUD, Luciana (org.). A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos.* Brasília: IPEA, 2009b, p. 171-204.

SIMÕES, Solange & JERONYMO, Mauro. Quem é negro no Brasil? Identidade racial e sistema de classificação em uma sociedade miscigenada. *In: AGUIAR, Neuma (org.). Desigualdades sociais, redes de sociabilidade e participação política.* Belo Horizonte: UFMG, 2007, p. 119-138.

VIEIRA, Sofia Lerche. A democratização da universidade e a socialização do conhecimento. *In: FÁVERO, Maria de Lourdes (org.). A universidade em questão.* São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989, p. 11-26.

Recebido em: 29.06.2017

Aceito em: 19.11.2018

Notas

- 1 A escolha do termo *afrodescendente* como conceito definidor do beneficiário da legislação e ações públicas a que o presente artigo se refere, baseia-se em tradição e proposta construídas por movimentos de base, como o Movimento Negro e o Movimento das Mulheres Negras do Brasil, que propuseram o termo durante o processo preparatório da III Conferência Mundial contra o Racismo, ocorrida em Durban (2001). O vocábulo brasileiro origina-se da expressão inglesa *people of african descent* (SILVA, 2003).
- 2 A Lei Caó foi, posteriormente, alterada pela Lei 9.459/1997, especificando melhor alguns de seus dispositivos, inclusive legislando sobre crimes que resultam de injúria racial.

EDUCAÇÃO POPULAR VOLUNTÁRIA NO MOVIMENTO DE LUTA POR MORADIA: CONTRIBUIÇÕES DA HISTORICIDADE PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PLATAFORMA VIRTUAL COLABORATIVA

NADILSON RIBEIRO DE SIQUEIRA

Mestre em Educação pelo Programa Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (GESTEC), vinculado ao Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação DEDC I, Bacharel em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal da Bahia (1988); Desenvolve Projetos para o Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV), no segmento voltado para baixa renda. Contato: nadilsonarquiteto@gmail.com; Celular: 71 99966 2369; Endereço: Rua Cravina, w1-05, estrada do Coco, Associação Alphaville, Camaçarí, Bahia; CEP 42840-000.

<https://orcid.org/0000-0003-2257-194X>

NATANAEL REIS BOMFIM

Pós-Doutor em Turismo Pedagógico, pela Universidade de Sobornne, Paris I; PhD em Educação pela Universidade do Quebec em Montreal; Mestre em Educação, pela Universidade Federal da Bahia.

Coordenador do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sociedades Sustentáveis; Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia, atuando no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) e no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC). Contato: nabom_reis@hotmail.com. Celular: 71 9903-1957; Endereço: R. Silveira Martins, 248 – Cabula, Salvador – BA, 40301-110.

<https://orcid.org/0000-0002-5122-9820>

WALTER VON CZÉKUS GARRIDO

Doutorando em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia PPGEDUC/UNEB (início em 2016), Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia PPGEDUC/UNEB (2013), Especialista em Gestão de Sistemas de Informação pela Faculdade de Tecnologia Empresarial FTE/ÁREA 1 (2001), Formação em Psicologia Social na modalidade de Coordenador de Grupos Operativos pelo Núcleo de Psicologia Social da Bahia (2006), e, Graduado em Educação Física: Licenciatura Plena pela Universidade Católica do Salvador UCSal (1989). Professor Auxiliar da Universidade do Estado da Bahia no Departamento de Educação do Campus I, atuando como docente nas áreas de Ludicidade, Arte-Educação e orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), com ênfase na afetividade, cognição, imaginário e espacialidades. Pesquisador do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sociedade Sustentáveis GIPRES/UNEB, onde desenvolvo pesquisa sobre imaginário, espaço e representação social. Contatos: wgarrido.uneb@gmail.com Celular: 71 9141-7841; Endereço: R. Silveira Martins, 248 – Cabula, Salvador – BA, 40301-110.

<https://orcid.org/0000-0003-0307-6708>

RESUMO

Este trabalho objetiva propor reflexões a respeito dos rumos da Educação Popular diante dos desafios contemporâneos, apresentando a realidade do Movimento de Luta por Moradia (MLM) em Salvador desde a sua origem, utilizando uma “cartografia das memórias” construída pelos protagonistas iniciais de uma historicidade de

reivindicações e resistência até o entendimento do conceito de Educação Popular circulante nesse importante Movimento Social. Analisa os discursos dos sujeitos da pesquisa como forma de revelar inúmeras as carências que se estabelecem na dinâmica de luta dos Sem-teto por moradia digna e que se incorporam às suas lutas, constituindo elementos dos seus pensamentos e práticas. Revelou-se a importância de ampliar o conceito de Educação Popular para uma Educação Popular Voluntária baseada em contribuições individuais de sujeitos movidos pelo “espírito voluntário” a se somarem às outras práticas educativas tradicionais, tendo sido proposto, para este fim, o eduKit, na forma de uma plataforma virtual colaborativa.

Palavras-chave: Educação Popular Voluntária, Movimentos Sociais, Moradias, Cartografia das Memórias.

VOLUNTARY POPULAR EDUCATION IN THE FIGHTING MOVEMENT FOR HOUSING: HISTORICITY CONTRIBUTIONS TO THE CONSTRUCTION OF A VIRTUAL AND COLLABORATIVE PLATAFORM

ABSTRACT

This work aims to propose reflections about the direction of Popular Education in face of contemporary challenges, presenting the reality of the Fighting Movement for Housing in Salvador from its origin, using a “cartography of memories”, constructed by the initial protagonists, based in a historicity of demands and resistance, to the understanding of the concept of Popular Education to this important social movement. It analyzes the research subjects' discourses as a way of revealing innumerable shortcomings that are established in the struggle of homeless people for decent housing and that are incorporated in their struggles, constituting elements of their thoughts and practices. The study reveals the importance of broadening the concept of Popular Education for Voluntary Popular Education, based on the individual contributions of the subjects motivated by the “volunteer spirit”, adding other traditional educational practices to it, and for this purpose, “eduKit” was proposed as a collaborative virtual platform.

Keywords: Popular Volunteer Education, Social Movements, Housing, Cartography of Memories.

EDUCACIÓN POPULAR VOLUNTARIA EN EL MOVIMIENTO DE LUCHA POR VIVIENDA

RESUMEN

Este trabajo busca reflexionar sobre los rumbos de la Educación Popular frente a los desafíos contemporáneos, presentando la historicidad del Movimiento de Lucha por Vivienda (MLM) en Salvador, por medio de una cartografía de las memorias construida por los protagonistas iniciales. Se analiza los discursos de los sujetos de la investigación como forma de revelar las innumerables carencias que se establecen en la dinámica de lucha de los Sin techo y destaca la importancia de ampliar el concepto de Educación Popular para una Educación Popular Voluntaria (EPV). Los resultados apuntan a Edukit, como una plataforma virtual colaborativa para la EPV.

Palabras clave: Educación Popular Voluntaria; Movimientos Sociales; Cartografía de las memorias.

Introdução

O processo histórico que ilustra o percurso das políticas habitacionais oficiais no Brasil auxilia no entendimento dos fatores que resultaram na pressão construtora e animadora dos Movimentos Sociais que lutam por moradia. Ao cenário apresentado, entretanto, é necessário somar as particularidades locais sobre o entendimento de como alguns grupos se organizaram para criação e aproveitamento de oportunidades dentro de um sistema político incapaz de atender as necessidades de habitação do povo.

O Movimento de Luta por Moradia (MLM)¹ amadureceu ao longo da história de crescente carência habitacional e eclodiu no Brasil a partir dos anos 2000. Conjunturas diversas criaram identidades par-

¹ A sigla MLM é usada neste trabalho como referência específica a um Movimento Social popular que busca satisfazer a necessidade de moradia e serviços básicos para grupos de baixa renda. Não trás relação com nenhuma instituição existente que porventura utilize o mesmo acrônimo.

ticulares a partir dos fatores locais: políticos, econômicos, urbanos etc. Este trabalho traz, como uma de suas etapas, alguns registros resgatados da memória dos pioneiros e principais protagonistas da criação do movimento em Salvador, elaborados treze (13) anos após as primeiras ocupações. Não temos por objetivo analisar todo o complexo processo que transformou a carência reprimida de habitação em luta organizada por moradia dos grupos vitimados pela exclusão socioterritorial² que se estabeleceu em nosso Estado. A pretensão é de resgatar parte dessa historicidade; por meio de uma “cartografia das memórias” e entrevistas, possibilitando registrar a percepção que os criadores do MLM possuem sobre sua própria origem, trajetória e organização no movimento. Além disso, o discurso dessas lideranças conduz à análises sobre processos de organização popular, Educação Popular, liderança, dentre outros, além de um entendimento sobre o problema da habitação para população de baixa renda.

Refletindo sobre uma nova Gestão Social possível, os conhecimentos nos instigou a necessidade de estudar o conceito de Educação Popular, redefinindo-o como uma possibilidade de ampliação para **Educação Popular Voluntária**. Essa outra dimensão nos levou ao interesse de se produzir, com base nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), uma plataforma virtual colaborativa, denominada de **eduKit**³, que potencializa e favorece ações em um outro formato de Educação Popular.

Segundo os sujeitos pesquisados, as ações do Governo ou de empresas do segundo e terceiro setor da economia não atendem as demandas educacionais que surgem a partir desse movimento de luta

² A “exclusão socioterritorial” é uma expressão para os processos de segregação dos sujeitos nos espaços urbanos que oferecem melhor qualidade de vida. Estas áreas podem ser identificadas como “aglomerados subnormais” (IBGE) ou “Zonas Especiais de Interesse Social, ZEIS” (Prefeitura Municipal de Salvador), e se caracteriza, entre outros aspectos sociais e espaciais, por adensamento populacional em áreas da cidade com deficiências de serviços e equipamentos públicos.

³ O eduKit é uma plataforma virtual colaborativa disponível em <http://edukit.ulcraft.com/>

por direitos, nem em quantidade nem conteúdo. O **eduKit** procura ampliar o leque de opções, abrindo possibilidades para contribuições do espírito voluntário de pessoas da sociedade em consonância com as necessidades do MLM.

A proposta desta investigação possui quatro vertentes: 1) histórica, no sentido de registrar os episódios construtores do MLM; 2) epistemológica, que busca a validação em torno de uma **Educação Popular Voluntária** capaz de atender aos anseios do Movimento; 3) metodológica, utilizando “cartografia das memórias” como instrumento de investigação capaz de conter registros simultâneos de fatos marcados por sua importância histórica, mas revelados por simbologias gráficas de elementos subjetivos como emoção, grau de importância ou omissões denunciadoras, e 4) tecnológica, pela aplicabilidade das informações na forma de uma plataforma virtual colaborativa, o **eduKit**, construída conjuntamente com os Sem-teto, que propõe uma gestão do conhecimento, partindo do povo e voltada para o povo, baseada no voluntariado.

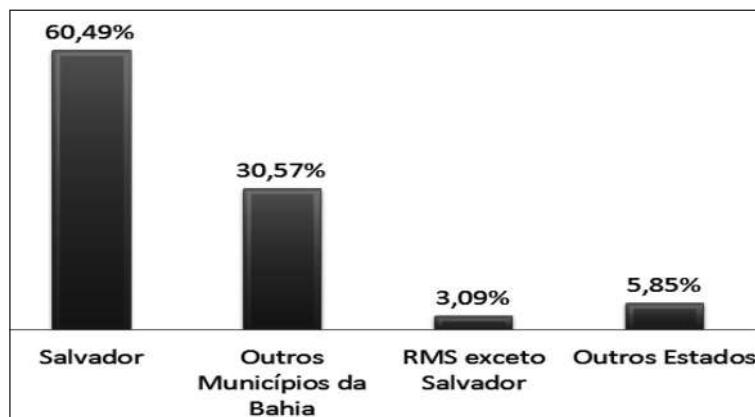
Quem são os sem-teto?

O MLM em Salvador é formado, em grande parte, por nascido na capital e/ou região metropolitana (Figura 1), trabalhadores informais com baixos rendimentos e oriundos de bairros de exclusão socioterritorial: Fazenda Coutos, Paripe, Lobato, Periperi, Ribeira, Sussuarana, Valéria, Massaranduba, Castelo Branco, Liberdade, São Caetano, São Cristóvão, Cosme de Farias, Águas Claras, Boca do Rio, Beiru, Tancredo Neves, Mata Escura, Mares, Calçada, Uruguai, Brotas, Comércio e São Marcos, segundo informações contidas no **Atlas sobre o Direito de Morar em Salvador**⁴. Atualmente, a condição de moradia, seja ela inexistente, precária ou desabastecida de infraestrutura urbana, é o

⁴ Fonte: Projeto de Pesquisa sobre o Direito de Morar em Salvador, Faculdade 2 de Julho, F2J. Centro

fator de união que confere identidade aos grupos que se formaram em torno de reivindicações junto ao Governo e que se denomina de “Sem-teto”⁵.

Figura 1 – Local de Nascimento do Responsável pela Família.



Em sua origem, a expressão “Sem-teto” foi adotada para designar o movimento que agrupou apenas aqueles que necessitavam de moradia ou que habitavam em condições precárias. O MLM ampliou este entendimento, considerando Sem-teto: “Os que moram de favor, embaixo de pontes, que ganham muito pouco e sacrificam sua qualidade de vida pagando aluguel e que moram em áreas de risco.” (CARDOSO, 2004 *apud* PRONZATO, 2004)⁶. Portanto, não se trata de grupos de moradores de rua, mesmo que estes possam vir a integrar

Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social CIAGS – Escola de Administração/UFBA, 2012.

⁵ Comumente, a lexia “sem-teto” é grafada com letra minúscula. Neste estudo, entretanto, optamos por utilizá-la com letra maiúscula, Sem-teto, uma vez que entendemos ser esse termo uma expressão que nomeia os sujeitos da investigação, categoria reconhecida como um grupo social que, em formato atualizado, congrega pessoas que lutam por moradia e por serviços urbanos básicos para uma condição adequada de morar.

⁶ Depoimentos do Vídeo-documentário MSTS, de Carlos Pronzato.

este Movimento Social. O conceito é mais amplo e inclui todos aqueles em condição de sub-habitação ou que reduzem sua qualidade de vida por comprometer sua renda com pagamento de aluguéis. As reivindicações dos Sem-teto não se limitam apenas ao direito de morar. Elas perpassam por outras necessidades e estão interligadas em um sistema indissociável à dignidade humana: segurança, saúde, educação, entre outro. Nesse sentido, foi importante capturar a gênese desse importante movimento, seguindo elementos contidos no discurso e registros de conteúdos ainda presentes em suas memórias, como forma de preservar uma historicidade de luta.

Perceber-se-á, por este trabalho, os caminhos pavimentados com o árduo trabalho dos fundadores do MLM, obrigados a buscarem uma saída para a situação de exclusão e abandono.

O registro social em uma cartografia das memórias

Os mapas são registros; via de regra, é no campo da geografia que esses mapas se encontram com a precisão e exatidão representativas dos espaços geográficos por meio da ciência cartográfica. Nesse viés, a física, a astronomia, contemporaneamente, as geotecnologias (fotometria, sensoriamento remoto por satélite e outros), assim como as técnicas artísticas, emprestam suas “linguagens” com seus registros matematizados na busca por coordenadas, medidas e escalas que mais se aproximam da realidade espacial, oferecendo ao leitor do mapa, um modelo cartográfico que representa uma determinada porção territorial (LEFEVBRE, 2008b). Concomitante ao registro espacial, o tempo se apresenta consolidado pela demarcação histórica, encerrando o mapa num contexto relacional do enquadre espaço-tempo. Entretanto, a dimensão objetiva dos mapas tem seus limites estabelecidos pela ordem representativa dos objetos que pretendem

demonstrar, não sendo possível, a essa cartografia, capturar o sentido e suas mostrações.

A cartografia, enquanto processo técnico de produção de cartas geográficas, apresenta recortes sobre a realidade socioespacial que desconsidera a dinâmica conflitiva das lutas produtoras de sentidos. Para Milton Santos (2012), o espaço é uma totalidade que encerra um cenário formado pela dialética conjuntiva/disjuntiva estruturada pelos mecanismos de forças sociais que representam, ora as simultaneidades e complementariedades, ora os descompassos e fragmentações. Os espaços de luta, onde se produz sentido, é denominado pelo autor de “espaços banais”; são intersecções entre as “verticalidades” – dominação e controle do modelo hegemônico sobre o território – e as “horizontalidades” – que se impõem como oposição ao espaço econômico, instituindo nesses as “contrarracionalidades”, processo dialético pelos quais se reconstituem os territórios e se produzem sentidos (SANTOS, 2010).

Os sentidos atribuídos pelos sujeitos em sua busca pela sobrevivência impõem uma outra ordem compreensiva sobre a realidade socioespacial que imputa aos mapas oficiais a sua transgressão, contestando [...] a lógica e as regras do mapeamento oficial [...] que se consolidam [...] como uma alternativa para a informação e comunicação das ocorrências relacionadas às singularidades do lugar e, por conseguinte, dos sujeitos (BRITO, 2013, p. 117-118). Esse caráter transgressor, que se contrapõe a ordem cartográfica hegemônica, subverte o discurso oficial do mapa a partir da realidade territorial experienciada pelos sujeitos e pelos grupos sociais organizados em seus processos de luta.

O aspecto polissêmico do mapa, ocorre por meio dos discursos dos sujeitos do MLM, demarcados pelas experiências vividas como registros em forma de relatos dos percursos historiados, como: dos

lugares percorridos, das imagens ditas, das alegrias e sofrimentos vividos, nas pequenas astúcias e das táticas utilizadas para sobreviver, assim como, das reivindicações por moradia, pela organização dos movimentos de luta e outras ações (CERTEAU, 1994).

Estes registros socioespaciais permitem ao MLM a subversão e transgressão dos mapas hegemônicos dos territórios instituídos, possibilitando uma outra cartografia, a “cartografia das memórias”. As sensações e percepções emergem nos desenhos registrados na forma de mapas; é a coisificação extraída do evanescente, é o sentido cognoscente reificado nos discursos cartografados a partir das memórias.

As memórias cartografadas apresentam a trajetória do Movimento Social, desde a sua organização inicial, até a proclamação de um movimento institucionalizado informalmente, a princípio, e denominado posteriormente de Movimento Sem Teto de Salvador. A utilização da “cartografia das memórias” possibilitou um levantamento de dados históricos com menos “ruídos”, uma vez que resultou de uma narrativa gráfica espontânea e fluida. Nesse processo, foi possível conhecer os fatores políticos e sociais mais importantes para os narradores, os eventos e datas mais marcantes, bem como os sujeitos que se destacaram por suas contribuições. As ações que contribuíram para a construção de uma identidade para o grupo social e as primeiras associações de Sem-teto emergiram em meio a uma narrativa entrecortada por referências emocionais, religiosas e políticas. Partindo do MLM como sigla que designa o movimento social que luta por moradias (fenômeno social), o MTST como acrônimo para a primeira organização informal criada pelos Sem-teto de Salvador e, posteriormente, a subdivisão desta em MSTS, MSTB, ATDSTS⁷ etc. À “cartografia das memórias”, somaram-se os dados colhidos das narra-

⁷ Movimento dos Sem-teto de Salvador (MSTS), o Movimento dos Sem-teto da Bahia (MSTB) e Associação dos Desempregados Sem Teto de Salvador (ATDSTS).

tivas, etapa seguinte da investigação, que se apoiou na utilização da entrevista semiestruturada.

Metodologia

As reconstruções das falas e ilustrações elaboradas fazem parte de uma objetivação da realidade do MLM a partir do pensamento das lideranças entrevistadas. Identificar estes sujeitos, tendo como condicionante o fato de serem eles os primeiros (e o primeiro entre eles) articuladores do movimento social, surgiu como desafio a ser superado por um método de investigação capaz de evitar a distorção de importâncias e a omissão de datas.

Seleção dos sujeitos da pesquisa

Para encontrarmos estas lideranças⁸, utilizamos um método indutivo para identificação e seleção⁹. Negão¹⁰ foi o nome inicial escolhido para identificar outros importantes personagens fundadores do MLM e integrou a primeira formação do MSTS, em julho de 2003. A opção por começar a investigação com Negão não tem conotações preferenciais e se baseia apenas na praticidade de acesso a sua associação para atuação profissional no desenvolvimento de projetos urbanísticos no âmbito do Minha Casa Minha Vida – Enti-

⁸ Em consonância com o estabelecido pelo CEP, objetivando resguardar a privacidade dos entrevistados foram utilizados os seguintes nomes fictícios para os líderes entrevistados: Manuel Faustino, Delasierra e Negão.

⁹ Os contatos constantes com integrantes de associações que integram o MLM, por conta da necessidade de colher informações para desenvolvimentos de propostas arquitetônicas/urbanísticas dentro do Programa Minha Casa e Minha Vida – Entidade, deu-nos pistas de quais seriam os sujeitos mais prováveis de estarem na origem desta investigação.

¹⁰ Negão: nome fictício que corresponde a um dos fundadores do MSTS. Atualmente, dirige a Associação dos Trabalhadores Desempregados Sem-Teto de Salvador – ATDSTS.

dades (MCMV-E¹¹). Nesta etapa de pesquisa exploratória, surgiram dois nomes ligados à origem do MLM, os quais foram apontados por Negão após ter sido solicitado que citasse pessoas importantes nos primeiros momentos do MLM: Delasierra¹² e Manuel Faustino¹³. O mesmo procedimento foi adotado para Delasierra, que apontou Negão e Manuel Faustino como nomes importantes. Manuel Faustino corroborou as indicações iniciais, colocando Delasierra e Negão na origem do MLM. Desta forma, foi possível conceber uma estrutura em rede (Figura 2) e delimitar a sua centralidade segundo a importância dada pelos entrevistados aos atores sociais responsáveis pela criação do Movimento.

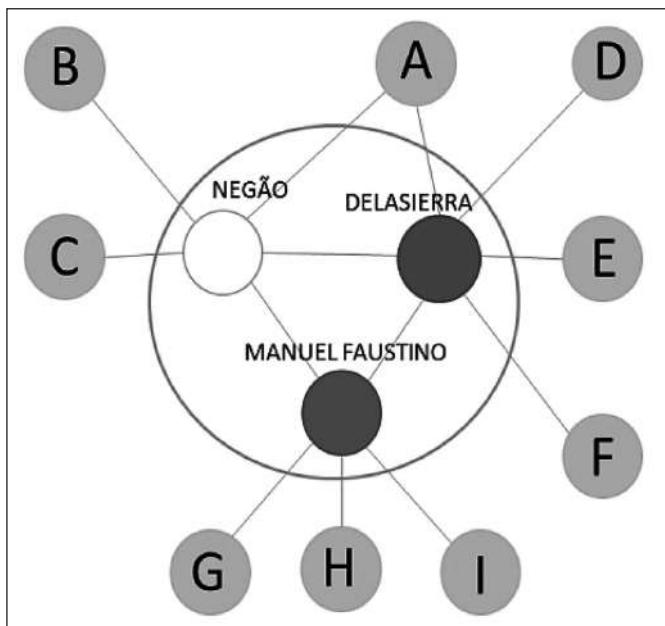
A imagem a seguir ilustra a rede social que se estabeleceu na origem do MLM e que nos direcionou para as etapas seguintes de coleta e análise de dados. Este método conferiu maior segurança para se buscar os melhores nomes capazes de elaborar uma “cartografia das memórias” legitimada pela vivência dos fatos.

¹¹ O Minha Casa Minha Vida Entidades (MCMV-E) é um segmento do PMCMV que prevê a possibilidade de associações de Sem-teto desenvolverem projetos, contratarem a construtora, apontarem os beneficiários e, junto ao Ministério das Cidades, pleitearem a verba para a construção de conjuntos habitacionais.

¹² Delasierra: nome fictício que corresponde a um dos fundadores do MSTS. Atualmente dirige o MSTS em Salvador e MNLM a nível nacional e integra o Conselho da Cidade de Salvador.

¹³ Manuel Faustino: nome fictício que corresponde ao presidente do MSTB. Manuel Faustino prefere chamar o grupo de pessoas que integram seu movimento de “organização”.

Figura 2 – Rede Estabelecida na Historicidade do MLM em Salvador.



Fonte: Pesquisa, 2016.

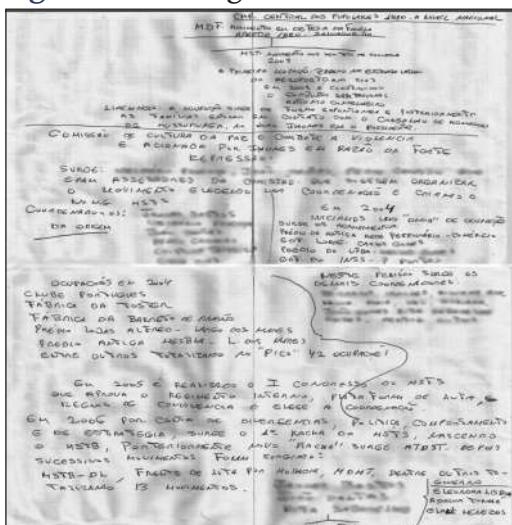
O núcleo acima é reconhecido como organizador do Movimento. Entretanto, a figura central, elo primeiro ao qual se conectaram os demais, parece ter sido Negão, único sujeito a apresentar um registro de história pessoal de exclusão, sem casa e sem alternativas de moradia, que o obrigou a ocupar um imóvel com características de abandono antes mesmo que qualquer outra manifestação por moradia tivesse ganhado conotações de luta política na busca pelo direito de morar. Por outro lado, Delasierra e Manuel Faustino falam de um acontecimento social que eclodiu simultaneamente, sem liderança nem origem em nenhuma pessoa.

A cartografia e o discurso

A Figura 3 foi construída a partir da solicitação de que fosse registrado, em uma “cartografia das memórias”, de punho¹⁴, seu entendimento do fenômeno social surgido pela carência crítica de moradia, bem como a evolução dos fatos que resultaram na estruturação do movimento e sua organização até os dias atuais. A questão primeira colocada para os entrevistados foi: como os Sem-teto de Salvador se organizaram e deram origem ao MLM?

Para Delasierra, o MSTS surge inspirado pela CMP, como primeira organização a nível nacional e pelo MDF, que já vinha reivindicando melhores condições de moradia e infraestrutura em favelas da capital baiana. No entendimento de Delasierra, ocorreu a seguinte evolução (Figura 3):

Figura 3 – Cartografia das Memórias de Delasierra.



Fonte: Pesquisa, 2016.

¹⁴Nos Desenhos elaborados pelas lideranças encontram-se os registros do nome de personagens que contribuíram ou estavam presentes na origem do MLM. Atendendo à exigência de confidencialidade do CEP, alguns nomes aparecem desfocados.

Partindo do registro gráfico produzido por Delasierra e da análise do conteúdo de sua entrevista, foi possível construir um modelo que resumisse seu entendimento para uma historicidade que se originou na CMP, em 1980, e culminou na criação do MSTS, em 2003. Aspectos importantes do conteúdo cartografados puderam ser analisados quando confrontados com as demais cartografias e mostram seu contato inicial com Negão e partir da sua atuação dentro da Comissão de Cultura e Paz e Combate a Violência em Salvador, que percebeu a importância do apoio ao incipiente movimento que vinha sofrendo forte repressão do Governo. A Figura 14 mostra a sequência dos acontecimentos:

Figura 4 – Historicidade do MLM na Bahia segundo Delasierra.



Fonte: Autores, 2016.

Segundo Delasierra, fatores histórico-estruturais, como o surgimento e posterior encolhimento da indústria do petróleo na Bahia,

na década de 50, a implantação do Centro Industrial de Aratu, na década de 60 e a construção do Polo Petroquímico na década de 70 favoreceram o crescimento do “déficit habitacional”. A Reestruturação Produtiva, fruto da globalização da economia, e a crise econômica da década de 80, agravaram o quadro habitacional para as camadas mais baixas da população, e a classe média começou a perder a solvência, engrossando o contingente daqueles com dificuldade em adquirir uma casa.

A este cenário histórico-estrutural, de retração econômica e de atendimento à Reestruturação Produtiva, somaram-se, segundo De lasierra, outros de ordem conjuntural que favoreceram a eclosão do MLM na Bahia. Entre outros, a eleição de Luiz Inácio da Silva para presidência da República, a Revolta do Buzú¹⁵ (que mostrou a insatisfação da população de baixa renda com as soluções dadas ao transporte coletivo urbano) e a crise do Carlismo¹⁶ foram os mais importantes. Foi nesse ambiente que se ampliaram os debates em torno da falta de moradia e do conceito de “déficit habitacional”.

O MLM passou a entender “déficit habitacional” como o indicador que mede a carência de domicílios, mas que deve considerar não apenas a quantidade de moradias que faltam às famílias pobres, mas incluir também a qualidade e comprometimento de renda com a casa. Podemos ver esta distribuição proporcional no cômputo do déficit

¹⁵ Em agosto de 2003, a prefeitura de Salvador anunciou um aumento da tarifa de ônibus, que passaria de R\$ 1,30 a R\$ 1,50. Desde o dia 14 de agosto até meados de setembro, com alguns ecos e últimos movimentos no começo de outubro, os estudantes soteropolitanos saíram às ruas para protestar contra o aumento, num evento que passou à memória da cidade e do movimento estudantil como Revolta do Buzú. Disponível em: <<http://tarifazero.org/tag/revolta-do-buzu/>> Acesso em: 25 maio 2016.

¹⁶ O Carlismo foi uma corrente política que se estabeleceu na Bahia e foi criada e liderada por Antônio Carlos Magalhães, falecido em 2007. Suas características consistiam em: continuidade da tecnoracia administrativa, clientelismo, controle dos veículos de comunicação, conservadorismo político e modernização econômica. Fonte: <<http://www.infoescola.com/politica/carlismo-na-bahia/>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

habitacional da Bahia em um levantamento feito pelo IBGE em 2014 (Figura 5). O gráfico traz classificações para condições específicas de moradia que serão somadas no cômputo do déficit habitacional. A coabitação e adensamento excessivo como forma de compartilhamento do espaço de morar; o comprometimento de grande parte da renda com o pagamento de aluguéis e as condições precárias da habitação, como a rusticidade e a improvisação da casa, integram este somatório.

Figura 5 – Déficit Habitacional total por componente até 2014.



Fonte: IBGE. Elaborado por ExAnte Consultoria Econômica, 2015.

Os contextos lembrados por Delasierra contribuíram para o crescimento de pressões populares que resultaram no PMCMV. Entretanto, o PMCMV ainda apresenta o entendimento de moradia como uma carência isolada. Delasierra destaca a importância de se atender às novas demandas surgidas a partir do recebimento de uma unidade habitacional:

[...] A gente percebeu que depois da moradia as demandas aumentam. [...] Hoje nós temos conjuntos habita-

cionais a caminho de fazer cinco anos onde as pessoas passam uma terrível necessidade [...] o mais antigo é o Bromélias. Não temos uma escola, não temos um posto médico; transporte público não é condizente com a necessidade (DELASIERRA, 2016).

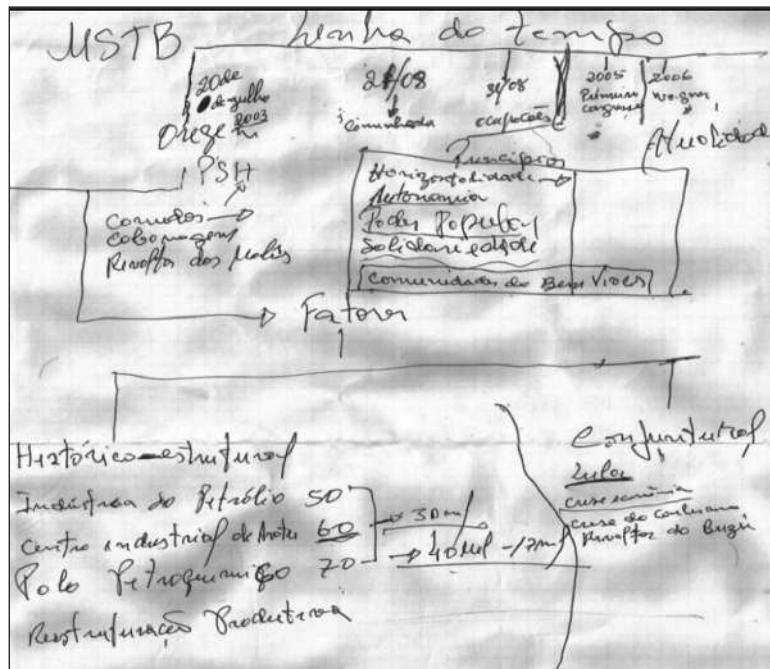
Nas palavras do entrevistado, as carências educacionais dentro do MLM adquirem importância constante ao longo da sua história. Uma casa para o Sem-teto não resolve o problema de morar – o entendimento de morar vai muito além do “se abrigar” – existe uma tendência ao isolamento destas famílias em áreas distantes da cidade, o que é impossível dentro de uma estrutura complexa de demandas que se originam nestes espaços e que são resultantes de um sistema que gera desigualdades impostas pelas pressões do capital. A falta de educação formal e não formal compõem um grande lista de reivindicações.

Manuel Faustino aponta como decisivos, para o amadurecimento do MLM, alguns fenômenos sociais e políticos:

O Carlismo era um modelo de administração da coisa pública [...] era a pedagogia da porrada. [...] Eles já não tinham mais forças pra combater porque tava ocorrendo ocupação no Brasil todo: em todo Pernambuco, Belém, São Paulo. A Crise do Carlismo, a ascensão de Lula, a crise econômica [...] até contexto da revolta do buzú, [...] combinado com esses fatores histórico-estruturas com estes fatores conjunturais, amadureceram as condições para que o movimento surgesse (FAUSTINO, 2016).

A fala de Manuel Faustino está presente na sua “cartografia das memórias” quando ele reconstrói uma linha do tempo para explicar o surgimento do MLM (Figura 6):

Figura 6 – Cartografia das Memórias de Manuel Faustino.



Fonte: Pesquisa, 2016.

Tendo as narrativas e a representação cartográfica das lembranças de Manuel Faustino, foi feita uma ilustração que representasse o surgimento do MST a partir das primeiras mobilizações do MLM (Figura 7). Manuel Faustino fala da ocupação conhecida como Km12¹⁷, como ponto inicial do movimento e a consolidação no que ele chama de Primeiro Congresso¹⁸.

¹⁷ A ocupação conhecida como Km12 situava-se na Estrada Velha do Aeroporto e deu origem ao primeiro conjunto habitacional surgido das reivindicações do MLM, conhecido como Conjunto Antônio Conselheiro.

¹⁸ O Primeiro Congresso Estadual de Habitação de Interesse Social, o I CEHIS.

Figura 7 – Historicidade do MLM na Bahia segundo Manuel Faustino.

FINS DE JUNHO DE 2003	• OCUPAÇÃO DO Km 12
2 DE JULHO	• CHEGADA DE NEGÃO NO Km12
3 DE JULHO	• CHEGADA DE MANUEL FAUSTINO NO Km12
20 DE JULHO	• CRIAÇÃO DO MSTs
21 DE AGOSTO	• PRIMEIRA CAMINHADA PORMORADIA EM SALVADOR E • CHEGADA DE DELACIERRA NO Km12
31 DE AGOSTO	• ONDA DE OCUPAÇÕES
2005	• PRIMEIRO CONGRESSO

Fonte: Autores, 2016.

Manuel Faustino destaca a importância da Igreja como sujeito político coletivo neste processo: “Igreja é povo que se organiza em busca de libertação. A igreja não é só um espaço de oração, porém de conspiração. A gente se reunia pra discutir o Grêmio Livre [...], pra discutir a luta por moradia [...] conspirar contra o sistema mesmo.”.

Ao falar sobre o PMCMV, Manuel Faustino critica o não atendimento das necessidades dos novos moradores, questionando a “lógica” que norteia o funcionamento do Programa. Manuel Faustino destaca:

Se a lógica (do PMCMV) fosse construir casa para resolver o problema de habitação, seriam considerados os aspectos de territorialidade, nesse conceito de Milton Santos, no mínimo. [...] Porque o cara catava resíduos sólidos lá no centro histórico. Cara, ele arrecadava R\$ 15,00 por dia, quando ele sai de lá para ir pro Parque das Bromélias (sic), quanto ele vai gastar de transporte? [...] o dinheiro não dá nem pra ele comer [...] O que ele cata no centro

histórico, ele não cata lá no Parque das Bromélias. [...] Se o raciocínio fosse urbanístico, eram considerados aspectos de sociabilidade, de território, da vida das pessoas. Então, não foi pra resolver o problema da moradia. Foi pra resolver o problema da crise econômica (FAUSTINO, 2016).

O desenvolvimento de uma consciência política e de formação de um cidadão crítico ficou claro no desejo de Manuel Faustino ao falar de suas preferências para ações educativas dentro do MLM:

A gente tem dois aspectos: o que o Estado tem que fazer e o que nós, enquanto Movimento, devemos fazer. Primeiro que o Estado precisa garantir a educação para todos: crianças, jovens e adultos. [...] pra mim a educação é um direito e este direito precisa ser garantido pelo Estado. A gente, além da educação formal, [...] a gente tá avançando na perspectiva da educação na ótica do Movimento (FAUSTINO, 2016).

Em 2002, as dificuldades surgidas diante da necessidade de um espaço para morar, uniram semelhantes no bairro de Mussurunga, em Salvador. Negão, na época com 29 anos e integrante do Grupo de Jovens da Igreja Católica de Mussurunga, vivia os dissabores de não ter onde morar:

Primeiro, eu tive a grande intenção de sair da casa de minhas tias [...] lá eu vivia muito humilhado. Eu morava com duas tias uma avó e quatro primos e, quando eu saia na mão com meus primos, quando eu batia, “minha tia mandava eu cair fora e quando eu apanhava mandava eu ficar quieto. Todo dia ela mandava eu procurar meu rumo.(risos) [...] eu não tinha “eira nem beira”; não trabalhava, não tinha renda nenhuma não tinha onde cair morto, só tinha lá mesmo (NEGÃO, 2016).

À Negão, reuniram-se outros indivíduos “sem eira nem beira”, segundo suas palavras, e surgiu, de forma espontânea e tímida, o primeiro grupo disposto ao enfrentamento político.

Esse primeiro movimento não nasceu de um projeto ou construção ideológica difundida para fazer frente a poderes hegemônicos ou instituir uma nova vertente para uma luta de classes, mesmo que este embate, posteriormente, tenha surgido em decorrência do movimento. A carência extrema compartilhada de um grupo Sem-teto parece ter sido mais determinante para a mobilização, do que, propriamente, uma consciência política ou um processo de reflexão histórico-político-cultural. Foi produto de uma tática, do mais fraco em busca das “brechas” do mais forte: uma força do excluído que burla uma força maior: o poder hegemônico. Para Certeau (1994, p. 46):

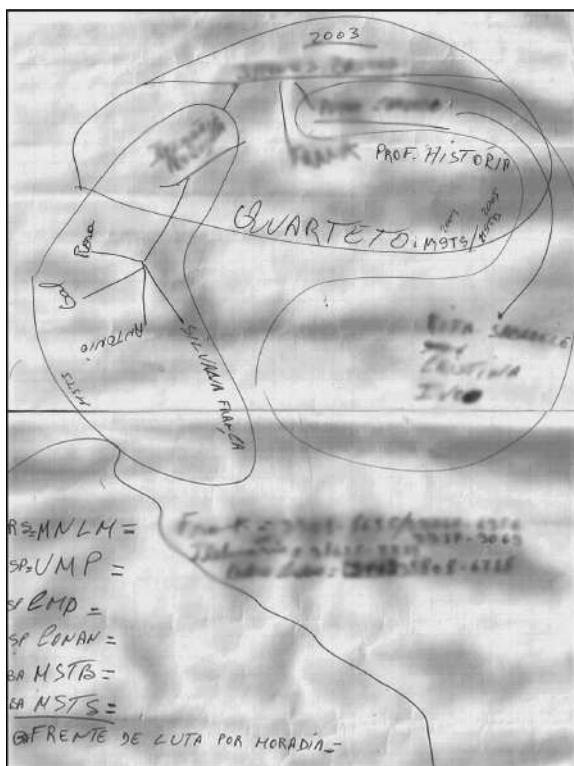
[...] a tática depende do tempo, vigiando para “captar no voo” possibilidade de ganho. O que ela ganha, não guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em “ocasiões”. Sem cessar, o fraco deve tirar partido das forças que lhes são estranhas. Ele o consegue em momentos oportunos [...]

Buscar uma casa, mesmo em condições precárias, passou a ser vital para Negão. Este se organizou com outras 20 pessoas do Grupo de Jovens da Igreja Católica São João Evangelista e ocupou uma casa no setor G do Bairro de Mussurunga, em Salvador, que se encontrava em abandono aparente. Essa organização inicial exigiu as primeiras ações inconscientes de Educação Popular dentro de um grupo de Sem-teto e que se apoia em Negão. Ao ato de ocupar, sucedeu o de organizar para resistir. Ao longo desse processo se percebeu um espontâneo e tenso exercício educacional, marcado por medos, desejos e incertezas experimentado pelas lideranças e liderados, segundo suas necessidades e a partir do seus pensamentos. Assim, “organizar,

ocupar e resistir" passou a ser o lema com objetivo de alcançar a moradia e para a difusão de uma ação popular autônoma, com pretensões de transformar as estruturas estabelecidas.

O surgimento do MST, para Negão, foi o resultado dos fatos cartografados na Figura 8:

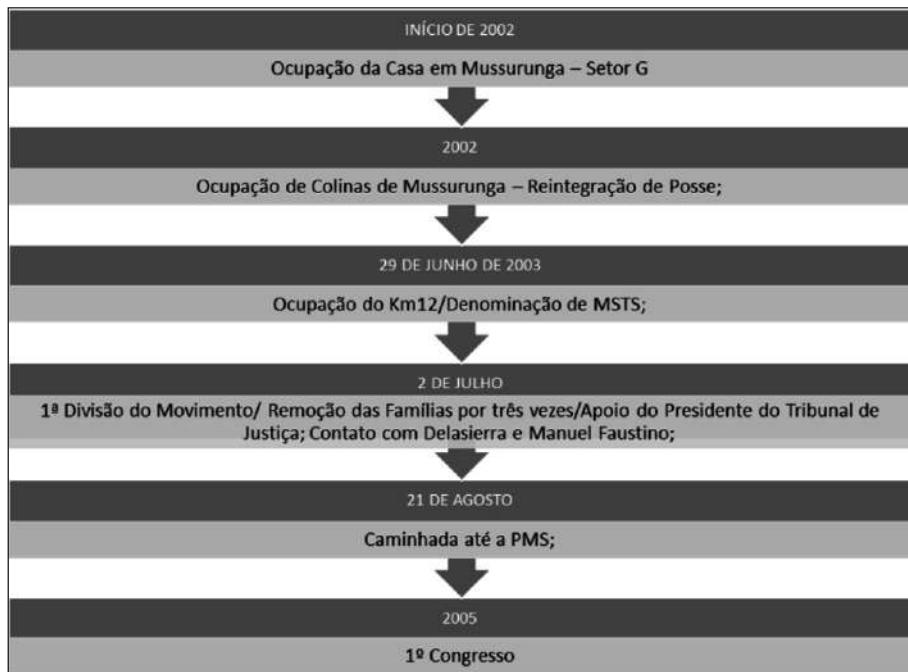
Figura 8 – Cartografia das Memórias de Negão.



Fonte: Pesquisa, 2016.

O registro acima, juntamente com a narrativa de Negão, subsidiou a construção do modelo seguinte (Figura 9):

Figura 9 – Historicidade do MLM na Bahia segundo Negão.



Fonte: Autores, 2016.

Os conflitos se tornaram geradores de conhecimento, alimentando e retroalimentando um processo de educação por meio de suas próprias práticas e pensamentos nos primeiros momentos do MSTS, quando ainda se caracterizava por ser um movimento que lutava na informalidade e sob forte repressão. Negão explica:

Pelo fato do grupo ser grande, conseguimos formar 40 lideranças [...]. Antes da gente ocupar o terreno da Estrada Velha do Aeroporto, nós tivemos várias reuniões no setor G [...] de preparação para esta ocupação. [...] A gente sempre marcando, uma reunião atrás da outra, e a gente levou uns seis meses tendo reunião para gente

esquematizar esta ocupação. Baseado neste contexto, procurei também me aprofundar na reforma urbana, na reforma agrária alguns contextos que não favoreciam as camadas menos favorecidas (NEGÃO, 2016).

Análise

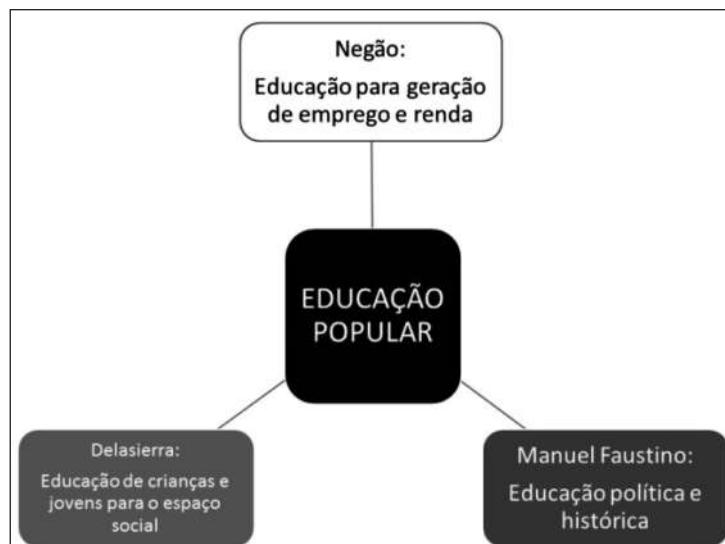
Com o passar do tempo, as associações que lutam por moradia se tornaram uma expressão popular fortemente estruturada e, por consequência, uma voz a ser considerada nas políticas públicas de habitação do Estado. Entretanto, os entendimentos pessoais de como encarar a estrutura, funcionamento e futuro do MLM por parte de suas primeiras lideranças, levaram às dissidências. Cada um dos líderes citados aqui seguem caminhos próprios, o que, no entanto, não impede a união de todos no objetivo comum de cobrar e contribuir, não só para a construção de uma política habitacional eficaz e eficiente, mas também para mecanismos de igualdade social que contemple saúde, segurança, renda e educação.

Os desafios educacionais para o MSTS são constantes e surgem de várias formas. A Educação Formal, prevista no PMCMV para acompanhar o programa habitacional como contrapartida dos Estados e/ou Municípios ainda se constitui em compromisso a ser cumprido em vários conjuntos residenciais já entregues e não é vista como a única via para se atingir os objetivos educacionais. Apesar das possibilidades de ações educativas informais, estas ainda são escassas e carecem de iniciativas.

A Acessibilidade, Relacionamento Social, Educação Informal, Educação Política e Educação Socioambiental estão marcadas nas associações estabelecidas pelas lideranças quando perguntados sobre os “pensamentos” e “ações” em Educação Popular. A despeito dos conteúdos apresentarem entendimentos comuns, sobreposições pre-

visíveis em um grupo de excluídos de direitos e que lhes confere identidade, cada liderança centraliza a importância para uma Educação Popular que desenvolva práticas orientadoras, justificatórias e cognitivas dentro de sua entidade ou organização. A ilustração abaixo (Figura 10) mostra as expectativas das lideranças para uma educação não formal voltada para o povo:

Figura 10 – Carências em Educação Popular segundo as lideranças do MLM.



Fonte: Pesquisa, 2016.

Delasierra destaca a necessidade de ações em educação para a vida social junto a crianças e adolescentes, capacitação profissional, valorização da cultura popular etc. Manuel Faustino fala que a falta de ações educativas não formais para a educação política e histórica constitui embaraço à organização do movimento e é um limitador ao entendimento e exercício de uma cidadania plena. Para Negão, seu

maior objetivo no campo da educação é a geração de renda e emprego, fruto de preocupações em dar continuidade a processos educacionais necessários para a capacitação e fortalecimento dos laços de união dos seus associados.

Conclusão

A pesquisa procurou trazer contribuições para o registro histórico da origem de um importante movimento social que luta pela diminuição de desigualdades próprias de um sistema capitalista descuidado com um grupo carente e menos oportunizado na busca de uma vida digna, os Sem-teto. Esta investigação se baseou na fala dos sujeitos construtores, atores principais que vivenciaram a carência de habitação e buscaram organizar um movimento capaz de interferir em uma estrutura hegemônica pouco preocupada em atender às muitas reivindicações, porém descoordenadas, de quem precisava de uma casa para morar. Esta aproximação possibilitou uma percepção melhor da realidade dramática daqueles primeiros momentos de organização do que veio a ser o MLM e de como as carências estão hoje postas.

Nesta investigação, foi possível combinar dois instrumentos de coleta de dados: a “cartografia das memórias” e a entrevista semidirigida, capazes de capturar as informações sobre a história do Movimento e elementos subjacentes. Enquanto a entrevista apresentou os dados a partir de elementos “filtrados” conscientemente e limitados pela linguagem e tempo da resposta, a “cartografia das memórias” possibilitou uma maior descontração para esta elaboração: a informalidade do registro com a apresentação de dados objetivos e subjetivos. Não é possível garantir que houve a supressão de todos os “filtros” conscientes, mas o confronto dos dois instrumentos pôde revelar incoerências no discurso e reposicionou informações relevantes.

Pensando em uma Gestão Social baseada na experiência dos Sem-teto, o entendimento construído a partir deste estudo foi o que estimulou a ideia de uma possível contribuição social para a diminuição de carências educacionais de grupos excluídos. A necessidade de se pensar uma **Educação Popular Voluntária** como minimizadora destas dificuldades levou à construção do **eduKit**, ferramenta virtual de intermediação entre o MLM e aqueles que têm a compreensão de que é possível, como sujeitos autônomos, colaborar para a diminuição de desigualdades sociais a partir da educação.

Em nosso entendimento, o **eduKit**, permite a ampliação e empoderamento dos que lutam pelo direito a moradia, além de promover discussões sobre a ocupação dos espaços públicos como direito de todos, possibilitando reduzir as mazelas da exclusão. Outro aspecto possível do **eduKit**, é o de reflexão sobre o estigma da segregação resultante da extrema desigualdade social e econômica vivida pelos cidadãos soteropolitanos e as consequências das rupturas por classes sociais entre seres humanos, que hoje acaba por infligir uma certa negação identitária estabelecendo direitos diferenciados entre ricos e pobres.

Referências

BRITO, Francisco J O. **Análise crítica da cartografia**: potencialidades do uso de mapas na contemporaneidade. UNEB/PPGEDUC: Tese de Doutorado em Educação e Contemporaneidade, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LEFEBVRE, Henri. **Espaço e política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008b.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 4^a ed. 7^a reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

_____, Milton. **Por uma outra globalização.** 19^a ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2010.

Recebido em: 15.08.2017

Aceito em: 15.09.2018

O (NÃO) LUGAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A CRISE ESCOLAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

RONY PEREIRA LEAL

Licenciado e Bacharelado em Português – Literaturas pela Faculdade de Letras e Faculdade de Educação da UFRJ (1998). Mestre em Políticas Públicas e Formação Humana pelo Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ (2014). Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Tem experiência nas áreas de Letras e Educação, com ênfase em Língua Portuguesa, Literaturas de Língua Portuguesa e Educação de Jovens e Adultos.

Email: leal.rp@gmail.com – <https://orcid.org/0000-0001-5291-9527>

ANA IVENICKI

PhD em Educação pela University of Glasgow. Mestrado em Educação pelo Departamento de Educação da PUC-Rio e Licenciatura em Ciências Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desenvolve pesquisas em Multiculturalismo e Formação de Professores, tendo especial interesse nas áreas de Educação Comparada, Avaliação Institucional. Foi agraciada com o prêmio CORA CORALINA, pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ ANPEd e a Secretaria de Educação Diversidade e Inclusão/SECADI, conferido na 36a.

Reunião Anual da ANPEd /2013, Goiânia, pela contribuição à Educação com Inclusão Social.

<https://orcid.org/0000-0002-7315-5500>

RENATO JOSÉ DE OLIVEIRA

Graduado em Engenharia Química pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1982), em Licenciatura Em Química pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1984), mestrado em Educação pela Fundação Getúlio Vargas – RJ (1990) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1996). Principais áreas de investigação são: relações entre ética, retórica e educação; análise retórica dos discursos educacionais; racionalidade argumentativa em pesquisas educacionais: questões de teoria e de método. <https://orcid.org/0000-0002-8071-848X>

RESUMO

A despeito das inúmeras revoluções e descobertas ocorridas nos diversos campos do conhecimento desde a sua fundação, a escola se caracteriza como uma instituição que permanece fiel ao seu éthos iluminista, ao mesmo tempo em que busca atender ao quantitativo cada vez maior de sujeitos que a ela continuam acorrendo. No entanto, nas duas últimas décadas, o advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a consequente massificação de seu uso têm lhe apresentado novos e instigantes desafios, evidenciando seu caráter conservador e socialmente excludente, sobretudo entre os jovens e adultos pertencentes à população economicamente ativa. Com base no cenário em tela, o presente estudo busca problematizar, à luz da crise institucional que se apresenta e dos esforços

conservadores em prol da sua desregulamentação como direito público universal, alguns possíveis caminhos que visem a sua superação e a consolidação de modos mais inclusivos e multiculturalmente orientados de existência.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Crise da escola. Multiculturalismo.

THE (NON)PLACE OF YOUNG AND ADULTS EDUCATION AND THE SCHOOL SYSTEM CRISIS: SOME CONSIDERATIONS

ABSTRACT

Despite the countless revolutions and discoveries in several knowledge fields, since its foundation, school has been characterized as an institution that remains faithful to its illuminist *ethos*, even though it invests in the increase of its audience number. However, in the last two decades, the advents of Information and Communication Technology (ICT) and the following massification of its use have been presenting it new and intriguing challenges, which expose its conservative and social outcasting nature, especially towards young and adults, members of an economically active population. Considering this scenery, this study problematizes, considering the current institutional crisis and the conservative efforts for its deregulation as a universal public right, some possible strategies to overcome and to consolidate more inclusive and multicultural oriented methods..

Keywords: Youth and adult education. History of Education. School crisis. Multiculturalism. Ethics.

EL (NO) LUGAR DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS Y LA CRISIS ESCOLAR: ALGUNAS CONSIDERACIONES

RESUMEN

A pesar de las innúmeras revoluciones y los descubrimientos ocurridos en los diferentes campos del conocimiento desde su fundación, la escuela se caracteriza

como una institución que permanece fiel a su éthos iluminista, a la vez que intenta atender a un número cada vez más grande de sujetos que la siguen buscando. Sin embargo, en las últimas dos décadas, las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC) y su consecuente uso masivo viene presentándole nuevos retos, poniendo evidente su carácter conservador y socialmente excluyente, sobretodo entre los jóvenes y adultos que forman parte de la población económicamente activa. Considerando como base este escenario, el presente estudio busca problematizar, a la luz de la crisis institucional que se presenta y de los esfuerzos conservadores en favor de su desreglamentación como derecho público universal, algunos posibles caminos que tengan como objetivo la superación y consolidación de una existencia más inclusiva y bajo una orientación multicultural.

Palabras-clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Crisis de la escuela. Multiculturalismo.

Introdução

Sabe-se que hipóteses descansam às vezes por séculos, enterradas no solo movediço do Tempo – e se erguem, renascem e retornam para obcecar as mentes ou indicar caminhos insuspeitados.

Ronaldo Lima Lins

A emergência das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), não obstante suas contribuições para a otimização de processos, a diminuição de fronteiras e a potencialização dos processos comunicativos e dos fluxos de informações, tem se constituído em um desafio de grandes proporções para a instituição escolar, que se viu, de maneira incontornável, levada a se confrontar com tais questões e a repensar seu papel, em termos éticos e metodológicos, a partir das demandas que lhe são apresentadas no mundo contemporâneo. Parte do problema se torna mais evidente à medida que são confrontados os valores e práticas institucionais, e que se constituem historicamente em sua *práxis* identitária, aos diversos e inovadores modos de fazer, aprender e ser das gerações mais atuais.

Tal cenário assume contornos mais dramáticos quando é posta em perspectiva a posição periférica assumida pelos sujeitos jovens e adultos no espaço escolar. Tal condição subalternizadora persiste, a despeito das conquistas históricas obtidas nos campos político e jurídico visando a sua universalização, bem como seu reconhecimento e consequente incorporação aos sistemas de ensino.

Com base no exposto, bem como nas pesquisas acadêmicas e na trajetória profissional dos autores nos campos do multiculturalismo, da ética, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – no exercício da docência na Educação Básica, no Ensino Superior (graduação e pós-graduação) e na Formação de Professores na/ para a EJA –, o presente estudo visa se constituir, não apenas em um espaço reflexivo e de problematização crítica acerca da modalidade e de seu contexto atual, mas, sobretudo, em um campo de construção dialógica do conhecimento, a partir das trocas de saberes e vivências.

Nos limites da proposta em questão, buscamos estruturar o texto no intuito de, a partir de uma abordagem polifônica, refletir acerca das contribuições do campo da Ética para que, a partir da instituição escolar e de sua articulação com os demais espaços do cotidiano dos sujeitos jovens e adultos, se fizesse viável a emergência de discursos e práticas multiculturais.

Para tanto, estruturamos este texto da seguinte forma: inicialmente, apresentamos o contexto histórico e político atual, correlacionando o advento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) à chamada “crise da escola”; em um segundo momento, discorremos diacronicamente acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA), procurando assinalar, por um lado, suas imbricações com a preparação para o trabalho precarizado, e por outro, sua vinculação à educação popular e aos movimentos políticos organizados; em uma terceira seção, buscamos destacar a diversidade presente na EJA a

partir de seus sujeitos, problematizando-a a partir das contribuições do multiculturalismo, e questionando de que formas ela poderia vir a contribuir para a consolidação de modos mais fraternos de existência. A título de considerações finais, propomos, tendo como base as contribuições do campo da Ética, a implantação do *universalismo ético a posteriori*, categoria que visa superar a dicotomia universalismo versus relativismo em prol da adoção de práticas relacionais mais permeáveis às questões relacionadas às diferentes identidades circundantes na escola e nos demais espaços sociais.

Sem assumir o compromisso de esgotar a questão, a proposta a que este estudo buscou se vincular foi o estabelecimento de um debate multirreferencial acerca da educação, tendo como escopo as especificidades do campo da Educação de Jovens e Adultos. Deste modo, torna-se possível pensar em ações que não apenas assegurem a manutenção de suas conquistas históricas, mas que contribuam, em uma perspectiva ampliada, para a superação das desigualdades, sobretudo na esfera socioeconômica.

A escola: uma instituição superada?

Devo Amar a Escola, como se fosse o meu Lar

Entrei na escola pequenino e ignorante: mas hei de estudar com amor, para vir a ser um homem instruído e um homem de bem. A escola abrigou-me tão cuidadosamente como se fosse a casa de meus pais. A escola deu-me horas de alegria, sempre que me esforcei trabalhando. A escola conhece o meu coração, conhece os meus sonhos, conhece os meus desejos. E só quero ter desejos e sonhos bons, nesta casa que respeito como um lugar sagrado, em que a gente fica em meditação, para se tornar melhor

Cecília Meirelles

Muito embora seja hoje reconhecida como uma pioneira no desafio às convenções imobilizantes que permeavam o *lócus* escolar em seu tempo (tendo sido, inclusive, uma das signatárias do *Manifesto dos Pioneiros da Educação*), Meirelles (1977, p. 19), em sua produção poética dirigida ao público infantil, reflete o contexto de padronização da escola, que a constituía em uma instituição de perfil iminentemente monocultural. Acerca do texto em questão, destacam Méllo e Machado (2008, p. 15) que este, “em uma escrita poética e agradável, num tempo de valorização da cultura moral e cívica, apresenta à criança o dever para com a escola, atribuindo a ele a posição de primeiro dos “mandamentos”.

Ainda que distanciado historicamente do contexto que ora tratamos por quase um século, o exemplo acima transcrito ratifica a tese de que, a despeito das inúmeras revoluções e descobertas ocorridas nos diversos campos do conhecimento desde a sua fundação, a escola se caracteriza como uma instituição que permanece fiel ao seu ethos iluminista, ao mesmo tempo em que busca atender ao quantitativo cada vez maior de sujeitos que a ela continuam acorrendo. No entanto, nas duas últimas décadas, o advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a consequente massificação de seu uso têm lhe apresentado novos e instigantes desafios, evidenciando seu caráter conservador e socialmente excludente, sobretudo entre os jovens e adultos pertencentes à população economicamente ativa.

Estes, embora não serem capazes de identificar em sua proposta epistemológica elementos que os tornem permeáveis ao seu discurso, são a ela compulsória e perifericamente incorporados em termos de pertencimento identitário. Sujeitos diversos em suas idades, origens e interesses, são os principais usuários das tecnologias digitais, para quem o consumo maciço de *gadgets* se converteu em “um museu

de grandes novidades". Tal movimento pode ser entendido como um reflexo imediato da produção e consumo em larga escala de dispositivos de acesso à *web* e às redes sociais.

Por sua vez, o capitalismo, historicamente reconhecido pelas mutações que apresenta conforme os condicionamentos histórico-sociais contemporâneos, habilmente absorveu e incorporou esta lógica a seu *modus operandi*, tornando-a funcional para as demandas do mundo do trabalho. Deste modo, através do uso destes dispositivos, viu-se assegurada a otimização da produção, bem como seu aumento exponencial a custos cada vez mais baixos, o que implicou na redução das frentes laborais e no desenho do perfil de um profissional docili-zado e flexível, prontamente adaptável aos imperativos do mundo do trabalho e do capital globalizado.

Fernandéz (2006, p. 34-5), ao analisar as imbricações das esferas econômica e educacional, evidencia sua articulação em favor da consolidação de um cenário que permitisse a hegemonia da lógica de mercado, sob a égide do discurso da modernização produtiva:

Foi sob essas coordenadas, então, que se delineou um certo “pacto institucional”, balizado pelo poder econômico transnacional. Balizamento dentro do qual construiu-se um poder hegemônico capaz de viabilizar as reformas educativas. Por isso, concordo com Cantero (2003, p. 30), quando afirma que essas reformas precisam ser compreendidas no marco da globalização econômica, podendo ser analisadas “[...] como veículos de regulação da sociedade de mercado emergente e, em geral dos chamados processos de modernização”.

Desta forma, dentro dos estreitos limites que a situação permitiu ou mesmo graças à conivência de certos setores locais e às diferenças decorrentes da história de cada sistema educativo nacional, os diversos países da região

foram implementando [...] reformas educativas guiadas por eixos de políticas assustadoramente similares.

Tal movimento, como assinala a autora, vem se consolidando na América Latina, em diferentes momentos, desde a década de 1990. Apesar de apresentar certa regularidade, ela destaca que este possui responsividade relativa, em função dos direcionamentos políticos dos governos em vigor.

Neste sentido, tem-se observado, em âmbito nacional, um debate acirrado em torno das instituições públicas e de sua função social, no qual a escola tem sido colocada em papel de centralidade. A partir da retomada de tópicos presentes em estudos e pesquisas específicos do campo, cuja ênfase recai sobre seu suposto anacronismo e a incapacidade que teria para se metabolizar diante das mudanças políticas e sociais, suas concepções e sentidos e, mais especificamente, seu financiamento e atribuições, têm sido amplamente contestados. Ao se enfatizar o ônus que sua manutenção como serviço público apresenta em termos econômicos e gerenciais, busca-se avançar no sentido de desregulamentar a oferta da educação pública como direito universal.

No entanto, a despeito da complexidade que o tema apresenta, e da evidente necessidade de aprofundamento dos debates e da coletivização dos processos decisórios, o que se tem observado na atualidade tem sido a proposição¹ e a implantação² – em muitos ca-

¹ Dentre os projetos de Lei que atualmente tramitam no legislativo brasileiro, destacamos o **PLS 193/2016**, que propõe a interdição de manifestações ideológicas e político-partidárias por parte de professores em sala de aula, a partir da inclusão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) do “Programa Escola sem Partido”, e o **PEC 241/2016** (atual **PEC 55/2016**) que, ao propor um teto de gastos para as contas primárias do governo (despesas com programas sociais e com salários do funcionalismo, entre outras), determina que estas sejam corrigidas apenas pela inflação oficial do ano anterior, durante 20 anos.

² Podemos citar como exemplos a aprovação, em âmbito municipal, da Lei 389/2015 (Manaus/ AM) e da MP 06/2016 (Palmas/ TO), que interditam a realização de discussões sobre gênero e sexualidade no espaço escolar. Há notícias de que projetos semelhantes tramitam em outras cidades e capitais do país.

sos, compulsória³ – de um conjunto de dispositivos legais que, caso venham a ser adotados em larga escala, acarretarão em um retrocesso que incidirá diretamente sobre as liberdades individuais, cerceando direitos legalmente assegurados nas últimas décadas, e que visam à maior democratização do conhecimento e ao respeito da diversidade e da livre expressão dos sujeitos.

Parte destes efeitos já pode ser detectada de maneira mais evidente no cotidiano escolar, sobretudo no que se refere à (in)viabilização dos mecanismos de participação da comunidade escolar, à relativização da autonomia docente e à virtualização dos dispositivos de autogestão dos estabelecimentos escolares. Através da gestão autocrática das redes de ensino, cujo perfil gerencial propugna a adequação do *modus* escolar à lógica produtivista neoliberal, observa-se a perda de direitos trabalhistas, o acirramento da competitividade entre docentes e estabelecimentos de ensino e a progressiva diminuição dos espaços de gestão compartilhada garantidos em lei, o que contradiz o estado democrático de direito em vigor.

A democracia não é algo que vem de cima para baixo, ou que está contida num determinado lugar formal investido de poder e/ou autoridade, mas sim que é criada nas relações sociais, nos (des)encontros e nos desejos de pais, funcionários, professores e alunos que lutam para a efetivação de normas comuns. E esta democracia realiza-

³⁰Governo Federal se antecipou, apropriadamente, sem consulta ao Legislativo ou às entidades de representação da categoria docente, a Medida Provisória nº 746, que modifica a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) com vias a sua implementação em horário integral. Esta propõe algumas mudanças drásticas para o provimento do Ensino Médio no país, tais como a supressão das disciplinas de Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia da grade obrigatória; a retomada dos princípios dissociativos entre formação propedêutica e profissional, nos moldes da Lei 2208/97; a supressão da obrigatoriedade de formação específica para o exercício da docência; a revogação das Leis 10.639 e 11.645, que previam o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica; e a indexação das propostas de cursos de formação docente à Base Nacional Comum Curricular.

-se assumindo outras escalas e confronta-se, por exemplo, com a burocracia do Estado, com as secretarias municipais e/ou estaduais de educação, já que sua dinâmica constituinte tem múltiplas vias. (MARTINS, 2006, p. 47)

Nos termos implicitamente acordados para este “pacto social”, coube aos docentes, na qualidade de facilitadores e desenvolvedores das competências e habilidades previamente estabelecidas, a incumbência de mediar este processo, a fim de (con)formar, na esteira da tradição iluminista, o “homem novo para a nova sociedade” que se buscava forjar.

Oliveira e Mazzotti (2000, p. 22-3) alertam, à luz do pensamento sociológico, para o caráter utópico desta ação, uma vez que, segundo eles, tal “ideal pedagógico é marcado por uma contradição: para se formar pessoas justas, boas generosas etc., é preciso que os professores sejam a expressão daquela eticidade”. Isto se torna inviável, na medida em que estes, como elementos compositores desta mesma sociedade, são atravessados por seus valores e contradições, o que denota o caráter ambíguo de suas ações.

Nestes termos, ainda que se reconheça o caráter basilar do trabalho docente para a consolidação da proposta em curso, há o alerta acerca de seus riscos para a ordem social, bem como da necessidade de se vigiar e regulamentar suas ações, nos âmbitos pessoal e coletivo. Em 1998, a UNESCO já destacava o caráter monumental da categorial em escala global – “Hoje, os 57 milhões de professores empregados nos sistemas de educação formal do mundo constituem a maior e mais específica categoria de pessoas envolvidas em ocupações de caráter profissional e técnico” –, apontando a necessidade se estabelecer dispositivos que garantam “a formação e também a conformação da próxima geração de trabalhadores”. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 536)

Ainda segundo as autoras,

Não se trata de produzir uma escola de boa qualidade, não se trata de produzir um professor que produza essa qualidade, mas, sim, de produzir o sujeito culpabilizado por seus fracassos, assim como dos de seus alunos. Lembremos a afirmação de Adams e Tulasiewicz (1995, p. 12) de que os professores são estratégicos para o Estado porque na condição de “servos da nova ordem, dos professores espera-se que passem seus próprios valores às futuras gerações”. (Idem, p. 537)

O fato é que, a despeito de revestir-se de um discurso amparado pela legalidade, o que se observava, a partir destas políticas, era o progressivo enquadramento das ações docentes, visando à imobilidade política e social.

De igual modo, tendem a ser pensadas as ações voltadas para os sujeitos da EJA, o que se justifica pelo fato de serem, em sua maioria, pertencentes à faixa economicamente ativa da sociedade, seres votantes, e que têm direito ao acesso a uma estrutura de serviços públicos que lhes proporcione qualidade de vida, ingresso qualitativo no mundo do trabalho, bem como o efetivo exercício da cidadania. Logo, a problematização destas ações em uma perspectiva diacrônica, e que vise à desnaturalização das bases em que estas vêm se construindo pode vir a apresentar importantes contribuições para a sua efetiva superação, propugnando pela consolidação de modos mais inclusivos e multiculturalmente orientados.

A EJA e as primeiras ações educativas no país

Para navegar contra a corrente são necessárias condições raras: espírito de aventura, coragem, perseverança e paixão.

Nise da Silveira

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) fez-se presente desde as primeiras horas de nossa colonização, fazendo parte, portanto, do conjunto das ações educativas desenvolvidas no país. Sua existência foi viabilizada através do ensino jesuítico, que habilmente conjugou a catequese às primeiras letras, superando barreiras linguísticas e religiosas, e buscando difundir os valores da fé cristã e consolidar o controle da Coroa portuguesa. Tal *práxis* foi de importância basilar para a consolidação dos processos de estratificação social, sedimentando grupos por meio de medidas coercitivas que, por sua vez, acarretaram em sua condição subalternizada na estrutura social.

Sua existência no cenário educacional brasileiro persistiu marcadamente pelo signo da marginalidade, sendo as ações construídas pelos organismos governamentais direcionadas para o oferecimento de educação elementar à população de baixa renda, visando ao provimento de recursos básicos para o exercício de profissões, além de promover ações de elevação moral, ao “desviá-la dos vícios e inseri-la no seio da sociedade”. Em tese, esta ação baseava-se no estabelecimento do controle social através do recrutamento, formação e utilização laboral da população urbana desocupada, com vias a evitar possíveis interrupções à ordem por meio de rigorosa disciplina (SILVA, 2010).

A reincidência desta tendência pode ser facilmente atestada ao longo do processo de institucionalização da modalidade. Iniciadas ainda na primeira metade do século XX, com a criação das Escolas de Jovens Artífices, tais políticas assumem seu ápice apenas algumas décadas depois, por meio das campanhas de alfabetização, que, ao se apropriarem das mídias disponíveis à ocasião – sobretudo o rádio – buscavam, por meio da alfabetização e da difusão ideológica de cunho conservador e moralizante, investir na geração de grandes contingentes humanos para as linhas de produção. Tais sujeitos, ao receberem uma formação de cunho acrítico e instrumentalizante, eram

programados para se comportar de maneira produtiva e não reativa ao contexto de perdas de direitos trabalhistas e sociais no qual estavam inseridos.

No entanto, a experiência dos movimentos de educação popular e sua abordagem com relação à educação de jovens e adultos possibilitaram a construção de algumas alternativas que visavam à desnaturalização e consequente subversão de algumas das lógicas nas quais o modelo de EJA até então se sustentava. Por meio de sua ação militante, marcada pela forte mobilização popular, observou-se a progressiva implementação dos marcos legais.

O primeiro deles foi a Constituição de 1988, que passou a prescrever, em seu artigo 205, a educação como “direito de todos e dever do Estado”. Este reconhecimento de um direito fundamental ao exercício cidadão pavimentou o caminho para que movimentos de educação popular, entidades representativas dos profissionais da educação e demais lideranças políticas que militavam em favor da EJA se aliassem, arrefecendo as lutas pela garantia do direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade para “tod@s”.

Isto, por sua vez, impulsionou o surgimento de diversos movimentos organizados de profissionais da educação em todo o país, que, coligados, se constituíram no Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública (bem como nos fóruns EJA, para o tratamento das questões específicas da modalidade). Estas entidades tiveram participação destacada na elaboração da proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação apresentada pelo senador Jorge Hage.

A despeito de a proposta em questão ter sido vítima de uma conspiração, podemos observar no texto aprovado a presença de importantes bandeiras de luta da categoria. Dentre elas, destaca-se o reconhecimento da EJA como modalidade pertencente à educação

básica, o que fez com que esta assumisse corporeidade como constituinte do sistema educacional brasileiro.

Na contramão dos pressupostos históricos das correntes da psicologia da aprendizagem mais conservadoras, que advogavam haver um período limitado da vida humana a ser dedicado à aprendizagem, dadas as características neurocognitivas do cérebro humano, a defesa de sua incorporação com *modalidade* ao sistema educacional brasileiro foi norteada pelo princípio da aprendizagem por toda a vida. Para além de uma ruptura paradigmática, o que se obteve de fato foi uma grande vitória no sentido de incluir e (re)integrar ao ambiente escolar os indivíduos a quem este direito vinha sendo historicamente negado. Para tal, partia-se do seu reconhecimento como *sujeitos* do conhecimento, capazes, portanto, de construir seu itinerário de aprendizagem em uma perspectiva dialógica.

Desta forma, a Educação de Jovens e Adultos, cuja origem e experiências mais exitosas remontam às práticas em ambientes não-formais de aprendizagem, apresenta-se como um campo rico em multiculturalidade, permeado pelos diferentes matizes culturais que a atravessam.

Reconhecer os jovens e adultos como membros de coletivos seria um horizonte muito interessante para a EJA. Superar a idéia de que trabalhamos com percursos individuais, para tentar mapear que coletivos freqüentam a EJA. O coletivo negro, o coletivo mais pobre, o coletivo de trabalhadores, o coletivo dos sem-trabalho, o coletivo das mulheres. Que coletivos são esses? É muito diferente pensar um currículo para indivíduos, para corrigir percursos tortuosos individuais, do que pensar em um currículo para coletivos. Pensar em conhecimentos para coletivos, em questões que tocam nas dimensões coletivas, pensar na história desses coletivos. [...] O que hoje existe

de mais rico são essas lutas coletivas, essas lutas pelos direitos coletivos, essa cultura coletiva. O que isso poderia significar para um currículo da EJA? (ARROYO, 2007, p. 17-8)

No entanto, é ainda bastante prevalente, sobretudo nos sistemas regulares de ensino, uma visão subalternizadora da EJA, na qual se entende que são os alunos que devem adaptar-se à escola, e não esta que necessita repensar-se em termos de metodologias, saberes, tempos e espaços para acolher e possibilitar o pleno desenvolvimento destes sujeitos. Em tal contexto, é comum a adoção de práticas que buscam sublimar tais características, reproduzindo concepções e práticas advindas do ensino regular, quando não da educação infantil, nas classes de alfabetização e nas séries iniciais. Tal negação, além de se constituir em uma inabilidade em lidar com as necessidades específicas destes sujeitos, se apresenta como uma interdição permanente de sua potência instituinte e da capacidade de construírem, eles mesmos, modos diferenciados de educar(-se). Neste influxo, o que se buscava, a partir da ação dos movimentos sociais, era o seu reconhecimento enquanto sujeitos do conhecimento, capazes, portanto, de construir seu itinerário de aprendizagem em uma perspectiva dialógica.

Partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como mariposas em volta da luz. Partir do ‘saber de experiência feito’ para superá-lo não é ficar nele (FREIRE, 1992, p. 70-71).

No que tange à dimensão econômica, cabe ressaltar que a regulamentação, bem como a previsão orçamentária desta modalidade de

ensino, são fatos relativamente recentes. O FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, não previa o provimento de recursos para a EJA, o que onerava os estabelecimentos de ensino, com suas verbas já escassas.

Deste modo, ocorre um processo de fragmentação na distribuição dos recursos para as ações dirigidas a esta modalidade. A título de suplementação, novas rubricas são aprovadas, priorizando o financiamento de ações pontuais em detrimento da escolarização oficial, tornando-a refém de toda sorte de acordos e negociatas, que comumente envolviam a iniciativa privada e organismos do terceiro setor. Como resultado direto, se tem a precarização da oferta em algumas redes, que optam pela implantação de programas e projetos, nos quais podem contar com participação externa nas fases de execução e financiamento. A adoção desta perspectiva, por sua vez, submete a EJA e seus atores a uma existência marcada pelo risco da perenidade constante, dada a pouca ou nenhuma permeabilidade de tais ações, uma vez que não são convertidas em políticas públicas para a modalidade. Nestes termos, o clima permanente de alerta e insegurança tende a se materializar pela falta de autonomia nos processos deliberativos, sobretudo pedagógicos e gerenciais.

Nas últimas décadas, entretanto, observou-se avanços no setor. A partir da participação do país na V CONFITEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos, passou-se a desenhar um realinhamento das políticas, iniciado pela do FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica implantação, em substitutivo do FUNDEF. Com a mudança, passou-se a incluir a EJA, bem como a educação infantil, entre as modalidades que passaram a contar com o provimento específico de recursos.

Este fato, ainda que tenha se constituído em um marco importante para o reconhecimento e incorporação da EJA no sistema educa-

cional brasileiro, não foi suficiente para dirimir a carência de recursos para o seu exercício. Tal afirmação pode ser facilmente comprovada por meio da leitura dos dados oficiais, que atestam o inquestionável: a Educação de Jovens e Adultos é a modalidade que conta com o financiamento mais baixo de toda a estrutura organizacional do ensino brasileiro.⁴

Em um avanço expressivo no que tange ao aspecto epistemológico, a aprovação do Decreto 5.154/04 permitiu que se pensasse a educação básica em uma perspectiva integrada. Nela, a interdisciplinaridade, o desenvolvimento de projetos e ações integradas, bem como a articulação com a educação profissional, técnica e tecnológica, partindo-se das premissas do “trabalho como princípio educativo” e da “formação omnilateral do homem”, possibilitaram, em um primeiro momento, a construção de políticas que visavam à ruptura dos paradigmas disciplinares vigentes, e que fomentassem a inserção qualitativa dos sujeitos da EJA no mundo do trabalho.

Para garantir a sua viabilização, em um primeiro momento, o governo utilizou-se das instituições federais que ofertavam a educação básica (os então centros federais), considerando o fato de que alguns deles já vinham incorporando de maneira pioneira o ensino de adultos entre as iniciativas integradas. Tais experiências, aliadas às demandas de grupos da sociedade civil organizada, apontaram novos rumos para a Educação de Jovens e Adultos e para a Formação Profissional, propiciando o surgimento do PROEJA⁵, bem como de outros programas e projetos que tinham como foco a profissionalização de jovens e adultos, integrada ou articulação à escolarização básica.

⁴ As diretrizes para o cálculo da distribuição dos recursos para cada modalidade de ensino estão previstas na Lei nº 11.494/2007, art. 10, parágrafos 1º e 2º. Segundo o disposto, foram adotados o fator de ponderação de 0,80 para a Educação de Jovens e Adultos, e 1,20 para a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional de Nível Médio.

⁵ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Longe de se constituírem em consenso, tais políticas foi objeto de profundas críticas por parte de alguns setores, dadas a transitóriedade com que eram implementadas, bem como devido ao seu viés compensatório e/ou assujeitador:

Assim, embora tenha ocorrido a ampliação do acesso, a política educacional para a EJA tornou-se ainda mais fragmentada e sobreposta. Ela é fruto, basicamente, de um processo de “democratização” que prioriza o alargamento de programas e projetos de baixa institucionalidade, ofertados para o público da EJA (com particular ênfase, a juventude) e vinculados (direta ou indiretamente) à escolarização e/ou a algum tipo de educação profissional. Este quadro pouco tem contribuído para a construção, no âmbito nacional, de oferta significativa de educação escolar regular para jovens e adultos. (VENTURA, 2008, p. 159).

A despeito disto, alguns setores ainda acreditam que, não obstante sua fragilidade constitutiva enquanto programa, o PROEJA reúne um conjunto de características capazes de promover uma educação emancipatória e que considere as diferentes realidades como constituintes e contribuintes, não apenas da prática educativa, mas do todo social.

Deste modo, sob uma perspectiva inclusiva, na qual a inclusão é concebida como uma construção “que leva em conta a pluralidade e as variações sociais e políticas” (MAIA, 2014, p. 159), se faz possível pensar no esboço de uma proposta pedagógica para a EJA que assumisse uma perspectiva multicultural, ao incorporar os saberes, as experiências de vida e o *lócus* em que vivem seus sujeitos aos conhecimentos academicamente instituídos. Isto demanda “uma ruptura de paradigmas, conceitos e preconceitos e a realização de transformações na escola (ideológicas, pedagógicas, filosóficas e estruturais) e

nos educadores". (WERNECK, 2007 apud CANEN; XAVIER, 2012, p. 322). Tal concepção se mostra alinhada com a legislação que prevê a oferta do ensino integrado e com seu objetivo básico, "a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo e compreender-se no mundo". (CRUZ, E. et al., 2012, p. 89)

Os sujeitos da EJA e sua diversidade: entre saberes e culturas

Em busca da compreensão da Educação de Jovens e Adultos em uma perspectiva multiculturalmente orientada, deve se levar em conta não apenas o seu histórico e implicações político-ideológicas: também se faz necessária no processo a priorização de suas dimensões subjetiva e relacional. Tal movimento só se torna possível uma vez que os sujeitos e suas práticas sejam efetivamente incorporados aos processos de ensino-aprendizagem.

No entanto, a Educação de Jovens e Adultos, ainda que hoje seja reconhecida como modalidade pertencente à educação básica e ao sistema regular de ensino, sobrevive em uma perspectiva bastante diversa no que tange ao seu reconhecimento como direito universal. Além de excluída das avaliações de larga escala de desempenho, (o que, a despeito das críticas que se tenha a respeito deste formato de avaliação, impede com que se tenha dados mais acurados acerca dos percentuais de permanência e desempenho), tem sua subsistência constantemente ameaçada por sua vinculação, em algumas redes, a programas e projetos. Nestes, a participação de organizações do terceiro setor e fundações ligadas à iniciativa privada, além de facilitar

o enquadramento das ações aos interesses mercantis e neoliberais, imprime um caráter de transitoriedade às suas ações.

Em decorrência disto, percebe-se uma progressiva fragilização nos vínculos laborais, uma vez que a modalidade passa a contar, na maioria das vezes, com profissionais cuja relação contratual é instável – geralmente, estagiários e professores de contrato temporário, e, quando não raro, indivíduos não habilitados para a prática do magistério, mas que atuam em profissões afins, o que aparentemente os qualifica, segundo o olhar de alguns, para a função⁶. Desta forma, mantém-se e ratifica-se uma prática histórica na EJA, que é a figura do *professor leigo*, que, embora tenha sido fundamental em alguns períodos da história da educação brasileira, apresenta-se, hoje, incompatível com as metas globais que se busca alcançar para a educação brasileira, em todos os níveis.

De igual modo, não são raros os casos em que professores que atuam no ensino (pretensamente) regular complementam sua renda com a ampliação da carga horária na Educação de Jovens e Adultos. Despreparados e pouco qualificados para lidar com este público, eles tendem a ancorar-se nos recursos com que estão familiarizados, potencializando a já onisciente presença do livro didático, dentre outros procedimentos reprodutivos e pouco formativos. Tais práticas tendem a causar profundos constrangimentos nos alunos, reforçando o sentimento de não-pertencimento ao *lócus* escolar e engrossando as estatísticas de evasão e repetência.

Tais dados reforçam a ideia de que se deva pensar, nos âmbitos local e global, em abordagens diferenciadas para o ensino de jovens e adultos. Freire (1996) propõe, em sua *Pedagogia da Autonomia*, a adoção de uma educação libertadora, na qual a prática da leitura se cons-

⁶ A reforma do Ensino Médio em curso (através da MP nº 746), prevê o exercício da docência nestes moldes, a partir do reconhecimento do “notório saber”.

titui em instância de emancipação do indivíduo que, a partir e através dela, torna-se um agente da transformação social, com vias a superar as forças opressoras da sociedade. Para isto, é necessário que seja dada voz ao educando; suas vivências, opiniões e dúvidas, quando expostas e confrontadas com as dos demais colegas, possibilitam que seja construído um caminho para o empoderamento, fazendo desta, de fato, uma educação que visa à promoção da cidadania. Além disso, deve se buscar promover a permanência do indivíduo no ambiente escolar, bem como estimular o seu desenvolvimento nas múltiplas dimensões, preparando-o para o exercício da cidadania e para o ingresso qualitativo no mundo do trabalho.

Rodrigues (2009) destaca o fato de a aprendizagem não se dar apenas através do desenvolvimento das propriedades cognitivas, mas igualmente pela emoção, pelo afeto, pela vontade, pelo simbólico. Uma vez que lidamos com um público oriundo das camadas populares, composto de usuários dos serviços assistenciais públicos, geralmente desprovidos do que há de mais básico em termos de satisfação das necessidades físicas e econômicas, é papel da escola ser um espaço capaz de prover algo além da mera transmissão verticalizada de saberes intelectualmente constituídos. É necessário que, enquanto espaço de intercâmbio de ideias, ela seja capaz de oferecer alternativas, tanto no âmbito cultural quanto ideológico (se é que tal cisão é possível) que se contraponham ao “pensamento único” que obscurece a população de jovens e adultos, ao disseminar os valores da cultura de massa, tão caros aos detentores do poder.

De igual modo, deve-se privilegiar, na concepção e execução das atividades da EJA, sua dimensão coletiva. Por meio desta, é dado o reconhecimento aos jovens e adultos da noção de pertencimento a um coletivo de sujeitos da educação, ao qual também se encontram inseridos, de maneira horizontalizada, os demais atores daquele con-

texto educativo. Ao se verem assim vinculados, estes sujeitos tendem a romper com a lógica individualista e competitiva a que foram até então subsumidos, construindo ações colaborativas e traçando novas trajetórias existenciais. Em simultâneo, eles passam a se dar conta da rede de atravessamentos a que estão expostos, individual e coletivamente, passando a construir percursos e narrativas plurais.

Neste sentido, Arroyo (2007, p. 11:13) aponta para a necessidade de se dotar os jovens e adultos de um papel cooperativo na elaboração dos itinerários pedagógicos, possibilitando que abandonem o papel de “consumidores” do saber pedagógico:

Para sobreviver na vulnerabilidade é necessário enfrentar mais indagações do que para sobreviver na segurança, muitas mais, só que são outras. Quais? Não teríamos que levantar quais são, pensá-las e dialogar com os jovens e adultos sobre isso? Abrir espaços para que eles coloquem as suas indagações sobre a vida, sobre a sua condição, sobre seu futuro, sobre a cidade, a sociedade, o lugar em que foram jogados como se fossem restos, entulho de construção de seres humanos? Esta, talvez, seria uma das questões mais sérias na área do currículo: que o trato teórico dessas indagações seja o núcleo fundante. [...]

Não esqueçamos que um jovem e um adulto já têm uma travessia longa, uma travessia de saberes, de percepções, de indagações, que tentou responder, ainda que não saiba ler nem escrever. Não é só quem sabe ler e escrever que se faz indagações sérias e busca respostas sérias. Essa é a nossa concepção letrada que não valoriza os saberes aprendidos na leitura do mundo. Como articular letramento e leitura do mundo?

Todos os princípios e práticas aqui dispostos denotam a necessidade de que o perfil do profissional da educação de jovens e adul-

tos seja o de um indivíduo profundamente comprometido com a sua prática pedagógica e com o exercício da cidadania, e que conceba a educação como um ato democrático e dialógico. Afinal, este é um contexto em que a experiência tem o mesmo peso que o conhecimento intelectualmente adquirido. Logo, é preciso que sua prática seja permeada pelo princípio da horizontalidade, onde educador e educando, juntos, promovem a aprendizagem significativa. A este respeito, Freire (1996, p. 12) afirma que “não existe ensinar sem aprender. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”; Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Democratização escolar: uma construção cotidiana e coletiva

Tecendo a Manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã.
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

João Cabral de Melo Neto

Como vimos, vivemos atualmente um momento de refração, no qual as propostas em vigor têm se deslocado em direção ao atendimento dos imperativos do mundo do trabalho. Estes se materializam através de formações aligeiradas, instrumentalizantes, e que não raro preparam os sujeitos da EJA para funções subalternizadas e com poucas perspectivas de desenvolvimento profissional e, consequentemente, de superação do quadro acintoso de desigualdade social e econômica em que se encontram inseridos.

Neste sentido, a adoção de procedimentos prescritivos nos processos formativos se constitui em uma perspectiva autoritária e verticalizante do conhecimento, nos termos daquilo que Paulo Freire oportunamente conceituou como educação bancária⁷. Tais práticas, concebidas como “anti-dialógicas e, por isto, não comunicativas” (1987, p. 58), esvaziam as possibilidades de se pensar os itinerários formativos como espaços de elaboração/ formação/ construção coletiva e democrática do conhecimento, respeitando-se os sujeitos envolvidos nos processos e suas vivências, saberes e experiências. Acerca disto, Oliveira (2011, p. 93) destaca o caráter heterogêneo e polissêmico desta construção:

O diálogo, como estratégia pedagógica que vise a romper com as posturas homogeneizadoras e monoculturais (geralmente valorizadoras de uma cultura eurocêntrica), deve atentar para o fato de que poderá gerar tanto acordos quanto desacordos, pois os alunos, em seu processo formativo, convivem com diferentes educação: a da família, a do grupo religioso, a da comunidade de bairro etc. Em vista disso, são levados a escolher, a tomarem decisões com relação ao que devem seguir. Como garantir, então, que a orientação escolar será a escolhida? Na

⁷ Na concepção “bancária” que estamos criticando, a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimento.

medida em que não existe essa garantia, a escola e o professor deixam de ser oradores privilegiados, e passam a ter que disputar seu auditório com outros oradores. [...] [Nestes termos], considerando que toda relação pedagógica se dá entre indivíduos que falam e defendem opiniões, a educação escolar se coloca hoje como objeto de constante problematização.

Além do autor, outros estudiosos do campo da educação têm se concentrado na busca de alternativas que contemplem a diversidade de sujeitos e práticas que permeiam o espaço escolar, a partir da adoção de paradigmas mais inclusivos. Deste modo, torna-se evidente que a construção de uma proposta convergente implica na incorporação de pressupostos dos diferentes campos epistemológicos em estudo. Assim sendo, através do “confronto de modelos teóricos múltiplos, [...] contemplam-se teorias alternativas para interpretar os dados recolhidos ou para esclarecer aspectos que se apresentem contraditórios”. (AIRES, 2011, p. 27: 56)

Neste influxo, Candaú (2012), ao destacar o aspecto polissêmico do *multiculturalismo*, o reconhece como uma importante ferramenta para a promoção de análises de espectro mais amplo, dado o seu movimento de apropriação de diferentes concepções e aportes teórico-metodológicos. Isto permite, em uma abordagem pragmática, que se possa entendê-lo como parte de um projeto político mais amplo. (BANKS, 1994 apud CANDAU, 2012).

Já a concepção de Canen (2012, p. 246) acerca do movimento – “um campo teórico híbrido ou mestiço” – apresenta uma importante contribuição, dado que, segundo ela, sua adoção implica, inequivocavelmente, na superação da lógica binária. Esta, ao propugnar ações em favor da justiça social e na superação dos preconceitos, tende a produzir dicotomias – “eu-outro”, “branco-negro” – que negligenciam as “dife-

renças dentro das diferenças". Logo, em favor de uma proposta multicultural contingente e aberta ao novo, a autora refuta "verdades únicas e posturas homogeneízam as identidades e congelam as diferenças" e propõe ações conjuntas de alunos e professores em busca de "caminhos de valorização da pluralidade cultural e desafio a preconceitos" (Idem, p. 247), por meio de uma abordagem político-epistemológica.

Em um importante estudo, no qual problematizam as interfaces entre os processos de construção identitária e os diferentes postulados acerca da dimensão ética, Oliveira, Canen e Franco (2000, p. 114) apresentam o seguinte questionamento: "haveria a possibilidade de uma fundamentação ética universal que ancorasse discursos e práticas multiculturais ou, ao contrário, universalismo e multiculturalismo se excluem mutuamente?".

Dado o seu caráter multifacetário e passível de ressignificações, e orientados pela concepção de que a educação, "como um conjunto de políticas e práticas discursivas e não-discursivas que participam ativamente na formação de identidades culturais, não se pode(ria) calar em face do contexto multicultural das sociedades onde se insere" [tampouco] "em face das implicações éticas de suas formulações na formação de cidadãos críticos e participativos", os autores propõem, a título provisório, a concepção de um *universalismo ético a posteriori*. Concebido de maneira antitética ao universalismo ético "absoluto", este poderia, segundo eles, "avançar na concepção de práticas educacionais interculturais críticas que se recusam a abandonar horizontes éticos na formação das subjetividades". (Idem, p. 122)

Sem assumir o compromisso de esgotar a questão, a proposta a que este estudo buscou se vincular foi o estabelecimento de um debate multirreferencial acerca da educação. Ao se eleger como escopo da questão as especificidades do campo da Educação de Jovens e Adultos, buscou-se, por assonânciam, contemplar algumas questões

que englobem o conjunto da sociedade brasileira, valorizando sua diversidade e propugnando meios que propiciem a erradicação dos estigmas que historicamente a acompanham, sobretudo na sua oferta às classes populares. Deste modo, torna-se possível pensar em ações que não apenas assegurem a manutenção de suas conquistas históricas, mas que contribuam, em uma perspectiva ampliada, para a superação das desigualdades, sobretudo na esfera socioeconômica.

Contudo, para além do debate, é preciso que se promova a coadunação entre discurso e práxis político-pedagógica. Logo, cabe a todos nós, como sujeitos da educação e cidadãos afetados por suas questões, desenvolvermos uma militância permanente junto aos nossos alunos, fazendo-os não objetos da aprendizagem, mas sim sujeitos do conhecimento e parceiros na construção de uma nova educação e de uma nova sociedade.

Referências

AIRES, L. **Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional**. Porto: Universidade Aberta, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.2/2028>>. Acesso em 12. mar. 2017.

AMAZONAS. Câmara Municipal de Manaus. **Lei Municipal nº 389**, de 2015. Proíbe na grade curricular das Escolas do Município de Manaus as atividades pedagógicas que visem à reprodução do conceito de ideologia de gênero. Manaus/ AM, 2015.

ARROYO, Miguel G. Balanço da EJA: o que dizer aos educadores? In: **Plenária do Fórum Mineiro de EJA**, 67. Belo Horizonte, 2007.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei do Senado nº 193**, de 2016. Inclui entre as diretrizes e bases da educação o “Programa Escola sem Partido”. Brasília/ DF: 2016.

_____. Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição nº 241**, de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Brasília/ DF: 2016.

_____. Ministério da Casa Civil. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 2007.

_____. Ministério da Casa Civil. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, 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 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília/ DF: 2016.

CANDAU, V.M.F. Sociedade Multicultural e Educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V.M.F. (Org.). **Didática Crítica Intercultural: aproximações**. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2012, p. 15-33.

CANEN, A. Currículo e Multiculturalismo: reflexões a partir de pesquisas realizadas. In: SANTOS, L. L. de C. P. & FAVACHO, A. M. P. (orgs.). **Políticas e Práticas Curriculares: desafios contemporâneos**. Curitiba: Ed. CRV, 2012. p. 237-50.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. Gestão do Currículo para a Diversidade Cultural: discursos circulantes em um curso de formação continuada de professores e gestores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, 2012, p. 306-25.

CRUZ, E.; GONCALVES, M. R.; OLIVEIRA, M. R.. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: políticas e práticas. **Revista Educação Pública**. Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-5, 2012.

FERNÁNDEZ, S. J.. Políticas educacionais e democratização escolar: por que a democracia ainda fica na “porta giratória”? In: NAJJAR, Jorge; CAMARGO, Sueli. (Org.). **Educação se faz (na) política**. Niterói/RJ: EDUFF, 2006, v. 6, p. 31-46.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MAIA, Maria Vitória C. M. **Criar e brincar**: o lúdico no processo de ensino aprendizagem. Rio de Janeiro: WAK, 2014.

MARTINS, A. A. Democracia não institucional e os múltiplos sentidos das lutas. In: NAJJAR, Jorge; CAMARGO, Sueli. (Org.). **Educação se faz (na) política**. Niterói/ RJ: EdUFF, 2006, v. 6, p. 47-57.

MEIRELES, Cecília. **Criança meu amor**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

MÉLLO, Cristiane Silva ; MACHADO, Maria Cristina Gomes . As Contribuições de Cecília Meireles para a Leitura e a Literatura Infantil. **Anuário de Literatura** (UFSC), v. 13, p. 06-22, 2008.

OLIVEIRA, R. J.. A Nova Retórica, a Problematologia e a Educação. In: LEMGRUBER, M. S.; OLIVEIRA, R. J. (Org.). **Teoria da argumentação e educação**. Juiz de Fora/ MG: Editora UFJF, 2011, p. 91-106.

OLIVEIRA, R. J.; CANEN, Ana; FRANCO, M.. Ética, multiculturalismo e educação: articulação possível? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.13, p. 113-126, 2000.

OLIVEIRA, R. J.; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. **Ciência(s) da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004.

SILVA, Vânia do Carmo Nóbile. **A implementação do Projeja na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: visão dos gestores.** 2010. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília/DF.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira.** 2008. 302 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói/ RJ.

Recebido em: 18.08.2017
Aceito em: 07.11.2018

VIOLÊNCIA ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO A LUZ DO IMAGINÁRIO

ANA PAULA POLI

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Universidade Julio de Mesquita Filho (UNESP) – Campus de Araraquara (Bolsista Capes). Mestre em Educação Escolar pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Universidade Julio de Mesquita Filho (UNESP) – Campus de Araraquara. E-mail: anapaulapoli2@gmail.com – <https://orcid.org/0000-0002-5360-5631>

DENIS DOMENEGHETTI BADIA

Mestrado em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (1993). Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (1999). Pós-Doutorado junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo com bolsa da FAPESP (2000-2001). E-mail: denis@fclar.unesp.br – <https://orcid.org/0000-0002-7640-2917>

RESUMO

O presente artigo busca evidenciar um imaginário da violência que estrutura e desestrutura a instituição escolar expressando a complexidade do fenômeno com base na ambivalência em que esse é composto. Também, reconhecer a pluralidade da violência enquanto fenômeno complexo que é intrínseco ao homem, configurando-o e configurando um imaginário sociocultural do ambiente escolar. Assim, embasados na Teoria da Complexidade de Edgar Morin e na Teoria do Imaginário criada por Gilbert Durand mostramos o quanto a escola é um ambiente rico em termos simbólicos organizacionais e pode nos oferecer pistas para o enfrentamento da violência escolar.

Palavras-chave: escola; violência; imaginário; ambivalência; cotidiano; complexidade.

SCHOOL VIOLENCE: POSSIBILITIES OF CONFRONTATION THROUGH IMAGINARY

ABSTRACT

This article presents an imaginary of violence that structures and disrupts schools expressing the complexity of the phenomenon based on its ambivalence. It also recognizes the plurality of violence as a complex phenomenon that is intrinsic to man, configuring it and configuring a sociocultural imaginary of the school

environment. Based on Edgar Morin's theory of complexity and on Gilbert Durand's imaginary theory, it highlights how rich the school is in symbolic organizational terms and it offers clues to confront school violence.

Keywords: School. Violence. Imaginary. Ambivalence. Daily routine. Complexity.

VIOLENCIA ESCOLAR: POSIBILIDADES DE ENFRENTAMIENTO A LA LUZ DEL IMAGINARIO

RESUMEN

El presente artículo busca evidenciar un imaginario de violencia que estructura y desestructura la institución escolar expresando la complejidad del fenómeno, con base en la ambivalencia en que ese hace parte. También, reconocer la pluralidad de la violencia mientras fenómeno complejo que es inherente al hombre, configurándolo y configurando un imaginario sociocultural del ambiente educativo. De esta forma, embasados en el Paradigma de la Complejidad, de Edgar Morin y en la Teoría del Imaginario, creada por Gilbert Durand, se objetiva mostrar como la escuela es un ambiente rico en térmos simbólicos organizacionales capaz de nos ofrecer pistas/rastros para el enfrentamiento de la violencia escolar.

Palabras clave: escuela; violencia; imaginario; ambivalencia; cotidiano; complejidad.

Introdução

Diffícil fotografar o silêncio.
Entretanto tentei. Eu conto:
Madrugada, a minha aldeia estava morta.
Não se via ou ouvia um barulho, ninguém passava entre
as casas. Eu estava saindo de uma festa. Eram quase
quatro da manhã. Ia o silêncio pela rua carregando um
bêbado. Preparei minha máquina.
O silêncio era um carregador?
Estava carregando o bêbado.
Fotografei esse carregador.
Tive outras visões naquela madrugada.

Preparei minha máquina de novo.
Tinha um perfume de jasmim no beiral do sobrado. Fotografei o perfume. Vi uma lesma pregada na existência
mais do que na pedra. Fotografei a existência dela.
Vi ainda um azul-perdão no olho de um mendigo. Fotografei o perdão.
Olhei uma paisagem velha a desabar sobre uma casa.
Fotografei o sobre. Foi difícil fotografar o sobre. Por fim
eu enxerguei a nuvem de calça.
Representou pra mim que ela andava na aldeia de braços com Maiakoviski – seu criador.
Fotografei a nuvem de calça e o poeta. Ninguém outro
poeta no mundo faria uma roupa mais justa para cobrir
sua noiva.
A foto saiu legal.
(BARROS, 2001, p.11 e 12)

O presente artigo busca evidenciar um imaginário da violência que estrutura e desestrutura a instituição escolar expressando a complexidade do fenômeno com base na ambivalência em que esse é composto. Também, reconhecer a pluralidade da violência enquanto fenômeno complexo que é intrínseco ao homem, configurando-o e configurando um imaginário sociocultural do ambiente escolar.

Quando falamos em violência escolar, em suas diversas manifestações, precisamos ter muita cautela, para não cairmos em abismos conceituais que nos levem a simplificação do tema, no sentido em as que ações violentas (verbal, física, social, institucional, entre outras) carreguem uma visão etnocêntrica formada estritamente por julgamentos.

Dessa forma, é importante assinalar desde já que nosso olhar para violência nos conduz a um relativismo antropológico que exclui soluções e concepções fechadas sobre a violência escolar. Sendo as-

sim, para pensar a violência nessa instituição a formulação que usaremos aqui e que vêm fundamentando as pesquisas sobre o tema está contida na palavra enfrentamento.

Esse termo – enfrentamento – nos dá suporte e pressupõe inúmeros pontos importantes para quem está ligado as pesquisas acadêmicas dentro desse campo ou não. Com ela podemos dizer que se algo precisa ser enfrentado esse algo existe, dessa forma passamos a afirmar aqui que a violência está presente no contexto escolar, que a violência adentra os muros da escola e que dentro dessa instituição ganha especificidades determinadas por sua dinâmica e estrutura. Assim, depreendemos também, que se algo nos defronta, esse precisa ser enfrentado e, nesse sentido é também papel da própria escola lidar com essa existência e seu enfrentamento.

É importante trazer o quanto a palavra enfrentamento trouxe ganhos para as pesquisas sobre violência escolar. Esse tema, ainda recente, foi muitas vezes negligenciado ou banalizado tanto no discurso de senso comum, quanto nas demandas acadêmicas, contudo ganhou novos olhares e novos estudos que nos fez adentrar o ambiente escolar e ver o papel da anomia presente ali dentro.

Buscando resumir, nas décadas de 1980 e 1990 houve o predomínio de estudos com base em uma violência considerada externa a escola, uma violência social que circunda a escola, mas que não nasce dentro dela.

A partir do século XXI houve uma tendência a vitimização que assolou a população, precisavam-se achar culpados e determinar as vítimas para o problema da violência na escola. Teixeira e Porto (1998; p. 57), explicam que as pessoas interiorizam representações que acontecem ao seu entorno ou mesmo aquelas imagens sensacionalistas transmitidas pelas mídias. Dessa forma, no caso da violência, o mecanismo que usamos para lidar com ela é num primeiro momento

uma identificação com a vítima o que gera uma socialidade da insegurança, pela qual, solidariamente, antecipamos a nossa vitimização futura que culmina para a instituição de um imaginário do medo.

Hoje, anos desde a realização da pesquisa trazida por Sposito (2001), podemos dizer que o quadro quanto à pesquisa sobre violência escolar se modificou. Diferentes pontos de vista surgiram, passaram a olhar para dentro da dinâmica da instituição escolar, começando a surgir as pesquisas chamadas pela autora de pesquisas que analisam a violência escolar em *stricto sensu*, ou seja, aquelas que nascem na escola ou que têm uma relação direta com o estabelecimento de ensino, que tem como campo principal de pesquisa a própria escola, que estuda as culturas e manifestações próprias do ambiente escolar, que tem como sujeitos de estudos as pessoas que fazem a escola, por meio de suas diferenças, identidades e comportamentos.

Dentro das atuais perspectivas está um estudo da violência na escola pelo imaginário concebido no ambiente escolar. Nesse sentido apresentaremos como essa perspectiva pode ser um instrumento extremamente importante para buscarmos entender a violência em suas diversas modulações dentro do contexto educacional.

Para isso, é importante esclarecer que as seguintes contribuições elaboradas têm como referência a teoria do imaginário criada por Gilbert Durand (1998; 2002), contudo e principalmente por esse ser um trabalho estritamente teórico não adentraremos nas profundezas das estruturas antropológicas do imaginário para analisar a configuração da violência na instituição escolar, mas traremos algumas contribuições já realizadas nessa direção. Há muitas entradas para o imaginário, dentre vários autores podemos citar, Sartre, Castoriadis e, também, Gilbert Durand – A Escola de Grenoble em quem nos apoiamos.¹

¹ DURAND, G. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
BADIA, D. D. *Imaginário e Ação Cultural: as contribuições de Gilbert Durand e da Escola de Grenoble*. Londrina: Ed. UEL, 1999.

O paradigma da teoria geral do Imaginário da Escola de Grenoble, mais proximamente, está no movimento das artes (do romantismo alemão às vanguardas artísticas do século XX) e nas “gnoses científicas” (da epistemologia da nova física, da nova biologia, da psicologia profunda aos colóquios holonômicos²).

A teoria geral do imaginário envolve uma antropologia profunda com os seguintes patamares: a arquetipologia geral, a mitocrítica, a mitanálise e a sociologia profunda.

A arquetipologia (apoиando-se na reflexologia de Betcherew e na biologia da morfogênese) permite traçar uma cartografia do imaginário. Essa segue dois vetores: o plano das invariâncias biológico-arquetípicas e o plano das variações socioculturais. O plano das invariâncias levanta as noções de campo morfogenético, creodos, “schèmes” e arquétipos. São detectadas três estruturas antropológicas do imaginário, respectivamente: a estrutura heroica ou esquimorfa (correspondendo à dominante postural), a mística ou antifrásica (correspondendo à dominante digestiva) e a sintética ou dramática (correspondendo à dominante copulativa).

Entre o plano das invariâncias e o plano das variações socioculturais está a função simbólica ou símbolo. No plano das variações há dois vetores: o vetor da racionalização, que encaminha as representações coletivas e os paradigmas, e o vetor mitopoietico que encaminha os mitos e as ideologias.

PAULA CARVALHO, J. C. de. *Antropologia das Organizações e Educação: um ensaio holonômico*. Imago Editora: Rio de Janeiro, 1990.

² Sobre Colóquios Holonômicos: de Córdoba: *Science et Conscience, les deux lectures de l'Univers*. Paris, Stock, 1980.

de Fès: *L'Esprit et la Science I*. Paris, Albin Michel, 1982.

de Tsububa: *Sciences et Symbles, les voies de la connaissance*. Paris, Albin Michel, 1986.

de Washington: *L' Esprit et la Science II: réalité et imaginaire*. Paris, Albin Michel, 1987.

DURAND, G. *O Imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. Rio de Janeiro: Difel, 1998.

A mitocrítica permite identificar o mito pessoal de um indivíduo ou de um grupo sociocultural ao passo que a mitanálise permite identificar os mitos coletivos de uma época ou de uma mentalidade.

Já a sociologia profunda elabora os arquétipos da socialidade estruturando-se na sociologia de Pareto e na história das religiões de Dumézil.

O A.T.9 (Teste Arquetípico de Nove Elementos) elaborado por Yves Durand e seus colaboradores, é a formulação experimental da teoria geral do imaginário³, uma espécie de “Rorschach francês”, que pluraliza em tipos e subtipos as três estruturas arquetipológicas do imaginário.

Adotamos esse referencial, pois consideramos que uma “perspectiva durandiana”, por meio do imaginário e do processo de simbolização, compartilhando das ideias de Teixeira (2006, p. 217-218) é que “define as competências simbólico-organizacionais dos indivíduos e dos grupos, organizando as experiências e as ações humanas”.

Sendo assim, é por meio do imaginário que não se nega o próprio homem e muito menos se estabelece distanciamentos entre homem e animal, cultura e natureza, consciente e inconsciente, que crie um evolucionismo que tem em sua base uma hierarquização etnocêntrica, ou seja, olhar para o imaginário e ver em suas configurações aspectos que levem a esse entendimento do homem é reconhecê-lo como um ser imaginante. No contexto escolar, isso só é possível por meio de uma pedagogia que valorize o que Teixeira (2006, p. 215) denomina de “imaginário aprendente”, “aquele que contribui para efetivamente se apropriar do seu sentido original de construção da cultura por meio da educação”.

³ Durand, Y. *L'exploration de l'imaginaire: introduction à la modélisation des univers mythiques*. Paris: L'Espace Bleu, 1998.

Para tanto, traremos subsídios do Imaginário com base em uma Pedagogia do Imaginário entendendo que, segundo Guimarães (2004), as situações violentas do sistema social influenciam e constituem o imaginário sociocultural, enraizando-se na existência dos homens e interferindo nas práticas institucionais, entre elas as escolares, uma vez que a escola como instituição da sociedade também encontra sua fonte no “imaginário social”, na qual está inserida numa “rede simbólica”, sendo assim toda a comunidade escolar sofre “determinações” dessa “rede simbólica”.

Consideraremos, assim, uma tentativa de buscar e investigar, a partir das vivências cotidianas dos alunos, professores, e de toda a comunidade escolar, que imaginário é esse que tenta romper com o institucional, porém ali parece querer ficar. Trata-se, então, de,

[...] voltar-se para a cultura em todas as suas manifestações (mitológicas, ritualísticas, religiosas, artísticas), a fim de reimaginarmos o mundo, o que significa reconhecer o como imaginético, como um lugar imaginal, onde edifícios, sistemas burocráticos, linguagem convencional, transportes, meio ambiente urbano, alimentação, educação estão situados em termos de matrizes imaginárias, ou seja, das imagens que se têm deles e que eles desencadeiam (Hilman, 1998 apud GUIMARÃES, 2004, p. 62).

Desse modo, partiremos neste texto de uma das afirmações de Candau (2012; p. 139) sobre violência escolar, de que “as relações entre e violência e escola não podem ser concebidas exclusivamente como um processo de “fora para dentro”” e que “a violência presente na sociedade penetra no âmbito escolar afetando-o, mas também como um processo gerado no próprio interior da dinâmica escolar”, ou seja, a escola também “produz violência”.

Sobre o fenômeno da violência

A violência, que é ambivalente, possui aspectos polifônicos e fascinantes nas histórias humanas, uma “misteriosa violência que nos obscurece, que ocupa nossa vida e nossas discussões, que perturba nossas paixões e razões” (MAFFESOLI, 1987, p. 09).

Nessa colocação, Maffesoli nos instiga em diversos aspectos. A pluralidade que é própria da violência, as forças (energias) que a constituem, sua ambivalência, e – sim – ela perturba a todos, sobretudo aqueles que se propõem a investigá-la.

E é esse caráter não integrado da violência que torna sua teorização ainda mais “delicada” e o “fato de que ela não possa pertencer estritamente a um discurso definido, aumenta ainda mais a sua monstruosidade” (MAFFESOLI, 1987, p. 15). A palavra “monstruosidade” colocada por Maffesoli pode nos levar a mais uma vez tentar direcionar nosso olhar para um único ponto, aquele em que a violência só possui uma função destruidora (o que não deixa de ter um papel importante enquanto estruturação social). Mas vemos que, ao contrário disso, o autor usa tal formulação para enfatizar mais uma vez as inconstâncias que esse pensamento acerca da violência nos causa e como são vastas as suas possibilidades de interpretação.

Para isso é importante entender que é impossível analisar a violência de uma única maneira, tomando-a como um fenômeno único, já que nela estão presentes inúmeros valores, rituais e tratados (acordos), além de incontáveis maneiras de executá-la e de ser acometido por ela.

É natural, pois, que a contribuição de Maffesoli esteja fortemente enraizada neste estudo. A partir da sociologia do cotidiano, da socioantropologia (uma sociologia compreensiva), a “sociologia dos fatos miúdos e obscuros do dia a dia ou dos aspectos tidos como su-

perficiais na existência" (MAFFESOLI, 1987, p.07), é que podemos encontrar subsídios para confrontar a pluralidade que a violência sempre e novamente nos apresenta em nosso cotidiano.

Entendendo as histórias humanas pelas sucessões de ciclos, há um tempo linear que, como diz Maffesoli (1987, p. 105; 107), convém relativizar. Dando atenção, então, para o "minúsculo" que caracteriza uma sociologia do cotidiano, onde o "tempo vivido é um espetáculo no qual se representa tudo novamente", pois as funções macroscópicas, por mais úteis que sejam, não devem nos deixar esquecer que existe uma multiplicidade de trocas, de lástimas, de atrações, de conjugações, que por vezes ignoramos, mas que contribuem para que, nesse caso específico, entendamos a violência e as constituições dela em nosso cotidiano, uma vez que ela o estrutura e o desestrutura repetidamente.

Em se tratando do pensamento de Maffesoli (1987, p. 8), a violência não é senão "um elemento estruturante do fato social e não o resto anacrônico de uma ordem bárbara em vias de desaparecimento". Ou seja, a preocupação do autor está em pensar a violência e como ela atua na constância das histórias humanas.

Para ele, a violência e suas diversas modulações e manifestações minúsculas "é a herança comum a todo e qualquer conjunto civilizacional"; portanto, o que o autor pretende, e o que buscamos aqui, não é saber se agora há mais ou menos violência, mas apenas reconhecer que se trata de uma estrutura constante do fenômeno humano e, mesmo que de uma maneira paradoxal, a violência representa um papel plural fundamental na vida em sociedade (MAFFESOLI, 1987, p. 13).

Contexto: o minúsculo do cotidiano escolar

Entendemos a escola como um conjunto sociocultural formada, segundo Paula Carvalho (1987) por um "sistema simbólico constituí-

do de grupos reais e relacionais que vivenciam códigos e sistemas de ação e as práticas escolares e educativas que ocorrem no interior da escola enquanto práticas simbólicas" (p.182-183).

Olhar para a escola dessa forma é ir além do processo de escolarização e reconhecer na escola uma fonte de ação e imaginário social que permite uma interpretação do ser humano em sua totalidade, ou seja, o homem como um ser que não é formado "por duas fatias sobrepostas, uma bionatural e outra psicossocial", ou/e dividido em duas partes, uma humana e outra animal (MORIN, 1979). Dessa forma, a existência do homem não está somente na individualidade, e nem tampouco existe outro sistema separado chamado sociedade, na qual o homem apenas se insere.

De acordo com a teoria da complexidade de Edgar Morin (1979, p. 47) "sociedade e individualidade não são duas realidades separadas que se ajustam uma à outra", mas existe um "ambissistema" em que esses de forma complementar e contraditória "são constituintes um do outro", ao mesmo tempo em que se parasitam entre si. Vale a pena ressaltar que a relação dentro desse ambissistema, segundo o autor não é das mais harmoniosas, há muito ruído, desordem que é "absorvida, esvaziada, rejeitada, recuperada, metamorfoseada, sem cessar renasce constantemente e a ordem social, por sua vez, também renasce sem parar", é nessa lógica que se comprehende o "segredo, o mistério da complexidade e o sentido profundo do termo auto-organização: uma sociedade autoproduz-se sem parar porque se autodestrói sem parar".

O imaginário seria, então, não o contrário da razão, mas "uma maneira hipercomplexa de pensar a sociedade complexa" em sua complexidade evidenciando "toda essa carga simbólica evidente nas sociedades complexas", sendo que a "[...] nossa cultura é a da complexidade, que não se explica a partir de um só elemento, mas por uma

pluralidade deles que são integrados pela via simbólica” (GUMARÃES, 2004, p. 61).

Sendo assim, ao considerar as práticas escolares como sendo simbólicas e, portanto, complexas não podemos reduzir essas, nem mesmo simplificá-las mutilando justamente toda a carga simbólica que ela carrega (LOUREIRO, 2000). Muito do chamado de banal, relativo às práticas diárias, o cotidiano, não é levado em consideração quando se propõe pesquisar determinado fenômeno em algumas pesquisas, contudo como explicar aquilo que só pode ser explicado por um olhar sensível e compreensivo do cotidiano, aquilo que está nos gestos, na fala, no riso, no diálogo, nas vivências das pessoas que participam desse meio.

Dessa forma, não podemos fugir de um estudo do banal que não diminui, mas pelo contrário, enriquece as pesquisas com suas minúcias, pois ao examinarmos a violência nesse contexto simbólico em que a escola se configura, dizemos que essa adentra tal mundo simbólico e faz uso dele para permanecer obscura, entre o minúsculo que forma o cotidiano escolar.

E é bem aí que os atos violentos muitas vezes se “escondem”, em um signo, em uma fala, em um ritual, esses são plurais e mesmo em uma sociedade que tudo busca explicar, classificar, catalogar, o fenômeno da violência transborda dentro desses recipientes pequenos demais que não levam toda essa multiplicidade em consideração. Podemos, então, dizer que a violência está presente em todos os lugares, inclusive na escola e age por meio do uso de forças reais ou simbólicas no intuito de causar dano a algo e/ou a alguém.

E é assim que a violência escolar se institui por meio da complexidade, do uso dessas forças que muitas vezes são ambivalentes, mas que agem lado a lado. Uma das ações da violência presente na escola é seu poder em “manipular” a ordem e a desordem dentro da institui-

ção, criando uma dinâmica própria da instituição que a caracteriza e é o que permite que ordem e desordem coexistam no mesmo ambiente simultaneamente.

Todavia, a escola enquanto instituição formativa exercendo esse papel de uma forma que, aparentemente, não há espaços para a anomia. Vemos aí uma ação da violência configurada sob as vias da ação pedagógica, violência que nasce na instituição escolar e pelo seu papel enquanto local educativo. Loureiro (2000, p. 130) muito bem assinalou esse fato, ao dizer que,

Há muito a violência rompeu os muros escolares, irrompeu, ou brotou, na escola, parecendo querer ficar, dominar, malgrado as boas intenções e ações para combatê-la nos seus efeitos, sem sucesso. [...] nem só de fora, do exterior, a violência chega à escola. Ela explode também de dentro para fora, na pedagogia adotada, na gestão exercida, nos princípios propostos, na maneira de os propor e buscar a concretização, na ausência da alteridade, no etnocentrismo e no furor pedagógico [...].

Entender a violência dessa forma no contexto escolar é olhá-la em sua dimensão simbólica “entendendo-a como mediadora entre as relações do ser humano com o mundo e vendo nela função organizatória na práxis social e na ação educativa” (LOUREIRO, 2000, p. 123), é olhar para o imaginário que a violência cria na própria instituição escolar. Não é a violência real como denomina a autora que deixa marcas, “marcas que se expõem e que delas se faz alarde, barulho e espalhafato, que estão na luz” é aquela que chega sem se deixar notar “minando, corroendo, modificando e envolvendo silenciosamente, no escuro, sem se deixar ver, a olho nu, com facilidade”, mas que pode ser vista por meio do imaginário.

Um mundo imagético

Vivemos cada vez mais cercados de imagens que estão a todo tempo buscando nos passar alguma mensagem. Criamos imagens, transformamos as que passam por nós, adotamos imagens. As imagens nos causam sentimentos diversos, repulsa, medo, conforto, felicidade, nos sensibilizam.

Um mundo imagético, que se exprime pela imagem, não é “uma massa opaca de objetos” que são “lançados arbitrariamente” o mundo “revela-se enquanto linguagem” e “fala ao homem através da sua própria maneira de ser, das suas estruturas e dos seus ritmos” (DUBORGEL, 1995, p. 291-292). Sendo assim, a imagem, para Duborgel (1995, p. 28) é “um convite à observação, à identificação, ao reconhecimento, à descrição, à definição e à etiquetagem do mundo que elas se espelham. Uma imagem serve para reproduzir o mundo que nos rodeia”.

A imagem, para Duborgel (1995, p. 27), “transmite uma análise e ao mesmo tempo uma síntese do objeto”, ela serve para identificar, reconhecer, descrever, observar, definir, classificar, informar, saber, conhecer, analisar, estar-se atento; ilustrar o conceito das palavras e das coisas; designar, falar, aumentar o léxico, ensinar e auxiliar a leitura (DUBORGEL, 1995).

As imagens formam, assim, um universo simbólico constituído por diversos imaginários. Essas estão na escola e irradiam ali dentro formas de violência e criam um determinado imaginário que pode ser explicado por meio de sua função simbólica.

Segundo Araújo (2010, p. 690), o “símbolo é uma espécie de sinal complexo que, independentemente do seu suporte, reenvia para a presença de outra coisa que permanece invisível”. E o que permanece invisível nessa rede simbólica, quando pensamos no ambiente escolar

muitas vezes é a violência, que muitas vezes é camuflada enquanto fator de construção dessa rede simbólica.

Ora, a escola instituição da educação formal com seu objetivo de ensino é isenta ou se isenta da violência para poder operar sem julgamentos em sua função, no entanto quando os mitos dominantes, “ao se sentirem ameaçados, condensam-se cada vez mais em códigos, regras, convenções; acelerando, porém e, portanto, seu esgotamento” e é aí que os “mitos marginalizados” aparecem por meio do fenômeno da violência. É complexo essa ambivalência, uma vez que essa, dominância “mítica de um certo regime arquetípico de imagens num dado momento exerce uma “pressão pedagógica””, por meio da violência simbólica, mas que também é essa mesma pressão define as visões de mundo, as ideologias, as utopias, o próprio sistema pedagógico. (TEIXEIRA, 2006, p. 218).

Considerar a escola dessa forma, rica em símbolos, arquétipos, mitos, é entender que existe um imaginário que permite que se narrrem as histórias dos homens por meio das imagens, de suas vivências, de sua cultura, ou seja, “na medida em que não “temos” apenas imagens, mas “somos” ou tornamo-nos também as nossas imagens, tomamos a sua forma e nos criamos por meio delas” (ARAÚJO, 2010, p. 684).

E, nesse sentido, uma metodologia que nos aproxima desse campo simbólico pode ser uma ferramenta para o enfrentamento da violência na escola, pois a partir do momento que eu consigo vê-la sob os olhos dos atores que fazem a comunidade escolar eu posso analisá-la e pensar formas para lidar com ela.

Alguns estudos nos trouxeram pontos, que nos possibilitará falar de que há um imaginário da violência que estrutura e desestrutura a instituição escolar expressando a complexidade do fenômeno com base na ambivalência em que esse é composto.

A ritualização da violência na escola

O rito por meio de seu caráter simbólico permite que determinadas ações ganhem regularidade e se tornem parte de determinada sociedade, instituição ou espaço. Mais que isso, os ritos permitem que as pessoas possam “localizar-se na sociedade e na cultura de seu tempo, garantindo, com isso, a construção da identidade grupal” (TEIXEIRA e PORTO, 1998, p. 62).

A escola rica em seu universo simbólico se estrutura por meio de diversos rituais: o horário de entrada, a posição das carteiras, a reunião de pais...). Segundo Teixeira e Porto (1998, p. 62), dentre esses rituais, nas entrelinhas, existem os ritos criados pela escola e aqueles criados e dirigidos pelos alunos que, muitas vezes, expressam-se em atos considerados violentos: ao “imaginário da ordem”, os alunos contrapõem um “imaginário da transgressão” ou “do conflito”.

Por meio da afirmação do filósofo francês Dadoun (1998) de que seria inútil pensar que o sistema educativo possa “transformar o potencial de violência do sujeito”, uma vez que a educação também trata a violência com violência, nos leva a questionar como lidar com a violência presente no contexto escolar, sendo que a própria escola é violenta em suas práticas.

O que permite que a violência permaneça dentro das escolas antes de tudo é a sua função fundamental, antropológica e fundadora da humanidade. Que não só permite, mas que também faz uso dessas funções e caracteriza, assim a escola, sendo como é, e faz isso por meio de algumas funções que são da instância tradicional do sistema educativo, dentre elas citamos duas aqui: Função Técnica – transmissão do conhecimento e da aprendizagem, que exige do homem es-

forço de atenção, memória, raciocínio e pensamento; Função Cultural – unificação do ser, molda padrões culturais e comportamentos para que o homem se integre à sociedade (DADOUN, 1998).

Por meio dessas suas funções é que a escola institui práticas rituais formais que podem ser consideradas como organizadoras, estabelecedoras e sancionadoras da ordem; e em resposta a essas práticas temos as não formais que determinadas pessoas e/ou grupos estabelecem por meio de uma nova ordem, ou a desordem provocada a título de revolta contra a função instituidora da ordem. Vale a pena assinalar que dentro dessa dinâmica tanto ordem como desordem fazem uso da violência para conseguir êxito no desenvolvimento de seu ritual.

Isso quer dizer que, a violência se torna aceitável quando passa a ser ritualizada em práticas cotidianas que são vistas como parte do que compõe aquela instituição. Vejamos alguns pontos nesse sentido sobre a estruturação ambivalente que a escola é fundada.

Quanto a estrutura física, podemos caracterizar aquilo que de mais rígido há na escola, sua parte física, sua estrutura, os muros da escola. Sob signo de cadeados, os portões e muros altos da escola parece querer usá-los como forma de combater tudo o que de violento é produzido por uma violência social que se localiza fora da instituição escolar, como a criminalidade, o tráfico drogas, disputas entre grupos e etc.

Porém se esquecem da violência produzida pelo próprio sistema escolar. Para entrar nesse ambiente, é preciso vestir-se de aluno por meio da simbologia do uso de uniformes, o aluno é chamado a se comportar com bases em regras sob o comando de ordens. Esse quadro mostra a manifestação de violência da escola em vista da ordem e em oposição a essa imposição de regras e ao caráter fechado

da instituição pode nascer a depredação escolar⁴, a violência à escola (contra a escola), onde a desordem impera por meio de uma violência visual, pichações e quebra do patrimônio escolar.

Todavia essa “quebra” vai além do físico, há uma violência sobre as coisas, os instrumentos, os lugares, a fim de destruí-los, significando a ruptura de um laço social frágil que hoje há na escola, um culto à desordem, uma cultura de violência, na sala de aula, no pátio, na estrutura física toda da escola, como sinal de revolta ao poder instituído pela escola⁵ (THOMAZ, 2004).

E essa violência “anômica”, segundo Tanus (2004, p. 26), “rompe indiscriminadamente todos os muros e explode em todas as formas de revolta contra o instituído, normatizado”, as normas, códigos, regras e leis. Porém quando essa não é entendida em seu objetivo fundador, de apenas se opor à ordem, objetivando por meio da desordem criar uma nova ordem, essa se transforma em uma violência que sem limites visa apenas a destruir e a não construir nada (CHAVES, 2004).

Há outras práticas formais que se estendem por todos os espaços da escola que são o entrar em fila para a sala de aula, esperar para falar, ficar em silêncio na sala de aula, ficar sentado dentro da sala de aula olhando para frente, vamos nos ater ao contexto de dentro da sala de aula para entender essa violência da escola. Ainda que sempre se esteja a dinamizar as relações dentro dos contextos escolares, “a aula sempre guarda algo de um rito, com um emissário professando sua fé em certos deuses e um grupo de fiéis concelebrando, ao menos na aparência, o que também é indicativo de um cumprimento de regra”.

Dentro das manifestações do campo das emoções nas relações existentes na sala de aula está o prazer em estar juntos (contenta-

⁴ Outras considerações sobre depredação escolar, ver GUIMARÃES, 2005 – [A dinâmica da violência: escolar conflito e ambiguidade](#).

⁵ Considerações feitas por Thomaz (2004), em sua pesquisa, realizada em uma escola pública de ensino fundamental entre os anos de 1998-1999, na cidade de Niterói/ RJ.

mento, alegria, reconforto) e o desprazer em estar juntos (tensão, aflição, raiva, medo). Essas que nascem do convívio entre os alunos e na ritualidade do encontro pedagógico ou mesmo na relação professor-aluno que podem ser marcadas por relações de afetividade, mas que envolvem “regras prescritivas que determinam quando e como assentar, falar, calar, escrever, ler, escutar, sorrir, levantar-se, virar-se”. (GOMES, 2004)⁶.

Nas exteriorizações corporais há presente em dias “comuns” e fortemente em dia de “avaliação” uma corporeidade que é construída por imposição do ritual: dedos são mordidos, chupados; bochechas, narizes, orelhas sendo esfregados, cutucados, unhados; as mãos que sustentam pescoços. É, assim, um “discurso silencioso de bocas, línguas e dentes, mãos, dedos e unhas, demonstrativos de corpos tensionados e contraídos”, os alunos, na avaliação, só escrevem, e falam por meio do não verbal, ou seja, do próprio corpo e causam as mais diversas emoções: ansiedade, impotência, humilhação, raiva e medo (GOMES, 2004).

Quanto ao campo das representações o “poder” tem seu papel representado, principalmente nas autoridades escolares. Ele é o garantidor do “dever-ser”, e em oposição a esse “dever-ser” surge a “potência” dos alunos que, de forma branda ou explosiva, tentam resistir às suas imposições, garantindo um “querer-viver”, principalmente nos intervalos das aulas onde eles se sentem livres para suas escolhas. Ali eles conversam, brincam, ficam em grupos, correm, gastam todas as energias reprimidas na sala de aula. Lembrando, claro, que nesse espaço, há também a imposição de regras, contudo os próprios alunos criam mecanismos de obedecerem às regras, a partir da concretização de atividades que eles querem executar. (GUIMARÃES, 2004)

⁶ Com base em sua pesquisa realizada nos anos de 1980, em escolas de Cuiabá.

Podemos ver assim, compartilhando do pensamento de Guimaraes⁷ (2004, p. 60), que toda comunidade escolar,

[...] além de sofrerem as determinações de uma rede simbólica socialmente sancionada, também atribuem sentidos ao mundo, ressignificando, a realidade na qual estão inseridos produzindo uma cultura própria, fruto da forma como vivenciam e interpretam as relações e as contradições que perpassam o espaço escolar.

Dessa forma, ordem e desordem perpassam quase que simultaneamente o espaço escolar. Há sempre uma manifestação de desordem para a imposição da ordem. E, entre esses dois movimentos, está sempre a violência, que tanto estabelece práticas, quanto as quebras, que está, “onipresente”, nos atinge, ““nos desconcerta” e nos toca por seus “estrondos”, nos ensurdece por gritos inteligíveis e por suas pressões cotidianas” que nos esmagam, anulam, espremem, pressões “fatigantes” (DADOUN, 1998, 4º capa).

Pensando em algumas dessas imagens da violência aqui exemplificadas, nos indagamos como fazer para irmos em direção às elaborações do inconsciente, a um estudo do simbólico, das imagens que constituem o universo escolar, senão priorizando um estudo desse imaginário.

Sendo assim, concordamos que novos estudos que considerem o imaginário como base teórica, precisariam ser desenvolvidos, principalmente quando não podemos explicar determinados fenômenos apenas pelo real, pelo visível. Pois “nem tudo é redutível à racionalidade; há coisas que nos escapam” (GUIMARÃES, 2005, p. 6).

Para Chaves (2004, p. 40), seria “preciso compreender o que significam as manifestações de violência na sua complexidade, para,

⁷ Considerações acerca de sua pesquisa vinculada ao Laboratório de Estudos sobre Violência, Imaginário e Educação (VIOLAR) da Faculdade de Educação da Unicamp/SP.

assim buscar formas, de enfrentar a problemática que incluam não só a racionalidade científica, mas também os determinantes afetivos”.

É ao de encontro as vozes dos atores envolvidos, procurando no diálogo estabelecer relação entre o que é feito e o que é dito, para de fato buscar entender porque determinado conflito está acontecendo, o que está por detrás de uma agressão entre alunos, para com um insulto ao professor, é não procurar razões na violência como fim, mas em tentar entender o que levou uma medida de força para com o outro no sentido de ofender, machucar, causar dano.

Trata-se, então, segundo Guimarães (2004, p.61), de “mergulhar nos sentidos que alunos, professores e funcionários dão à violência, não para compactuar com ela”, mas para buscar entendê-la no contexto que ela existe. Procurar mapear a cultura instaurada em casa unidade escolar, sem procurar fórmulas, nem manuais para lidar com a questão da violência, mas lidar com a realidade local, pois cada uma é singular e exige uma ação efetiva a começar da gestão no momento em que se perceba que a violência em um determinado ambiente passa a ganhar espaço apenas em seu papel de desconstrução.

A escola precisa ponderar, encontrar um equilíbrio, uma vez que “[...] a instituição, na sua ambiguidade, tanto controla pela imposição das normas como protege dos excessos de tensão e violência”, ela não pode executar uma função “homogeneizadora, apaziguadora ou uma liberação total”, pois, assim, “deixa de controlar a violência que, exacerbada ou reprimida, transforma-se numa força unicamente destruidora” (GUIMARÃES, 2005, p. 106).

Segundo Guimarães (2004), as situações violentas do sistema social influenciam e constituem o imaginário sociocultural, enraizando-se na existência dos homens e interferindo nas práticas institucionais, entre elas as escolares, uma vez que a escola como instituição da sociedade também encontra sua fonte no “imaginário social”, na qual

está inserida numa “rede simbólica”, sendo assim toda a comunidade escolar sofre “determinações” dessa “rede simbólica”.

Consideraremos, por fim, a tentativa de buscar e investigar, a partir das vivências cotidianas dos alunos, professores, e de toda a comunidade escolar, que imaginário é esse que tenta romper com o institucional, porém ali parece querer ficar. Trata-se, então, de,

[...] voltar-se para a cultura em todas as suas manifestações (mitológicas, ritualísticas, religiosas, artísticas), a fim de reimaginarmos o mundo, o que significa reconhecê-lo como imaginético, como um lugar imaginal, onde edifícios, sistemas burocráticos, linguagem convencional, transportes, meio ambiente urbano, alimentação, educação estão situados em termos de matrizes imaginárias, ou seja, das imagens que se têm deles e que eles desencadeiam (Hilman, 1998 apud GUIMARÃES, 2004, p. 62).

Com a identificação das culturas que permeiam o âmbito escolar desde a gestão da escola até os pais de alunos, comunidade local, buscando identificar que imaginário da violência está sendo criado na escola e a partir de quais imagens essas ações acontecem.

Considerações finais

O aparato teórico e metodológico sob a luz do imaginário nos possibilita olhar para além daquilo que está dado de forma concreta, nos faz olhar para o minúsculo no cotidiano. A partir dele podemos encontrar a cultura inconsciente de um grupo por meio dos rituais que se estabelecem e do uso que se faz e que se cria a partir da significação presentes nos símbolos usados para comunicar e estabelecer um determinado imaginário.

É possível fotografar o perfume ... a existência ... o perdão? O eu-lírico do poema de Manoel de Barros nos mostra que sim, que por meio das imagens podemos captar aquilo que não está dito, a essência das coisas e das pessoas e assim as elaborações imaginárias que cada pessoa controe para lidar com milhares de fenômenos que nos atinge todos os dias.

Evidenciamos nesse sentido o quanto a escola é um ambiente rico em termos simbólicos organizacionais e pode nos oferecer pistas para o enfrentamento da violência, tanto aquela que nasce no ambiente escolar, quanto aquela que adentra esse contexto por meio das pessoas que formam a escola. Mas, que isso só é possível quando buscamos entender como as relações no ambiente escolar acontecem entre os grupos que ali convivem.

Com base em todas as colocações feitas aqui se pararmos para pensar que a ordem também é composta pelas imagens da sombra, do silêncio, da repressão qual seria, então, a sua desordem, o seu contrário? Não seria necessariamente desatar nós, mas quem sabe afrouxar esses duros nós, por meio da relativização, da complexidade, da criação de laços que tragam novos sentidos para as pessoas que estão ali no ambiente escolar. Qual seria a manifestação de desordem que traria uma colaboração nesse sentido? Seria o amor? como diz num determinado momento o professor/ protagonista do filme, *Quando tudo começa...*⁸

Referências

ARAÚJO. A. F. R. A. **Quando o imaginário se diz educacional**.Revista brasileira DE Estudos pedagógicos, Brasília, v. 91, n. 229, p. 679-705, set./dez. 2010.

⁸ *Quando tudo começa...*, um filme de Bertrand Tavernier, França, 1999. Daniel Lefebvre, o professor/protagonista é representado pelo ator Philippe Torreton.

- BARROS, M. de. **Ensaios Fotográficos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- CANDAU, V. Reinventar a escola. In: **Reinventar a escola**. Vozes, 2012.
- CHAVES, I. M. A. B. A formação do professor e a violência nas escolas: entre o poder e a potência. In PORTO, M. R. S.; TEIXEIRA, M. C. S. (org.) **Imaginário do Medo e Cultura da violência na escola**. Niterói: Intertexto, 2004.
- DADOUN, R. **A violência: ensaio acerca do “homo violens”**. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.
- DUBORGEL, B. **Imaginário e Pedagogia**. Lisboa, Instituto Piaget, 1995.
- DURAND, G. **O imaginário: ensaios acerca das ciências e da filosofia da imagem**. Rio de Janeiro, Difel, 1998.
- _____. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GOMES, I. R. Ritual escolar de avaliação e violência: uma análise sobre a corporeidade. In PORTO, M. R. S.; TEIXEIRA, M. C. S. (org.) **Imaginário do Medo e Cultura da violência na escola**. Niterói: Intertexto, 2004.
- GUIMARÃES, Á. M. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade**. Campinas: Ed. Autores Associados, 2005.
- _____. O imaginário da violência e a escola. In PORTO, M. R. S.; TEIXEIRA, M. C. S. (org.) **Imaginário do Medo e Cultura da violência na escola**. Niterói: Intertexto, 2004.
- LOUREIRO, A. M. L. Imaginário, violência e organização escolar: expressões míticosimbólicas. In: PORTO, S. T.; FERREIRA, S. B. (Org.). **Tessituras do imaginário**. Cuiabá: Edunic, Cice/Feusp, 2000.

MAFFESOLI, M. **Dinâmica da Violência.** São Paulo: Vértice, 1987.

MORIN, E. **O Enigma do Homem.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

PAULA CARVALHO, J. C. **A inquisição e o problema da alteridade: uma abordagem da Antropologia Profunda.** Rev. Ciênc. Soc. v.18/19, n.12, 1987

SPOSITO, M. P. **Um breve balanço da pesquisa sobre a violência escolar no Brasil.** In *educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de educação da Universidade de São Paulo.* São Paulo, v.27, n° 1, p. 87-103, jan/jun. 2001.

TANUS, M. I. J. **Imaginário da violência escolar: trajetos.** In PORTO, M. R. S.;

TEIXEIRA, M. C. S. (org.) **Imaginário do Medo e Cultura da violência na escola.** Niterói: Intertexto, 2004.

TEIXEIRA, M. C. S.; PORTO, M. R. S.; **Violência, insegurança e imaginário do medo.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, SP, n.104, p. 51-66, 1998.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Pedagogia do imaginário e função imaginante: redefinindo o sentido da educação.** *Olhar de professor.* Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 215-227, 2006.

THOMAZ, S. B. **Imaginário do Medo e Cultura da Violência.** In PORTO, M. R. S.; TEIXEIRA, M. C. S. (org.) **Imaginário do Medo e Cultura da violência na escola.** Niterói: Intertexto, 2004.

Recebido em: 18.08.2017
Aceito em: 24.11.2018

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS: O USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO INSTRUMENTO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM

EVELIN NAIARA GARCIA

Advogada. Mestre em Direito Econômico e Desenvolvimento pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Pós-graduada em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho.
E-mail: evelinnaiara@gmail.com – <https://orcid.org/0000-0003-4449-6629>

ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA

Licenciada em Pedagogia. Mestre e Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR.
E-mail: alboni@alboni.com – <https://orcid.org/0000-0003-3759-0377>

RESUMO

As pessoas com deficiência enfrentam inúmeras dificuldades, entre elas a de estarem incluídas e de participarem do processo de aprendizagem. Nesse contexto, a tecnologia assistiva é importante instrumento para integrar o aluno com deficiência na aprendizagem nas atividades cotidianas, sociais e educacionais, uma vez que interage para restaurar a função humana, a fim de potencializar as habilidades funcionais das pessoas com deficiência. Essa questão ultrapassa a garantia legal, estando diretamente relacionada à manutenção da dignidade humana. O objetivo deste trabalho é, portanto, conceituar, classificar e categorizar tecnologia assistiva como resultado da aplicação de avanços tecnológicos, de várias áreas do conhecimento, na educação inclusiva. Com o apoio teórico nos estudos de Bersch, Ross, Mantoan e Sasaki, entre outros, são analisados documentos oficiais e oriundos de acordos internacionais firmados pelo país. A metodologia adotada no trabalho caracteriza-se como pesquisa exploratória e descritiva, utilizando-se de pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados obtidos apontam no sentido de que as pessoas com deficiência são concebidas como sujeitos de direitos, devendo ter acesso e aprender com instrumentos da tecnologia assistiva, ferramenta facilitadora da aprendizagem que irá lhes proporcionar autonomia e dignidade.

Palavras-chave: Tecnologia assistiva. Inclusão. Pessoas com deficiência. Aprendizagem.

CONTEMPORARY CHALLENGES: THE USE OF ASSISTIVE TECHNOLOGY AS A FACILITATING INSTRUMENT FOR LEARNING

ABSTRACT

People with disabilities face numerous difficulties, including being included and participating in the learning process. In this context, assistive technology is an important instrument to integrate students with learning disabilities into daily, social and educational activities, since it interacts to restore human function in order to enhance the functional abilities of people with disabilities. This issue goes beyond the legal guarantee, being directly related to the maintenance of human dignity. The objective of this essay is, therefore, to conceptualize, classify and categorize assistive technology as a result of the application of technological advances, in several areas of knowledge, in inclusive education. With theoretical support of studies from Bersch, Ross, Mantoan and Sasaki, among others, official documents and international agreements signed by the country are analyzed. The methodology adopted in the study is characterized as exploratory and descriptive research, using bibliographical and documentary research. The results show that people with disabilities are conceived as subjects of rights, and should have access to and learn from assistive technology instruments, a facilitating learning tool that will provide them with autonomy and dignity.

Keywords: Assistive technology. Inclusion. People with disabilities. Learning.

DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS: EL USO DE LA TECNOLOGÍA ASISTIVA COMO INSTRUMENTO FACILITADOR DEL APRENDIZAJE

RESUMEN

Las personas con discapacidad se enfrentan a numerosas dificultades, entre ellas la de estar incluidas y participar en el proceso de aprendizaje. En este contexto,

la tecnología asistiva es un importante instrumento para integrar al alumno con discapacidad en el aprendizaje en actividades cotidianas, sociales y educativas, ya que interactúa para restaurar la función humana, a fin de potenciar las habilidades funcionales de las personas con discapacidad. Esta cuestión sobrepasa la garantía legal, estando directamente relacionada con el mantenimiento de la dignidad humana. El objetivo de este trabajo es, por lo tanto, conceptualizar, clasificar y categorizar la tecnología asistiva como resultado de la aplicación de avances tecnológicos de varios campos del conocimiento, incluyendo la educación. Con apoyo teórico en estudios de Bersch, Ross, Mantoan y Sasaki, entre otros, se analizan documentos oficiales y originales de acuerdos internacionales firmados por el país. La metodología adoptada en el trabajo se caracteriza por ser de investigación exploratoria y descriptiva, sirviéndose de investigación bibliográfica y documental. Los resultados obtenidos apuntan en el sentido de que las personas con discapacidad son concebidas como sujetos de derecho, debiendo tener acceso y aprender con instrumentos de la tecnología asistiva, herramienta facilitadora del aprendizaje que les proporcionará autonomía y dignidad.

Palabras-clave: Tecnología asistiva. Inclusión. Personas com discapacidad. Aprendizaje.

Introdução

Diversas são as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência, entre elas a de estar incluída e participar do processo de aprendizagem. Atualmente, pessoas que apresentam algum tipo de deficiência somam cerca de 24,6 milhões (IBGE, 2000) de brasileiros, o que significa uma grande parte da população. Estar incluído e participar das atividades cotidianas, sociais e educacionais é, portanto, algo que ultrapassa a questão de garantia legal, estando relacionado diretamente à dignidade humana.

No contexto educacional inclusivo, a tecnologia assistiva é um instrumento que possibilita integrar o aluno com deficiência na aprendizagem. A Tecnologia Assistiva é fruto da aplicação de avanços

tecnológicos, de várias áreas do conhecimento, que interagem para restaurar a função humana. É um instrumento ou estratégia que potencializa as habilidades funcionais das pessoas com deficiência, ou daquelas que apresentam algum tipo de deficiência.

Desse modo, o presente trabalho propõe-se a demonstrar, num primeiro momento, o desafio brasileiro na educação inclusiva, apresentando na sequência no que consiste a Tecnologia Assistiva, sua conceituação, classificação e categorias, bem como o embasamento legislativo acerca do tema, tratando, finalmente, da sua utilização como ferramenta facilitadora no processo educacional de aprendizagem.

A metodologia adotada no trabalho em questão caracteriza-se como método dedutivo, pesquisa exploratória e descritiva. Utilizaram-se, também, pesquisa bibliográfica para embasamento científico e teórico, e documental, com consulta à legislação pertinente e doutrinária, alusivos ao tema proposto.

Desafio brasileiro na educação inclusiva

A educação inclusiva no Brasil ainda está em processo de construção, isso porque além de o país possuir grande dimensão territorial, numerosa população, possui ainda diferentes realidades sociais e culturais. Fatores políticos e econômicos também acabam influenciando nesse processo de construção. A má distribuição de renda, a corrupção, o preconceito, visualizados nos diferentes níveis das camadas sociais, influenciam e acabam também por dificultar o processo de educação inclusiva.

O Censo demográfico de 2000 (IBGE, 2003) aponta que dos 24,6 milhões de pessoas que se declaram portadoras de deficiência, que correspondem a 14,5% da população total, 19,8 milhões encontram-se nas zonas urbanas e 4,8 milhões nas zonas rurais. Nesses números

apresentados, o percentual de pessoas que declaram possuir pelo menos uma deficiência ou incapacidade é de 14,3% nas zonas urbanas e 15,2% nas zonas rurais.

Dentre os 24,6 milhões de pessoas com deficiência, o referido Censo relaciona por tipo de deficiência, apontando:

- a) Deficiência visual – com incapacidade ou dificuldade permanente de enxergar: 16.644.842.
- b) Deficiência motora – com incapacidade ou dificuldade permanente de caminhar/subir escadas: 7.939.784.
- c) Deficiência auditiva – com incapacidade ou dificuldade permanente de ouvir: 5.735.099.
- d) Deficiência intelectual – deficiência mental permanente: 2.844.937.
- e) Deficiência física – falta de membro ou de parte dele: 478.597.
- f) Deficiência física – tetraplegia, paraplegia ou hemiplegia permanente: 37.463.

O Censo demográfico de 2010 (IBGE, 2010) aponta que entre 190.755.799 da população brasileira, estão 45.623.910 pessoas com pelo menos uma das deficiências apontadas, o que corresponde a 23,9% do total.

O Censo Escolar realizado em 2006 (INEP, 2006) aponta que dos 2.850.604 jovens e crianças com deficiência na faixa etária de 0 a 17 anos, apenas 700.624 alunos receberam algum atendimento educacional. O Censo Escolar realizado em 2008 (INEP, 2008), por sua vez, assinala que de 1998 para 2008, o percentual de alunos com deficiência que frequentam as classes comuns do ensino regular passou de 13% para 54%. Já o Censo Escolar de 2016 (INEP, 2016) indica que

a população de 4 a 17 anos, que não frequenta a escola, é de 2,8 milhões, sendo grande parte desse número composto de pessoas com deficiência. Pelos dados apresentados nos últimos Censos, pode-se verificar que a maioria das crianças e jovens com deficiência está fora da escola e necessita ser incluída para que possa receber educação.

No que se refere ao processo de envelhecimento, a Pesquisa Nacional por Amostragem por Domicílio (PNAD), de 2008 (IBGE, 2008), estima que existam aproximadamente 19 milhões de pessoas idosas no Brasil, sendo a população masculina de 9 milhões e a feminina de 10 milhões. O PNAD aponta que entre a população idosa, 70% das pessoas vivem de forma independente e aproximadamente 20% apresentam alguma deficiência ou incapacidade para realizar alguma atividade cotidiana. A referida pesquisa estima que em 2020 a população de pessoas idosas chegará a aproximadamente 32 milhões, no Brasil, correspondendo a cerca de 15% da população total.

Desse modo, para Sassaki (2003), a expressão “pessoas com necessidades especiais” acolhe pessoas com deficiência, com dificuldade de locomoção ou mobilidade reduzida, idosos, gestantes e outros que necessite de um atendimento ou apoio diferenciado.

Embora exista legislação que garanta a educação para todos, a implementação de uma prática inclusiva e especialmente a garantia da qualidade de ensino, com o suprimento das condições para os alunos, está em andamento, é um processo contínuo e dinâmico, especialmente porque a escola é viva, construída de pessoas e realidades diferentes entre si. De acordo com Sassaki (2003), o paradigma de inclusão iniciou-se em torno do ano 1985, surgindo termos como “inclusão social”, “inclusão escolar”, “inclusão racial”, “inclusão digital” e outros que estão presentes nos dias de hoje para o grupo de pessoas discriminadas e excluídas da sociedade, ou seja, existem pessoas que ainda não frequentam espaços sociais, públicos e privados

devido à falta de interações entre as pessoas e por se depararem com barreiras arquitetônicas, atitudinais, de acessibilidade e comunicacionais, entre outras.

Desse modo, para contribuir para a inclusão social e escolar, a Tecnologia Assistiva é um importante instrumento a auxiliar a vida das pessoas que possuem deficiências, porque promove qualidade de vida, igualdade de oportunidades, rompendo as barreiras externas que impedem a atuação e a participação destas em atividades e espaços de seu interesse e necessidade.

Tecnologia assistiva - conceito

A expressão tecnologia assistiva é nova e está em processo de construção. Baseia-se na utilização de instrumentos que têm por objetivo proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, a fim de facilitar seu cotidiano por proporcionar independência e inclusão. Nesse sentido, Manzini (2005) afirma:

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia a dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência (MANZINI, 2005, p. 82).

Pode-se dizer que a tecnologia assistiva são recursos tecnológicos que tornam o desempenho das atividades da vida mais fácil. Dentre as atividades existentes, pode-se identificar como principais: a

comunicação, a mobilidade, o trabalho, a educação, o lazer, a higiene pessoal e a saúde. Para Bersch e Tonolli (2006, p. 1), a tecnologia assistiva é identificada como sendo “[...] o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão”.

Na educação inclusiva, a tecnologia assistiva pode ser interpretada como um conjunto de aparatos que propiciam o acesso e a participação dos alunos com deficiência na aprendizagem, auxiliando-os nos enfrentamentos de suas necessidades, na reabilitação e na educação. Desse modo, o desenvolvimento tecnológico é fundamental, para que cada dia mais sejam desenvolvidos novos instrumentos, que facilitem a vida das pessoas com deficiência e também de pessoas que devido à idade possuem suas habilidades reduzidas. Nesse sentido, Bersch (2017) salienta que quando o desenvolvimento tecnológico apresenta respostas aos problemas enfrentados por pessoas com deficiência, desenvolvendo, para elas, ferramentas ou práticas que ampliem, promovam, agilizem as habilidades utilizadas no cotidiano, está se referindo ao conceito de tecnologia assistiva.

O termo *Assistive Technology* (Tecnologia Assistiva) surgiu em 1988, nos Estados Unidos, no documento conhecido como *Public Law 100-407* que, em conjunto com outras leis, compõe o *American with Disabilities Act (ADA)*, que regula os direitos dos cidadãos com deficiência nos Estados Unidos, conforme salienta Bersch (2006).

A legislação dos Estados Unidos da América (ASSISTIVE TECHNOLOGY ACT, 1998, s.p.) apresenta a tecnologia assistiva como recursos e serviços, afirmando:

Recursos são todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida utilizado para aumentar, manter ou melhorar

as capacidades funcionais das pessoas com deficiência. Serviços são definidos como aqueles que auxiliam diretamente uma pessoa com deficiência a selecionar, comprar ou usar os recursos acima definidos.

Desse modo, verifica-se que a tecnologia assistiva não está atrelada apenas a recurso, mas seu conceito também engloba processos, serviços, metodologias, dispositivos e ferramentas.

Na literatura internacional, a Tecnologia Assistiva também é denominada como Ajudas Técnicas e Tecnologia de Apoio. O conceito elaborado pela comissão de países da União Europeia, proposto no documento *Empowering Users Through Assistive Technology (EUSTAT)*, define:

[...] em primeiro lugar, o termo tecnologia não indica apenas objetos físicos, como dispositivos ou equipamento, mas antes se refere mais genericamente a produtos, contextos organizacionais ou ‘modos de agir’, que encerram uma série de princípios e componentes técnicos (EUROPEAN CONSORTIUM, 1999, s.p.).

A EUSTAT (1999a, s.p.), ao tratar das Tecnologias de Apoio, esclarece que “[...] engloba todos os produtos e serviços capazes de compensar limitações funcionais, facilitando a independência e aumentando a qualidade de vida das pessoas com deficiência e pessoas idosas”.

Para o Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (SNRIPD) de Portugal, a tecnologia assistiva é considerada como:

Qualquer produto, instrumento, estratégia, serviço e prática utilizada por pessoa com deficiência e pessoas idosas, especialmente produzido ou geralmente disponível para prevenir, compensar, aliviar ou neutralizar uma

deficiência, incapacidade ou desvantagem e melhorar a autonomia e a qualidade de vida dos indivíduos (CNAT, 2005, s.p.).

Tanto para a legislação norte-americana quanto para a europeia, a conceituação da tecnologia assistiva engloba, além de produtos, também os serviços e métodos para proporcionar autonomia e desenvolver habilidades de pessoas com deficiência.

No Brasil, a tecnologia assistiva é apontada ora como sinônimo de “ajudas técnicas” e “tecnologia de apoio”, ora de maneira diferenciada, sendo “tecnologia assistiva” e “tecnologia de apoio” interpretadas de forma mais abrangente, pois alcançam dispositivos, serviços e metodologias e “ajudas técnicas” apenas para recursos e dispositivos. Embora exista a diferenciação, na maioria das vezes, as expressões são interpretadas como sinônimos. A conceituação é trazida pela legislação brasileira, no Decreto nº. 5296/2004, artigo 61, o qual utiliza a expressão “ajudas técnicas” mencionando:

Consideram-se ajudas técnicas os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetos para melhorar a funcionalidade de pessoas portadoras de deficiência, com habilidade reduzida favorecendo autonomia pessoal, total ou assistida (BRASIL, 2004).

Segundo Galvão Filho et al., o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT, 2007), em dezembro de 2007, na realização de sua VII Reunião, formulou o seguinte conceito de Tecnologia Assistiva:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de características interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada

à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (GALVÃO FILHO et al., 2009, p. 26).

Verifica-se que, em linhas gerais, a Tecnologia Assistiva serve para auxiliar pessoas acometidas por alguma deficiência ou envelhecimento, na promoção de uma habilidade funcional deficitária, a fim de possibilitar seu funcionamento e proporcionar independência, inclusão social e melhoramento das habilidades de aprendizado e trabalho para melhorar a qualidade de vida dessas pessoas.

Classificação e categorias da tecnologia assistiva

A classificação da tecnologia assistiva organiza-se de acordo com os objetivos funcionais a que os recursos de tecnologia assistiva se destinam. As classificações para Tecnologia Assistiva são variadas e desenvolvidas para finalidades distintas. A ISO 9999 é considerada como importante classificação internacional, aplicada em vários países. Trata-se de uma classificação orientada para os produtos e que organiza os dispositivos de Ajuda Técnica em 11 classes, cada uma dividida em subclasses e seções. As 11 classes propostas pela classificação da ISO 9999 (2007) são:

Classe 04	Tratamento médico pessoal
Classe 05	Treinamento de habilidades
Classe 06	Órteses e próteses
Classe 09	Proteção e cuidados pessoais
Classe 12	Mobilidade pessoal
Classe 15	Cuidados com o lar
Classe 18	Mobiliário e adaptações para residências e outras edificações
Classe 22	Comunicação e informação

Classe 24	Manuseio de objetos e equipamentos
Classe 27	Melhorias ambientais, ferramentas e máquinas
Classe 30	Lazer

O Sistema Nacional de Classificação dos Recursos e Serviços de Tecnologia Assistiva, formulado pelo *National Institute on Disability and Rehabilitation Research Office of Special Education Programs (U.S), Department of Education*, dos Estados Unidos, diferencia-se da ISO ao apresentar, além da descrição ordenada dos recursos, o conceito e a descrição de serviços de Tecnologia Assistiva.

A classificação *Horizontal European Activities in Rehabilitation Technology* (HEART), que surgiu no âmbito do *Programa Technology Initiative and Elderly People (TIDE)*, na União Europeia, é apresentada de forma adaptada no documento *Empowering Users Through Assistive Technology (EUSTAT)*, sendo considerada pelos países da União Europeia como a classificação mais apropriada à formação dos usuários finais de Tecnologia Assistiva, bem como à formação de recursos humanos nessa área. De acordo com o consórcio EUSTAT (1999b), na classificação de HEART, existem quatro grandes áreas que são subdivididas em outras subáreas, da seguinte maneira (EUSTAT, 1999b, s.p.):

- 1) Componentes técnicos – que consideram os recursos técnicos ao exercício de diferentes atividades.
 - a) Comunicação
 - b) Mobilidade
 - c) Manipulação
 - d) Orientação
- 2) Componentes humanos – que consideram os impactos causados no ser humano pela deficiência.
 - a) Tópicos sobre a Deficiência

- b) Aceitação da Ajuda Técnica
 - c) Seleção da Ajuda Técnica
 - d) Aconselhamento sobre as Ajudas Técnicas
 - e) Assistência Pessoal
- 3) Componentes Socioeconômicos – que consideram as relações, as interações e os impactos que podem ser estabelecidos entre o usuário final da Tecnologia Assistiva e as realidades do seu contexto.
- a) Noções Básicas de Ajudas Técnicas
 - b) Noções Básicas do Desenho Universal
 - c) Emprego
 - d) Prestação de Serviços
 - e) Normalização/qualidade
 - f) Legislação/economia
 - g) Recursos de informação

Para Galvão Filho (2009), a classificação HEART, embora menos utilizada do que a Norma Internacional ISO 9999, é mais completa a atender a concepção de Tecnologia Assistiva, pois vai além dos produtos e dispositivos que a compõem e responde melhor aos processos formativos a ela relacionados.

Existe, ainda, uma terceira classificação, conhecida como Classificação Nacional de Tecnologia Assistiva, do Instituto Nacional de Pesquisas em Deficiências e Reabilitação, dos Programas da Secretaria de Educação Especial do Departamento de Educação dos Estados Unidos, que foi desenvolvida a partir da conceituação de Tecnologia Assistiva, que consta na legislação norte-americana e integra recursos e serviços. Essa classificação, além de catalogar 10 itens de componentes de recursos, por áreas de aplicação, também apresenta um grupo de serviços de Tecnologia Assistiva, que visa sua integração com obje-

tivos educacionais e de reabilitação e os apoios legais de concessão. Desse modo, a classificação do US Department of Education (2000, apud SANTOS, 2015, p. 37-38) assim se compõe:

- A) Elementos Arquitetônicos: recursos de apoio, recursos para abrir e fechar portas e janelas, elementos para construção da casa, elevadores, guindastes, rampas, equipamentos de segurança e pavimentos.
- B) Elementos sensoriais: ajudas ópticas, recursos auditivos, ajudas cognitivas, recursos para deficiência múltipla, ajudas para comunicação alternativa.
- C) Computadores: hardware, software, acessórios para o computador, calculadoras especializadas, recursos de realidade virtual.
- D) Controles: Sistemas de controle do ambiente, acionadores temporizados, controle remoto, controles operacionais.
- E) Vida Independente: vestuário, ajudas para higiene, ajudas/recursos para proteção do corpo, ajudas para vestir/despir, ajudas para banheiro, ajudas para lavar/tomar banho, ajudas para manicure/pedicure, ajudas para cuidado com o cabelo, ajudas para o cuidado com os dentes, ajuda para o cuidado facial/da pele, ajudas para a organização da casa/doméstica, ajudas para manusear/manipular produtos, ajudas para orientação, outro equipamentos médicos duráveis.
- F) Mobilidade: transporte (veículo motor, bicicleta), ajudas para caminhar e ficar em pé, cadeira de rodas, outros tipos de mobilidade.
- G) Órteses/Próteses: sistemas de órtese par coluna, sistemas de órtese para membros superiores, sistemas de órteses

para membros inferiores, estimuladores elétricos funcionais, sistemas de órtese híbridas, sistemas de prótese para membros superiores, próteses para membros superiores, sistemas de prótese para membros inferiores, próteses cosméticas/não funcionais para membros inferiores, outras próteses.

- H) Recreação/lazer/esportes: brinquedos, jogos para ambientes internos, artes e trabalhos manuais, fotografia, aptidão física, jardinagem/atividade horticultural, acampamento, caminhada, pesca/caça/tiro, esportes, instrumentos musicais.
- I) Móveis adaptados/mobiliário: mesas, fixação para luz, cadeiras/móveis para sentar, camas/roupa de cama, ajuste de altura dos móveis, móveis para o trabalho.
- J) Serviços: avaliação individual, apoio para adquirir recursos/serviços, seleção de recursos e serviços e utilização dos serviços, coordenação/articulação com outras terapias e serviços, treinamento e assistência técnica, outros serviços de apoio.

Para o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), não existe uma única forma de classificar Tecnologia Assistiva, uma vez que as classificações existentes são variadas e aplicadas de acordo com os objetivos de catalogação de recursos, ensino, trocas de informação, organização de serviços de aconselhamento e concessão.

Embasamento legislativo

A área de conhecimento e estruturação acerca da tecnologia assistiva no Brasil está em fase de construção. Atualmente, a legislação aponta para o direito da pessoa com deficiência, contudo ainda há

muito o que se fazer para a ocorrência do reconhecimento, divulgação, produção e a aplicação da Tecnologia Assistiva.

A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000), que trata da promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência com mobilidade reduzida, foi regulamentado pelo Poder Executivo, por meio do Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL. 2004) e trata de Ajudas Técnicas, no artigo 61, definindo:

Consideram-se ajudas técnicas os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade de pessoas portadoras de deficiência, com habilidade reduzida favorecendo autonomia pessoal, total ou assistida.

A Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 1989), também é um importante documento, porque dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas e disciplina a atuação do Ministério Público, tendo sido regulamentada pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), que dispõe sobre a Política Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida normas de proteção, listando as ajudas técnicas previstas, no artigo 19, parágrafo único e incisos que definem:

Os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, com o objetivo de superar as barreiras de comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social.

Parágrafo único – São ajudas técnicas:

I – próteses auditivas, visuais e físicas;

- II – órteses que favoreçam a adequação funcional;
- III – equipamentos e elementos necessários à terapia e reabilitação da pessoa portadora de deficiência;
- IV – equipamentos, maquinárias e utensílios de trabalho especialmente desenhados ou adaptados para uso por pessoa portadora de deficiência;
- V – elementos de mobilidade, cuidado e higiene pessoal necessários para facilitar a autonomia e a segurança da pessoa portadora de deficiência;
- VI – elementos especiais para facilitar a comunicação, a informação e a sinalização para pessoa portadora de deficiência;
- VII – equipamentos e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa portadora de deficiência;
- VIII – adaptações ambientais e outras que garantam o acesso, a melhoria funcional e a autonomia pessoal; e
- IX – bolsas coletoras para os portadores de ostomia (BRASIL, 1999).

O Decreto nº 5.296, de 2004, apresenta o conceito do “Desenho Universal”, que contribui para a formação de uma sociedade mais inclusiva, porque relaciona a acessibilidade e a tecnologia assistiva. O Desenho Universal é definido pelo referido Decreto como sendo:

Concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade (BRASIL, 2004).

De acordo com Story, Mueller e Mace (1998), o princípio do Desenho Universal é oriundo do conceito *barrier-free*, ou seja, uma perspectiva de *design* de livre acesso. Carletto e Cambiaghi definem projeto universal como sendo:

Um processo de criar os produtos que são acessíveis para todas as pessoas, independentes de suas características pessoais, idade ou habilidades. Os produtos universais acomodam uma escala larga de preferências e de habilidades individuais ou sensoriais dos usuários. A meta é que qualquer ambiente ou produto poderá ser alcançado, manipulado e usado, independentemente do tamanho do corpo do indivíduo, sua postura ou mobilidade. O Desenho Universal não é uma tecnologia direcionada apenas aos que dele necessitam: é desenhado para todas as pessoas [...] de evitar a necessidade de ambientes e produtos especiais para pessoas com deficiência, assegurando que todos possam utilizar com segurança e autonomia os diversos espaços construídos e objetos.

A Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), considerada como um avanço legislativo, em seu artigo 3º, inciso II, define Desenho Universal como sendo:

Concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva.

O Desenho Universal é importante porque influencia diretamente na Tecnologia Assistiva, já que seu conceito tem a preocupação de adaptar ambientes, utilizar recursos que facilitem o acesso e a realização de atividades das pessoas com deficiência.

De acordo com Story, Mueller e Mace (1998, s.p.), o Desenho Universal compreende sete princípios para serem aplicados como ferramenta nos projetos de produtos e ambientes:

- a) Igualitário (uso equiparável) – são espaços, objetos e produtos que podem ser utilizados por pessoas com diferentes habilidades, tornando todos ambientes iguais;
- b) Adaptável (uso flexível) – design de produtos que atendem pessoas com diferentes habilidades e diversas preferências, sendo adaptáveis a qualquer uso;
- c) Óbvio (uso simples e intuitivo) – de fácil entendimento para que qualquer pessoa possa compreender, independente de sua experiência, conhecimento, habilidade de linguagem ou nível de concentração;
- d) Conhecido (informação de Fácil Percepção) – Quando a informação necessária é transmitida de forma a atender as necessidades do receptor, seja ela uma pessoa estrangeira, com dificuldade de visão ou audição;
- e) Seguro (tolerância ao erro) – previsto para minimizar os riscos e possíveis consequências de ações acidentais ou não intencionais;
- f) Princípios (sem esforço) – baixo esforço físico. Para ser usado eficientemente com conforto e o mínimo de fadiga;
- g) Princípios (abrangente) – divisão e espaço para Aproximação e Uso. Estabelece dimensões e espaços apropriados para o acesso, alcance, manipulação e uso, independentemente do tamanho do corpo, da postura ou mobilidade do usuário.

A legislação prevê ainda a questão da acessibilidade, que concerne a todos, ou seja, pessoas com ou sem deficiência, o direito de

acessar rede de informações, de eliminação de barreiras arquitetônicas, de disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos, para utilização com segurança e autonomia, total ou assistida. A acessibilidade é definida pelo Decreto nº 5.296, de 2004, como:

As condições para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

A Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, também define acessibilidade, no seu artigo 53, afirmando: “A acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social” (BRASIL, 2015).

A Lei Federal nº 10.098/2000, por sua vez, estabelece normas quanto à promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidades reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação (BRASIL, 2000). Desse modo, a relação da acessibilidade e usabilidade dos produtos e serviços tornou-se essencial, sendo imprescindível reconhecer as limitações funcionais e cognitivas desse grupo de pessoas.

No que diz respeito à previsão legal internacional, o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência da ONU em 2008, pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, e a incorporou ao seu ordenamento jurídico conferindo-lhe equivalência à emenda constitucional. No referido documento aparece como

obrigação geral dos Estados Parte a promoção da pesquisa e desenvolvimento, bem como a disponibilidade e o emprego de tecnologia assistiva. Destacam-se os principais artigos da Convenção referentes à tecnologia assistiva:

Artigo 4 – Das obrigações gerais:

- g) Realizar ou promover a pesquisa e o desenvolvimento, bem como a disponibilidade e o emprego de novas tecnologias, inclusive as tecnologias da informação e comunicação, ajudas técnicas para locomoção, dispositivos e tecnologias assistivas, adequados a pessoas com deficiência, dando prioridade a tecnologias de custo acessível;
- h) Propiciar informação acessível para as pessoas com deficiência a respeito de ajudas técnicas para locomoção, dispositivos e tecnologias assistivas, incluindo novas tecnologias bem como outras formas de assistência, serviços de apoio e instalações;

Artigo 20: Mobilidade pessoal

- b) Facilitando às pessoas com deficiência o acesso a tecnologias assistivas, dispositivos e ajudas técnicas de qualidade, e formas de assistência humana ou animal e de mediadores, inclusive tornando-os disponíveis a custo acessível;
- d) Incentivando entidades que produzem ajudas técnicas de mobilidade, dispositivos e tecnologias assistivas a levarem em conta todos os aspectos relativos à mobilidade de pessoas com deficiência.

Artigo 26: Habilitação e reabilitação

- 2. Os Estados Partes promoverão a disponibilidade, o conhecimento e o uso de dispositivos e tecnologias assistivas, projetados para pessoas com deficiência e relacionados com a habilitação e a reabilitação.

Artigo 29: Participação na vida política e pública.

a) ii) Proteção do direito das pessoas com deficiência ao voto secreto em eleições e plebiscitos, sem intimidação, e a candidatar-se nas eleições, efetivamente ocupar cargos eletivos e desempenhar quaisquer funções públicas em todos os níveis de governo, usando novas tecnologias assistivas, quando apropriado;

Artigo 32: Cooperação Internacional

d) Propiciar, de maneira apropriada, assistência técnica e financeira, inclusive mediante facilitação do acesso a tecnologias assistivas e acessíveis e seu compartilhamento, bem como por meio de transferência de tecnologias (BRASIL, 2009).

No que diz respeito à educação, a inclusão social e educacional das pessoas com deficiência trata-se de uma questão de Direitos Humanos. Desse modo, é importante salientar que outros documentos internacionais antecederam a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, a fim de alavancar ações em prol da educação inclusiva em diversos países. Dentre os documentos, destaca-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990, que tem por objetivo universalizar o acesso à educação e promover a equidade afirmando:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990).

De igual modo, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida em 1994, em Salamanca, na Espanha, despertou nos países a preocupação de se tratar da Educação Especial

com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. De acordo com a Declaração de Salamanca (SALAMANCA, 1994):

Cada criança tem características, interesses, capacidades, e necessidades de aprendizagem que lhes são próprios; os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades; as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades.

No mesmo rumo, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, de 1999, promulgada pelo Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001), ressalta a importância da inclusão da pessoa com deficiência e a impossibilidade de discriminação, salientando:

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001, s.p.).

A Convenção de Guatemala ainda salienta:

As pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras

pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo o ser humano (BRASIL, 2001, s.p.).

A educação é um direito humano fundamental, ou seja, é um direito de todo cidadão, independentemente de raça, sexo, presença, ou ausência de deficiência, classe social ou qualquer outra diferença (FÁVERO; PANTOJA; MANTUAN, 2004).

O ordenamento jurídico brasileiro, em especial a Magna Carta (BRASIL, 1988), garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola. Afirma que nenhuma criança brasileira poderá ter sua matrícula negada por razão de origem, sexo, raça, cor, idade ou deficiência (art. 3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

A Lei nº 9.394/1996, que regula a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, preconiza no artigo 59 e incisos que os sistemas de ensino devem assegurar, aos alunos, currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender as suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar (BRASIL, 1996).

A Lei nº 10.172/2001, que regulava o Plano Nacional de Educação, destacava que “[...] o grande avanço da década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta

o atendimento da diversidade humana". A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC), formada por pesquisadores em educação especial de diversas universidades brasileiras, em 2007, elaborou o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o qual:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (MEC/SECADI, 2008, s.p.).

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação de 2014, em seus artigos e metas, reiterou essa concepção (BRASIL, 2014). O grande avanço legislativo, no entanto, foi a Lei federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que entrou em vigor em 2016 e que é conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Essa lei, além de tratar sobre o auxílio e inclusão para trabalhadores com deficiência que exerçam atividade remunerada, trata também da liberação de recursos do FGTS para aquisição de órteses e próteses e a proibição aos planos de saúde de praticarem qualquer tipo de discriminação em razão de sua defici-

ência. No que diz respeito à mobilidade, a lei estabelece que fiquem reservadas 2% das vagas em estacionamentos e 10% dos veículos de locadoras de automóveis devem ser adaptados para motoristas com deficiência. A lei prevê ainda que na educação, as instituições de ensino não podem cobrar mais de alunos com deficiência, além disso obriga o poder público a fomentar a publicação de livros acessíveis pelas editoras.

No que se refere à Tecnologia Assistiva, a Lei nº 13.146/2015 apresenta a definição no artigo 3º, inciso III, esclarecendo que a Tecnologia Assistiva ou a Ajuda Técnica pode ser considerada como produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. No Capítulo III, a referida legislação ainda define, nos artigos 74 e 75 e incisos:

Art. 74. É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida.

Art. 75. O poder público desenvolverá plano específico de medidas, a ser renovado em cada período de 4 (quatro) anos, com a finalidade de:

I – facilitar o acesso a crédito especializado, inclusive com oferta de linhas de crédito subsidiadas, específicas para aquisição de tecnologia assistiva;

II – agilizar, simplificar e priorizar procedimentos de importação de tecnologia assistiva, especialmente as questões atinentes a procedimentos alfandegários e sanitários;

III – criar mecanismos de fomento à pesquisa e à produção nacional de tecnologia assistiva, inclusive por meio de concessão de linhas de crédito subsidiado e de parcerias com institutos de pesquisa oficiais;

IV – eliminar ou reduzir a tributação da cadeia produtiva e de importação de tecnologia assistiva;

V – facilitar e agilizar o processo de inclusão de novos recursos de tecnologia assistiva no rol de produtos distribuídos no âmbito do SUS e por outros órgãos governamentais.

Parágrafo único. Para fazer cumprir o disposto neste artigo, os procedimentos constantes do plano específico de medidas deverão ser avaliados, pelo menos, a cada 2 (dois) anos (BRASIL, 2015).

Verifica-se que embora ainda seja necessário maior incentivo quanto à divulgação e aos investimentos para a utilização da Tecnologia Assistiva, a legislação tem evoluído quando apresenta a sua conceituação e prevê a sua utilização, de maneira a proporcionar à pessoa com deficiência ou àquela impedida de participar plenamente da sociedade em igualdade de condições, inclusão social.

A tecnologia assistiva como ferramenta facilitadora da aprendizagem

Conforme visto no tópico anterior, educação é um direito de todos. Para que as pessoas com deficiência possam exercer esse direito e alcançar o atendimento às suas necessidades específicas de modo que possam obter o aprendizado em igualdade de oportunidades, é necessário que nas escolas haja conhecimento e utilização da Tecnologia Assistiva.

O conhecimento e a utilização da Tecnologia Assistiva na educação contribuem para a inclusão social. A Tecnologia Assistiva é um importante instrumento porque busca solucionar problemas funcionais, das pessoas com deficiência e também de pessoas que possuem algum tipo de impedimento ocasionado pelo avanço da idade ou por algum outro tipo de situação. Desse modo, a Tecnologia Assistiva tem por objetivo derrubar as barreiras que impedem a participação das pessoas com deficiência na realização das atividades cotidianas e a participação nos espaços de interesse e necessidade.

Para Okumura e Cancigliari Junior (2014), os produtos da Tecnologia Assistiva (TA) vêm se ampliando de forma que possam atender a quaisquer circunstâncias do usuário e contribuir na sua integração social, possibilitando, assim, o acesso e a inclusão em ambientes e situações em que isso era quase impossível.

Ross (2010) descreve as necessidades especiais, sejam de caráter permanente ou transitório, como exigências requeridas pelo usuário para suas atividades da vida diária ou de vida prática, adaptando o ambiente, bem como a utilização de recursos humanos ou tecnológicos para favorecer a qualidade de vida.

Na área da educação, a Tecnologia Assistiva organiza-se em recursos e serviços, que atendem aos alunos com deficiência e que têm por objetivo construir, com eles, as condições necessárias ao aprendizado. Permite, ainda, ao aluno, participar dos processos de aprendizagem e cumprir os objetivos educacionais, propiciando a inclusão desse aluno no ambiente educacional.

A educação e a aprendizagem são fundamentais e segundo Paulo Freire (1996), a educação é uma forma de intervenção no mundo. Desse modo, pode-se dizer que quando é propiciada à pessoa a oportunidade de ser integrada no processo de aprendizagem por meio

do uso da Tecnologia Assistiva, é cumprido o objetivo da educação e modificado o cenário de vida do indivíduo que foi por ela alcançado.

Para Bersch (2006), a aplicação da Tecnologia Assistiva na educação vai além de simplesmente auxiliar o aluno a “fazer” tarefas pretendidas, possibilitando meios de o aluno “ser” e atuar de forma construtiva no seu processo de desenvolvimento.

Bersch salienta ainda que a Tecnologia pode ser considerada como assistiva no contexto educacional, quando:

Utilizada por um aluno com deficiência, e tem por objetivo romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele; quando favorecem seu acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos; quando possibilitam a manipulação de objetos de estudos; quando percebemos que sem este recurso tecnológico a participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrito ou inexistente (BERSCH, 2013, p. 12).

Essa autora cita, como exemplo de Tecnologia Assistiva no contexto educacional, os *mouses* diferenciados, teclados virtuais com varreduras e acionadores, *softwares* de comunicação alternativa, leitores de texto, textos ampliados, textos em Braile, textos com símbolos, mobiliário acessível, recursos de mobilidade pessoal, entre outros.

Verifica-se que o serviço de Tecnologia Assistiva na escola tem por objetivo prover e orientar a utilização de recursos e/ou práticas que ampliem habilidades dos alunos com deficiência, favorecendo a participação nos desafios educacionais. Para Mantoan:

O desenvolvimento de projetos e estudos que resultam em aplicações de natureza reabilitacional tratam de in-

capacidades específicas. Servem para compensar dificuldades de adaptação, cobrindo déficits de visão, audição, mobilidade, compreensão. Assim sendo, tais aplicações, na maioria das vezes, conseguem reduzir as incapacidades, atenuar os déficits: Fazem falar, andar, ouvir, ver, aprender. Mas tudo isto só não basta. O que é o falar sem o ensejo e o desejo de nos comunicarmos uns com os outros? O que é o andar se não podemos traçar nossos próprios caminhos, para buscar o que desejamos, para explorar o mundo que nos cerca? O que é o aprender sem uma visão crítica, sem viver a aventura fantástica da construção do conhecimento? E criar, aplicar o que sabemos, sem as amarras dos treinos e dos condicionamentos? Daí a necessidade de um encontro da tecnologia com a educação, entre duas áreas que se propõem a integrar seus propósitos e conhecimentos, buscando complementos uma na outra (MANTOAN, 2005, s.p.).

O uso da Tecnologia Assistiva pode facilitar ao aluno a realização das tarefas necessárias que fazem parte dos desafios do cotidiano escolar, porque visa romper as barreiras e dificuldades enfrentadas por eles e propiciar a inclusão e sua participação nas atividades de aprendizagem. No Brasil, a educação inclusiva é um paradigma social e educacional, uma vez que cabe aos alunos com deficiência buscar os direitos e condições de acesso ao ensino inclusivo de qualidade e gratuito, com igualdade de condições com as demais pessoas da comunidade em que vivem e garantir os seus exercícios de cidadania. Radabaugh (1993) salienta que, enquanto para as pessoas sem deficiência a tecnologia torna as coisas mais fáceis, para as pessoas com deficiência a tecnologia torna as coisas possíveis. Para Bersch:

Fazer TA na escola é buscar, com criatividade, uma alternativa para que o aluno realize o que deseja ou precisa.

É encontrar uma estratégia para que ele possa “fazer” de outro jeito. É valorizar o seu jeito de fazer e aumentar suas capacidades de ação e interação, a partir de suas habilidades. É conhecer e criar novas alternativas para a comunicação, mobilidade, escrita, leitura, brincadeiras, artes, utilização de materiais escolares e pedagógicos, exploração e produção de temas através do computador etc. É envolver o aluno ativamente, desafiando-o a experimentar e conhecer, permitindo assim que construa individual e coletivamente novos conhecimentos. É retirar do aluno o papel de espectador e atribuir-lhe a função de ator (BERSCH, 2006, p. 31).

A Tecnologia Assistiva tem sido aplicada no campo educacional brasileiro, contudo ainda é necessário que seja intensificada a formação continuada de professores para que estes possam atender aos alunos que apresentem limitação de suas capacidades. Nesse contexto, os programas de formação de professores para o atendimento educacional especializado são fundamentais para que a Tecnologia Assistiva alcance as pessoas que dela necessitam e possam servir de instrumento também na educação.

De acordo com as diretrizes da política nacional de educação especial com foco na perspectiva da educação inclusiva, os professores de educação especial não são especialistas em uma deficiência específica e não têm domínio para ensinar os conteúdos curriculares (BRASIL, 2008). Desse modo, as atribuições desses professores devem ser complementares no processo de formação do aluno, buscando atendê-lo em suas peculiaridades e necessidades educacionais.

É fundamental que profissionais de diferentes áreas, como engenheiros, arquitetos, fisioterapeutas, professores, médicos, psicólogos, entre outros, trabalhem de forma integrada no processo de criação e *design* de produtos baseados nos conceitos de Tecnologia

Assistiva, tendo como alvo o usuário na realização de tarefas de acordo com o ambiente em que ele está inserido.

A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC) e a Secretaria de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social (SECIS) do Ministério de Ciência e Tecnologia têm trabalhado para que a temática Tecnologia Assistiva esteja presente na formação de professores das redes públicas de ensino (SEESP/MEC, 2009). Materiais pedagógicos e textos também têm sido publicados pelo Ministério da Educação, salientando a importância do tema, no rumo de se construir escolas inclusivas que possam auxiliar o aluno a romper as dificuldades que o limitam. Embora existam essas iniciativas, a utilização da Tecnologia Assistiva é ainda algo que precisa ser intensificado, na área da educação. A história da inclusão escolar ainda está sendo escrita em nosso país e, desse modo, é necessário que o assunto seja a pauta no ambiente acadêmico, nos órgãos governamentais, na iniciativa privada, alcançando toda a sociedade. Nesse sentido, é necessário investimento financeiro para que os professores recebam formação adequada e as escolas e entidades de ensino sejam estruturadas com aparelhos e equipamentos a facilitar a vida dos alunos com necessidades especiais, além da adequação de mobiliários e espaço físico adaptado para que a pessoa com deficiência seja alcançada no processo de aprendizagem e seus direitos fundamentais sejam exercidos.

Considerações finais

Conforme visto, o presente trabalho apresentou algumas dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência, principalmente as com deficiência, que precisam romper barreiras físicas, arquitetônicas, motoras, financeiras, entre outras, para que possam participar do processo de aprendizagem.

Estar incluído na sociedade e no sistema educacional é um direito de todos e muito mais que uma garantia constitucional, é uma questão de Direitos Humanos e dignidade humana. Nesse contexto, a Tecnologia Assistiva é um importante instrumento a facilitar a educação, já que proporciona maior autonomia pessoal e independência ao usuário. Auxilia no processo de aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos, além de fortalecer e proporcionar a inclusão deste no sistema educacional.

A Tecnologia Assistiva tem por objetivo romper as barreiras externas que impedem a atuação e a participação das pessoas com deficiência nas atividades e espaços de seu interesse e necessidade. Na educação, também se verifica que a Tecnologia Assistiva vem contribuir no desempenho das tarefas necessárias que fazem parte dos desafios enfrentados no cotidiano escolar.

No aprendizado, conclui-se que os alunos podem beneficiar-se de interações com colegas de sala, considerando-se os apoios, os instrumentos, as alterações na forma, no grau de complexidade que se apresenta a cada um e que a Tecnologia Assistiva vem por auxiliar no enfrentamento dessa realidade e no desenvolvimento desse aluno quanto a sua aprendizagem. A tecnologia facilita e torna as coisas possíveis àqueles que possuem deficiência.

Contudo, verificou-se que embora exista legislação acerca do tema, é necessário o desenvolvimento de políticas públicas que proporcionem o acesso facilitado à Tecnologia Assistiva. Também são necessárias a formação continuada de professores e a criação de uma rede de serviços de Tecnologia Assistiva, com metodologias estabelecidas para ações de informação, formação, desenvolvimento, implementação, customização, treinamento de utilização de recurso e acompanhamento e verificação de novas demandas. É preciso, portanto, capacitar os professores e investir nas escolas, para que pos-

sam fornecer serviço educacional de qualidade e auxiliar os alunos a romper as barreiras do aprendizado no ambiente escolar.

Percebe-se, também, que a adoção e a implementação do Desenho Universal nos instrumentos e equipamentos são fundamentais para atender às necessidades de seus usuários. De igual modo, são fundamentais o envolvimento e o engajamento profissional de uma equipe multidisciplinar no desenvolvimento e na confecção dos instrumentos e serviços de Tecnologia Assistiva, já que, como visto, as necessidades enfrentadas pelos usuários são diversas e desse modo envolvem variadas especialidades profissionais que devem trabalhar em sincronia para atender às condições do aluno.

Finalmente, conclui-se, em concordância com Ross (2010), que as pessoas com deficiência são concebidas como sujeitos de direitos, como o de ter identificadas suas capacidades, participar de práticas pedagógicas adequadas, ter acesso e aprender com instrumentos da Tecnologia Assistiva, que são recursos inclusivos e que devem, sem sombra de dúvidas, fazer parte do cotidiano dos usuários que dela necessitam, proporcionando-lhes autonomia e dignidade.

Referências

ASSISTIVE TECHNOLOGY ACT de 1998 (P.I.105-394, S.2432). Disponível em: <www.section508.gov/docs/AT1998.html#3>. Acesso em: 28 jul. 2017.

BERSCH, R. Tecnologia assistiva e educação inclusiva. *Ensaios Pedagógicos*, Brasília: EESP/MEC, p. 89-94, 2006.

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Disponível em: <www.assistiva.com.br/Introducao%20TA%20Rita%20Bersch.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2017.

BERSCH, R.; TONOLLI, J. C. **Introdução ao conceito de Tecnologia Assistiva e modelos de abordagem da deficiência.** Porto Alegre: CEDI – Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil, 2006. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/tecnologia-assistiva>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoocompilado.htm>. Acesso em: 05 ago. 2017.

BRASIL. **Lei Federal n. 7.853 de 24 de outubro de 1989.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 01 ago. 2017.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 ago. 2017.

BRASIL. **Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999.** Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 28 jul. 2017.

BRASIL. **Lei Federal n. 10.098 de 19 de dezembro de 2000.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm>. Acesso em: 01 ago. 2017.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 05 ago. 2017.

BRASIL. **Decreto n. 3.956, 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.**

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. Decreto 5.296 de 02 de dezembro de 2004. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.html>. Acesso em: 01 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 05 ago. 2017.

BRASIL. Decreto n. 6.949 de 25 de agosto de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 05 ago. 2017.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. Lei Federal n. 13.146 de 06 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 05 ago. 2017.

CARLETTTO, A. C.; CAMBIAGHI, S. Desenho universal – Um conceito para todos. Disponível em: <http://www.vereadoramaragabril.com.br/files/universal_web.pdf>.f. Acesso em: 01 ago. 2017.

CAT, 2007b. Comitê de Ajudas Técnicas. Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da

Presidência da República. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: <www.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata_VII_Reuniao_do_Comite_de_Ajudas_Tecnicas.doc>. Acesso em: 01 ago. 2017.

CNAT, 2005. **Catálogo Nacional de Ajudas Técnicas, Secretariado Nacional para Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (SNRIPC)**. Disponível em: <www.ajudastecnicas.gov.pt/about.jsp>. Acesso em: 01 ago. 2017.

EUROPEAN CONSORTIUM, 1999. **Educação em tecnologias de apoio para utilizadores finais**: linhas de orientação para formadores. Disponível em: <www.siva.it/research/eustat/eustgupt.html>. Acesso em: 28 jul. 2017.

EUSTAT CONSORTIUM, 1999a. **Assistive Technology Education for End Users**- EUROPEAN COMMISSION- DGXIII. Disponível em: <www.siva.it/research/eustat/deliver0-4-3_summary.html>. Acesso em: 01 ago. 2017.

EUSTAT, 1999b. **Educação em tecnologias de apoio para utilizadores finais**: linhas de orientação para formadores. Disponível em: <<http://www.siva.it/research/eustat/eustgupt.html>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. de M. P. ; MANTOAN, M. T. E. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. Brasília, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Uberlândia/MG: EGA,1996.

GALVÃO FILHO, T. A. A tecnologia assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Org.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade**. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p. 207-235.

GALVÃO FILHO, T. A. et al. **Conceituação e estudo de normas**. In: BRASIL, Tecnologia Assistiva. Brasília: CAT/SEDH/PR, 2009, p. 26.

GUATEMALA. **Declaração de Guatemala**. 1999. SEEESP/MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo 2000**. Características gerais da população. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Projeção da população do Brasil por sexo e idade 1980-2050–revisão 2008**. Estudos e pesquisas informação demográfica e socioeconômica, n.24. Rio de Janeiro: IBGE, 2008. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecao_da_populacao/2008/projecao.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2010. Estudos e pesquisas informação demográfica e socioeconômica, n.27. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condiçaoiveda/indicadoresminimos/sinteseindicsociais2010/SIS_2010.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2017.

INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar 2006**. Disponível em: <<http://inep>>.

gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/divulgados-
os-resultados-finais-do-censo-escolar-2006/21206>. Acesso em: 05
ago. 2017.

INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO
TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar 2008**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/divulgado-o-censo-da-educacao-superior-2008/21206>. Acesso em:
05 ago. 2017.

INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO
TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar 2016**. Notas Estatísticas. Disponível
em: <http://abed.org.br/arquivos/apresentacao_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2017.

ISO 9999. **Norma Internacional: classificação**. Disponível em:
<<http://www.unit.org.uy/misc/catalogo/9999.pdf>>. Acesso em: 01
ago. 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:**
satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.
Jomtien; 1990 Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/org/images/0008/0000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

MANTOAN, M. T. E. **A tecnologia aplicada à educação na perspectiva inclusiva**. Mimeo, 2005.

MANZINI, E. J. Tecnologia assistiva para educação: recursos
pedagógicos adaptados. In:BRASIL. MEC/SEESP. **Ensaios pedagógicos:**
construindo escolas inclusivas. Brasília: SEESP/MEC, 2005, p. 82-86.

OKUMURA, M. L. M; CANCIGLIERI JUNIOR, O. **Engenharia simultânea e desenvolvimento integrado de produto inclusivo**. Processo de

Desenvolvimento Integrado de Produtos Orientados para Tecnologia Assistiva: Proposta de Framework conceitual. Novas Edições Acadêmicas: 2014. 230 p.

RADABAUGH, M. P. **Study on the Financing of Assistive Technology Devices of Services for Individuals with Disabilities**: A report to the president and the congress of the United State, National Council on Disability, Março 1993. Disponível em: <<http://www.ccclivecaption.com>>. Acesso em: 05 ago. 2017.

ROSS, P. R. As janelas da não visualidade. In: MOREIRA, L. C.; SEGER, R. G. (Org.). **Caderno de Educação Inclusiva**. Cap. 3. Curitiba: UFPR Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional, 2010, p. 51-85.

SALAMANCA, 1994. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

SANTOS, R. F. dos. **Novas tecnologias e seus impactos na qualidade de vida de pessoas com deficiência**. Dissertação. 123p. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. Campinas: 2015. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/274677/1/FerreiradosSantos_Renata_M.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

SASSAKI, R. K. **Vida independente**: história, movimento liderança, conceito, reabilitação, emprego e terminologia. São Paulo: Revista Nacional de Reabilitação, 2003.

SEESP/MEC, 2009. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. **Programa de Educação Inclusiva Direito à Diversidade**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_>

content&view=article&id=250&Itemid=826>. Acesso em: 05 ago. 2017.

STORY, M.; MUELLER, J.; MACE, R. **The Universal design file: Designing for people of all ages and abilities**, Raleigh North Carolina: NC State University Center for Universal Design, 127, p. 1998. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED460554&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accn0=ED460554>. Acesso em: 28 jul. 2017.

Recebido em: 15.10.2018

Aceito em: 06.11.2018

EDUCAÇÃO MUSICAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

EZENICE COSTA DE FREITAS BEZERRA

Profa. do Departamento de Artes (Música)- NCH - Universidade Federal de Rondônia. Licenciada em Artes, com mestrado em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia. E-mail: ezenicebezerra@unir.br – <https://orcid.org/0000-0002-8080-9584>

JURACY MACHADO PACÍFICO

Professora do Departamento de Ciências da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar – Mestrado Profissional, da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Doutora em Educação Escolar (UNESP/2010), Mestre em Psicologia Escolar (USP/2000) e graduada em Pedagogia (UNIR/1996). É coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar – Mestrado Profissional. E-mail: juracypacifico@unir.br – <https://orcid.org/0000-0003-0486-874X>

RESUMO

O texto aborda a presença da educação musical na educação infantil, resultado de pesquisa que teve por objetivo investigar a presença da educação musical nas práticas pedagógicas de professoras da educação infantil de uma escola pública municipal, na perspectiva de promover intervenção formativa que valorize as experiências de educação musical com crianças em idade de zero a cinco anos. A pesquisa, de abordagem qualitativa e com proposta intervencionista, utilizou como instrumentos para registro e produção de dados: a)estudos bibliográficos; b) observação; c) questionários e; d) oficina de educação musical, sendo os sujeitos colaboradores quatro professoras e uma coordenadora pedagógica que atuam na etapa da educação infantil. Os resultados apontaram que a educação musical ainda não foi inserida na escola, figurando a ausência nas práticas pedagógicas, mas que a inserção é possível. O estudo também interveio nesse sentido de modo que, em última etapa, já considerando os aportes teóricos e práticas da oficina, elaborou proposta de ação visando à continuação da pesquisa e posterior intervenção.

Palavras-Chave: Educação infantil. Educação musical. Práticas docentes.

MUSIC EDUCATION IN CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS' PEDAGOGICAL PRACTICES

ABSTRACT

The text addresses the presence of music education in childhood education. This is the result of a research that aimed to investigate the presence of music education in childhood education teachers' pedagogical practices at a public school, with the perspective of promoting training intervention that enhances the experiences of music education with children ranging from zero to five. This research, with a qualitative approach and with an interventionist proposal, used the following instruments for recording and producing data: a) bibliographic studies; b) observation; c) questionnaires and; d) music education workshop. The professionals observed in the research were four teachers and a pedagogical coordinator who work in the stage of childhood education. The results pointed out that musical education has not yet been inserted in school, with an absence in pedagogical practices, but that insertion is possible. The study also intervened in this sense so that, as a last step, already considering the theoretical and practical contributions of the workshop, it elaborated proposals of action aiming at the continuation of the research and subsequent intervention.

Key Words: Childhood education. Music education. Pedagogical practices.

EDUCACIÓN MUSICAL EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESORAS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN

El texto aborda la presencia de la educación musical en la Educación Infantil, resultado de investigación que tuvo por objetivo averiguar la presencia de la educación musical en las prácticas pedagógicas de profesoras de Educación Infantil de una escuela pública municipal, en la perspectiva de promover intervención formativa que valore

experiencias de educación musical con niños en edad de cero hasta cinco años. La investigación, de enfoque cualitativo y con propuesta intervencionista, utilizó como instrumentos para registro y producción de datos: a) estudios bibliográficos; b) observación; c) cuestionarios; d) taller acerca de educación musical, siendo los sujetos colaboradores cuatro profesoras y una coordinadora pedagógica que actúan en la etapa de la Educación Infantil. Los resultados indicaron que la educación musical aún no fue implantada en la escuela, figurando una ausencia en las prácticas pedagógicas, aunque la inserción sea posible. El estudio también intervino en ese sentido de modo que, en última etapa, ya considerando los aportes teóricos y prácticas del taller, elaboró propuestas de acción visando la continuación de la investigación y posterior intervención.

Palabras Clave: Educación Infantil. Educación Musical. Prácticas Docentes.

Introdução

A música está presente em nosso dia a dia, e é um fator preponderante na formação do ser humano atuando nos sentimentos, ideias, imaginações, invenções, desejos, representações e proposições em processos, acontecimentos e produções artísticas (BRASIL, 1998); é ainda possibilitadora da crítica, pois por meio desta relação entre o experimentar e as manifestações artístico-musicais, sugere novas propostas de criação, em que o protagonista experimenta e intervém em seu meio, relacionando sua vivência com a arte musical.

Entende-se que a música deve ser atuante em todos os aspectos da cultura de um povo e de sua sociedade. E qual seria o melhor espaço para o seu desenvolvimento senão na educação? E se a engajarmos na educação infantil? As crianças em idade pré-escolar ao serem inseridas no universo musical têm a oportunidade de perceber certos elementos da música, como a dinâmica e o timbre, a melodia e o ritmo, e a harmonia, isso tudo com mais rapidez que os adultos. Além do mais, para o currículo escolar está posta no parágrafo 2º e 6º

do artigo 26 da I, que determina sua obrigatoriedade e necessidade no desenvolvimento das crianças em sala de aula(BRASIL, 1996).

Santiago e Nascimento (1985) enfatizam que ao examinar a educação musical na pré-escola evidencia-se um descaso pelas questões biopsicológicas específicas à idade, gerando uma mistura de improvisação e de “adestramento”, pois as atividades musicais condicionam as crianças a estímulos desordenados, num descaso assumido para com os princípios da didática. Além de que, nestes casos, a música assume caráter de entretenimento na ação pedagógica, subtraindo da criança um momento de desenvolvimento e aprendizagem musical.

Com estas afirmações é fundamental entender que o repensar das práticas musicais pode resultar em um saber fazer diferenciado, em que as crianças poderão apropriar-se da música de forma integral, expressando, comunicando e compartilhando os sentidos. Segundo Schroeder (2011, p.105-112), “a noção de discurso musical permite entender a complexidade dos aspectos envolvidos na música, seja do ponto de vista da produção, seja da recepção”. As respostas possíveis à música, dessa forma, são quase ilimitadas, e no caso específico das crianças pequenas é possível observar o processo de apropriação da linguagem musical como vivência por meio da dança, representação, gestos, brincadeiras e imitações.

Este artigo fundamenta-se numa prática progressista das práticas pedagógicas da educação musical, do ensino e da educação infantil, tendo Fonterrada (2008) como principal base teórica, além de Granja (2006) e Brito (2003), destacando também pesquisas referentes à formação de professoras para as diferentes etapas da educação básica, como Pacífico (2010), Mali (2013), Azevedo (2013) e Imbernón (2016).

Em levantamento realizado em 2017 nos artigos publicados em periódicos indexados na base de dados Scielo verificamos que há

pesquisas que tratam da temática educação musical, mas não especificamente na educação infantil, o que abordaremos neste artigo. Dos 75 resultados encontrados a partir do indexador “educação musical”, considerando o período de 2002 a 2017, somente quatro (04) são voltados para a educação infantil. Isso nos aponta para a necessidade de estudos sobre o tema, mas voltados para a etapa da Educação Infantil.

Neste estudo buscamos responder às questões que orientaram o desenvolvimento de nossa pesquisa: a educação musical está presente nas práticas pedagógicas das professoras da educação infantil? A partir da realidade observada em sala de aula e das dificuldades apresentadas pelas professoras, como intervir e contribuir qualitativamente com práticas pedagógicas que garantam a educação musical no trabalho destas professoras na educação infantil?

É sobre estes questionamentos que trataremos neste artigo e esperamos que seja inspiração para outras reflexões e produções educativas em relação à educação musical na escola de educação infantil.

Caminhos percorridos

A pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa, pois buscamos a interação entre pesquisador e colaboradores, a fim de promover o desenvolvimento tanto coletivo como individual. Marconi e Lakatos (2010, p.188) definem a abordagem qualitativa como

Uma análise e interpretações de aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece uma análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento de outro, possibilitando um maior envolvimento entre pesquisador e participantes.

Nosso projeto inicial previa, além da identificação do problema, a análise da realidade, e a compreensão do problema por parte das docentes, o planejamento e a busca de solução, pela implementação de um plano de ação elaborado coletivamente. Assim, previmos um primeiro momento com as professoras, momentos de formação contínua sobre a temática central, cujos temas específicos seriam apontados pelas professoras com base em suas realidades concretas e em suas necessidades sentidas. No entanto, pelo excesso de atividades da escola e, por isso, a resistência por parte das professoras quanto à execução em sala de aula das propostas musicais apontadas durante a investigação e pontuadas no encontro realizado, não foi possível realizar totalmente a pesquisa-ação considerando suas características e etapas. Com isso, nossa inspiração foi a pesquisa-ação, o que nos levou a trilhar um caminho próximo, mas não tão profundo nesta modalidade de pesquisa.

O primeiro instrumento de dados foi a observação das aulas que aconteceu entre os meses de junho e julho de 2016, numa escola de educação infantil situada na cidade de Porto Velho – Rondônia, curso de pós-graduação com professoras que trabalham com turmas da creche e pré-escolar I e II, onde analisamos as práticas pedagógicas das professoras da educação infantil. Os dados apontaram que as professoras têm mais de sete anos de experiência na educação infantil, com idade entre 30 e 39 anos, sendo que apenas uma não possui um curso de pós-graduação.

Quadro 1 – Caracterização das participantes

Tempo de atuação na EI	Formação/Curso	Idade
7 anos	Pedagogia Fatec, RO. Pós-graduação: Educação Infantil, UNIR.	30-39
16 anos	Pedagogia, Unipec- RO	30-39
14 anos	Pedagogia – Uniron – RO Pós-graduação: Metodologia do Ensino Superior. Uniron – RO	30-39
8 anos	Pedagogia – FIP – RO Pós-graduação: FIP – RO – Orientação, administração e supervisão escolar.	30-39

Fonte: Dados organizados pela autora a partir do questionário aplicado às professoras em 2017.

Os dados coletados nas observações realizadas em sala de aula tiveram como objetivo levantar informações sobre práticas musicais das professoras de turmas da EI. As observações foram registradas em um diário de bordo, sendo que definimos previamente os seguintes aspectos: temas e experiências trabalhados, objetivos e desenvolvimento das atividades realizadas com as crianças, tipos de materiais utilizados, o espaço, o momento e a duração, mas desde que envolvessem aspectos realizados à música e aos movimentos. Nos momentos em sala de aula consideramos o que destaca Gunther (2003, p. 202) para quem o ponto de partida para uma coleta de dados é o “princípio da abertura, que formula perguntas partindo de procedimentos metodológicos ampliando a visão da pesquisa com três maneiras de coleta de dados: observação, experimento e dados visuais e verbais”.

O segundo instrumento de coleta de dados foi um questionário com perguntas abertas e fechadas que possibilitou fazer um levantamento sobre a formação musical das professoras. Nele, as professoras detalharam quais conhecimentos adquiriram na formação inicial, como elas utilizam em suas práticas e o que precisam para melhorar a utilização da música na escola.

O terceiro instrumento foi desenvolvido com base nos dois primeiros. Em meio a estas primeiras coletas de dados, planejamos, mediante as respostas e análise obtidas, uma ação intervencionista por meio da oficina que denominamos “Café com Música” com o objetivo de desenvolver uma proposta de ação em educação musical para as professoras da educação Infantil. A oficina “Café com Música” teve carga horária de 12 horas e foi realizada em planejamento com a direção e coordenação da escola que participaram ativamente das atividades. Os dados da oficina serão apresentados na penúltima seção deste trabalho, incluindo o escopo teórico utilizado.

Após a finalização da oficina, registramos resultado satisfatório de participação e observamos a necessidade, já inferida no início do trabalho, da continuação das ações e reflexões coletivas. Todavia, com a falta de tempo das professoras para os encontros sugeridos pela pesquisadora e excesso de atividades propostas no calendário escolar, não tivemos oportunidade de dar continuidade a esta proposta da pesquisa, mas foi a partir dela que propusemos a elaboração de algumas ações que almejamos realizar futuramente com as professoras na escola *locus* da pesquisa.

Educação musical no Brasil e sua presença nas escolas e nas práticas pedagógicas

A música vem atravessando o tempo com muita persistência abrangendo períodos de atividades e inércia. Segundo Teixeira (2014, p. 1) “após longos 40 anos de exclusão podemos assistir o renascimento da música no currículo da Educação brasileira, como cita a publicação no Diário Oficial da União (DOU)- Seção 1 – 19/8/2008, (BRASIL, 2008, p. 1) (Publicação Original)”:

Lei 11.769 determina a obrigatoriedade da música na escola. O presidente Lula sancionou no dia 18 de agosto de 2008, a Lei Nº 11.769, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica. A aprovação da Lei foi sem dúvida uma grande conquista para a área de educação musical no País. Todavia, há também grandes desafios que precisam ser enfrentados para que possamos, de fato, ter propostas consistentes de ensino de música nas escolas de educação básica.

O ensino musical brasileiro, segundo a Publicação do Diário Oficial, ainda tem muitos caminhos a serem percorridos, e tem grande valor histórico, sociológico, educacional e psicológico, bem como conhecer a sua história implica entender a formação do desenvolvimento do ensino da música na história da educação musical no Brasil.

Em 2013 houve ampla discussão e constituição de uma comissão designada por meio da portaria CNE/CEB nº 1/2013, de 30 de janeiro de 2013 para realizar estudos sobre o ensino da música nos currículos da educação básica, que promoveram os seguintes eventos: a) Simpósio sobre o ensino da música na educação básica; b) Audiências públicas com a presença de vários representantes de IES do país e c) Reuniões técnicas que resultaram em documentos produzidos por especialistas que atuam na área da música (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2013).

Consideramos interessante trazer neste estudo um quadro sinótico do desenvolvimento histórico da educação musical brasileira, produzido pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), por ocasião das reuniões técnicas e das colaborações dos representantes. No Quadro 2 apresentaremos concomitantemente a outros acontecimentos históricos importantes no processo de construção do campo de ensino da música:

Quadro 2 – Quadro Sinótico da História da Educação Musical no Brasil – 1850 a 2013

História da educação musical no Brasil	
1850 a 1889	Primeiras definições da legislação educacional brasileira – decreto nº 1.331, de 1854.
1890 a 1929	Primeiras aparições da música no Brasil republicano – decreto nº 981 de 1890.
1930 a 1960	Canto orfeônico nas escolas brasileiras – decretos nº 19.890 de 18 de abril de 1931; nº 24.794 de 14 de julho de 1934; nº 4.993 de 26 de novembro de 1942.
1961 a 1970	Lei de diretrizes e bases traz novas definições para a educação nacional – lei nº 4.024/61.
1971 a 1980	Educação artística como atividade e disciplina obrigatória no ensino de 1º e 2º graus – lei nº 5.692/71.
1981 a 2000	Surgimento da pós-graduação em música no Brasil e Associações de Pesquisa em Educação Musical: ANPOM e Abem.
2001 a 2013	Definição das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura em música. Aprovada a lei nº 11.769/2008 sobre a obrigatoriedade da música nas escolas de educação básica.

Fonte: Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM).

Hoje, o ensino da música tem trazido de volta a crença nos métodos como meio de assegurar a possibilidade de sucesso para o seu desenvolvimento. Porém, ainda há percalços que precisam de soluções, pois em sua maioria as propostas pedagógicas governamentais são realizadas por administradores, psicólogos e pedagogos em educação, ao invés de especialistas em educação musical, e conforme as palavras de Fonterrada (2008, p. 220), “busca-se por força de projetos de pesquisa e cursos de pós-graduação, condições para que a criança se envolva em seu próprio processo de aprendizado ou, em outras palavras, que construa seu conhecimento”.

Ainda temos muitos desafios a serem transpostos desde que foi promulgada a Lei n. 11.769/2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Segundo Mateiro (2011) “cabe à área da educação musical discutir caminhos e processos para uma real implantação, enfrentando difi-

culdades e contribuindo para sua efetivação”, e é neste quadro que a autora aponta que uma escola nunca será igual à outra, nem mesmo as turmas dentro de uma mesma escola serão iguais, e, portanto, não existe um caminho único, e há um consenso entre vários educadores musicais sobre estes desafios.

A reflexão sobre a educação musical ao longo da história busca nortear as respostas para as salas de aula e para o seu desenvolvimento no país, tornando-se cada vez mais necessário aprender com as experiências já realizadas, com as propostas sistematizadas, lembrando sempre que a inclusão da música não deve ser uma imposição, mas uma necessidade para as escolas brasileiras.

Cadê a educação musical nas instituições de educação infantil? “o gato não comeu”

Como vimos, a música, de tão importante para a vida e formação do sujeito, e assim também a consideramos, foi tornada conteúdo obrigatório dos currículos da educação básica, o que inclui a educação infantil. Nossa intenção como professora de música não é, necessariamente, pensar a educação infantil, mas a presença da educação musical em instituições de educação infantil. Com esse intuito será necessário conhecer esse espaço, tempo e lugar destinado às crianças pequenas. Segundo Pacífico (2010, p. 60),

Após o surgimento da escola é que as creches e pré-escolas começaram a despontar, impulsionadas, em grande parte, pelas mudanças econômicas e sociais que ocorreram na sociedade em vários aspectos e, dentre elas, pela incorporação das mulheres ao trabalho assalariado, fora de casa. Agrega-se também a esses fatores as novas concepções sobre a infância, sobre o papel da criança, e pelo

esforço de encontrar formas de torná-la indivíduo produtivo e ajustado às exigências da sociedade.

A história nos mostra que até o final de 1970 pouca coisa foi realizada para as crianças menores de sete anos no sentido de garantias legais que promovessem a educação e cuidado para com elas. Paschوال e Machado (2009, p. 85) datam que

[...] foi só na década de 80 que alguns setores da sociedade como organizações não-governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros, uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento.

Foi necessário quase um século para que a criança tivesse a educação, como direito garantido, na legislação. Este direito foi verdadeiramente reconhecido com a Carta Constitucional de 1988, que de acordo com Bittar (2003, p. 30), “teve o esforço coletivo dos diversos segmentos para assegurar os princípios e as obrigações do Estado com as crianças”. A pressão dos movimentos na Assembleia Constituinte possibilitou a inclusão da creche e da pré-escola no sistema educativo ao inserir, na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, o inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade” (BRASIL, 1988). Com essa lei, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional. Infere-se, com isso, que se a própria educação infantil não era garantida, também não haveria ali uma prática de educação

musical, já que esta também precisa ser pensada em parceria com ou por profissionais desse campo.

Nosso subtítulo parte de uma inferência de que o “Gato não comeu a educação musical”, pois a mesma não esteve lá. Pelas situações e precariedades que envolveram, e ainda envolvem as instituições de educação infantil ou as instituições que cuidavam das crianças, é de se presumir que a educação musical não foi presença marcante nestas instituições. Isso por que a formação da professora para atuar com crianças menores de sete anos também não foi o centro das preocupações dos movimentos em defesa das escolas de educação infantil, inclusive de creches. Ainda hoje se admite não licenciados para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Some-se às condições das escolas, a formação docente que ainda hoje, conforme veremos mais adiante, não contempla o necessário para que os docentes se sintam seguros e criativos com o trabalho que envolva a educação musical.

A criança e a música

A criança em si já traz toda simplicidade, alegria, curiosidade, espontaneidade e uma capacidade incrível de interagir com tudo ao seu redor. Sua natureza se caracteriza como um ser que tem um jeito próprio, e em sua interação já estabelece um relacionamento com as pessoas por meio de brincadeiras e das mais diferentes linguagens. Consta no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998, p. 26),

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profunda-

mente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais.

De acordo com as palavras de Brito (2003, p.14)

a música é uma linguagem que organiza intencionalmente os signos sonoros, o silêncio, no contínuo espaço-tempo e se faz presente num jogo dinâmico de relações que simbolizam, em microestruturas sonoras, a macroestrutura do universo.

Então, tomando por base as definições da criança e da música traremos uma abordagem positiva desta junção e de como por meio deste convívio na escola, haverá uma unidade sensível que resultará numa pluralidade viva para o desenvolvimento da criança.

A relação da criança com a música nesta fase tem muito a ver com suas experiências ao brincar, onde no fazer de conta ela imita expressões e entonações que os adultos utilizam e podem encontrar o apoio na música, pois, seus responsáveis podem cantar ou ouvir música do rádio, da televisão ou em eventos em que a criança participa junto com a família. No ambiente escolar, a música torna-se também um elemento importante para o desenvolvimento da oralidade da criança na educação infantil, e no dizer de Schroeder (2011, p.56),

[...] o processo de apropriação da linguagem musical, nesta faixa etária, talvez, ou principalmente aconteçam em situações nas quais as crianças não estão propriamente “fazendo música”, mas vivenciando-a de diversas outras formas: dançando, representando, imitando, fazendo gestos, brincando.

Nos referenciais curriculares para a educação infantil a música é descrita como uma linguagem, uma forma de conhecimento a ser utilizada desde a mais tenra idade quando é proporcionado o contato com objetos sonoros e sons (reconhecimento). Segundo Alves (2015, p. 34), “entre os 4 e 6 anos, o trabalho com música permite às crianças maior exploração e identificação de sons para se expressar e interagir com os outros em busca do conhecimento de mundo”, e ainda de acordo com os referenciais, a criança já percebe sensações, sentimentos e pensamentos por meio da improvisação, interpretação e composição musical, sendo os conteúdos trabalhados para desenvolver a comunicação e a expressão, além de abranger materiais sonoros até a ampliação de repertório e exploração corporal em atividades vivenciadas.

Mas que propostas podem ser desenvolvidas para que se alcancem os objetivos citados? Alves (2015, p. 22-23) ressalta alguns elementos que devem estar inseridos em sua proposta pedagógica ao introduzir a educação musical na educação infantil. São eles:

- Repertório: optar por músicas infantis tradicionais que estimulem o senso rítmico e a atenção.
- Socialização: práticas de ouvir e ser ouvido auxiliam na prática de socialização das crianças, assim como ensinam o respeito, a concentração, a paciência de forma lúdica.
- Afetividade: apresentar a música como instrumento de integração e respeito, de forma que a criança tenha sensibilidade não somente para ouvir as canções ou os sons, mas também no seu relacionamento com o outro.
- Relaxamento: usar o potencial que a música tem de acalmar propiciando momento de silêncio, aguçando nas crianças a concentração que é tão importante para a aprendizagem.

- Paisagens Sonoras: apresentação do ambiente por meio dos sons ao seu redor: pessoas andando, buzinas de veículos, conversas entre eles etc. Motivando a percepção, atenção e criatividade.
- Sons Corporais: esta é uma forma muito rica e prazerosa de estimular nas crianças o autoconhecimento, a criatividade, o raciocínio e a percepção sonora promovendo o respeito tanto do próprio corpo quanto ao corpo do outro.
- Exploração de objetos sonoros: explorar diversos objetos como sucatas, materiais escolares sugerem criatividade e curiosidade às crianças, desenvolvendo sua atenção e percepção sonora.

Ponso (2011, p.13) analisando a presença da música na escola destaca que a “ideia de música voltada somente para a recreação, formação de hábitos e comemorações dentro da escola vem modificando-se e apresenta-se hoje mais voltada ao fazer musical enquanto área específica de conhecimento”. As crianças na educação infantil não conhecem a fronteira das disciplinas e quando se deparam com o objeto de estudo, as relações interdisciplinares acontecem espontaneamente. Portanto é necessário que o professor observe como apresenta os temas das disciplinas às crianças, de forma que não causem restrições à criatividade, às manifestações, às colocações e às parcerias que podem surgir nessa relação professor-aluno.

Estas questões não terminam aqui e devem ocorrer durante todo o percurso de um trabalho de interdisciplinaridade, promovendo novos saberes, pois toda inovação pedagógica traz novos desafios e inquietudes, sendo de fundamental importância buscar sintonia e empatia nas parcerias das diferentes áreas para a efetivação das propostas.

Práticas pedagógicas da educação musical

Devemos considerar que a prática e a teoria são inseparáveis e sempre haverá um diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Introduziremos algumas delas baseado em Mateiro e Ilari (2011), que organizaram vários textos de pesquisadores musicais brasileiros, sobre as pedagogias em educação musical dos fundadores destas metodologias, que iniciaram as transformações por meio da música em escolas públicas por todo o mundo, alcançando o Brasil.

- a) *Didática baseada no movimento – Jaques Dalcroze*: A rítmica é o cerne da pedagogia de Dalcroze e parte do princípio de que as primeiras experiências musicais são de ordem motora, em que a criança percebe imediatamente o som e sua tradução com a experiência física trazendo prazer a ela.

Por meio da observação, percebeu que os movimentos naturais das crianças como andar, correr, saltitar e balançar expressam com naturalidade elementos musicais, em que o corpo passa a ser um meio de vivenciar a dimensão temporal da música. Mateiro ellari (2011, p. 41) relatam que

A Rítmica exige não somente a participação do corpo, mas também da mente, pois uma escuta ativa pode gerar uma consciência rítmica. Por isso, ao mesmo tempo em que é uma educação musical, a Rítmica também deve procurar tempo-espacó-energia, relação essa inseparável na música e na dança. Além do que a Rítmica propicia integração das faculdades sensoriais, afetivas e mentais, favorece a memória e a concentração, ao mesmo tempo em que estimula a criatividade.

As lições que Dalcroze apresenta estabelecem as relações entre música e gesto, entre ritmo musical e expressividade do corpo, levando em conta que estes exercícios não constituem um fim, mas um meio para fazer relações, um caminho para a educação musical.

b) *Alfabetização e habilidades musicais – Zoltán Kodály*: o uso da voz é essencialmente a proposta de Kodály diferindo de outros pedagogos, pois envolve três tipos de materiais musicais durante o canto: 1) canções e jogos infantis cantados na língua materna 2) melodias folclóricas nacionais 3) temas derivados do repertório erudito ocidental. De acordo com Mateiro ellari (2011, p. 58) “o uso destes materiais constitui uma das características principais de sua pedagogia, tendo em vista que a música folclórica é uma herança de todos os povos, seja por tradição ou trazida por imigrantes”.

As canções, jogos infantis e as melodias folclóricas são experiências vivas em que as crianças podem experimentar antes mesmo de frequentarem a escola. Estas melodias não atendem a um padrão pedagógico, mas oportunizam a vivência natural de rimas, frases e formas que estão ligadas ao idioma materno em que a criança cresce e se comunica, além de cooperarem na formação de valores musicais estabelecendo uma identidade cultural. Para Kodály, a música folclórica passa de geração em geração e pertence a todo o cidadão comum, de determinada localidade, e contém variações derivadas do aspecto regional e do aspecto social.

a) *Um pioneiro da educação musical – Edgar Willem*s: Willem dá importância à educação auditiva em sua metodologia e reuniu e citou em uma das suas obras L'orellemu-

sicale: la préparation auditive de l'enfant (O ouvido musical: a preparação auditiva da criança), pensamentos de 31 autores, entre filósofos, músicos, pedagogos e cientistas, sobre a importância da escuta. Para ele, a educação auditiva manifesta o triplo aspecto: fisiológico, afetivo e mental, sendo o primeiro relacionado à sensorialidade auditiva que se refere a maneira como somos tocados e afetados pelas vibrações sonoras, denominadas de engramas. O segundo aspecto corresponde à afetividade auditiva, ou seja, tudo que se refere aos elementos melódicos da música: intervalo, escala e sentido tonal, imaginação retentiva e reprodutiva, memória melódica e audição relativa. Segundo Mateiro ellari (2011, p. 96), “assim como o domínio material produz engramas, o domínio afetivo produz reações afetivas (emocionais) que são o elemento central do desenvolvimento auditivo, como a melodia é o elemento central da música”.

b) *Um compositor em cena – Carl Orff*: Carl Orff traz uma proposta pedagógica musical, em que a essência encontra-se na educação musical elementar ou básica, que segundo ele

c) está ligada ao movimento, à dança e à linguagem. É aquela música, realizada pessoalmente pelo indivíduo, com a qual ele está vinculado como executante e não apenas como ouvinte. Ela é pré-espiritual, desconhece as grandes formas e a arquitetura, ela contém pequenas formas de sequências, ostinato e pequenos rondós. Música elementar está à flor da terra, é natural, corpórea, pode ser aprendida e vivenciada por todos, e é adequada à criança. (MATEIRO; ILARI, 2011, p. 140).

A música elementar é como se fosse o húmus para o espírito, desencadeando a base e as disposições a partir das quais futuras experiências musicais podem se desenvolver, porquanto as vivências da

infância passam a ser referência para o adulto. A prática deste método que toma por fundamento cantar, dançar e tocar agrupa elementos da linguagem musical e do movimento apresentados como unidades, abordados de forma conjunta, acrescido de improvisação. Mateiro e Ilari (2011, p. 141-142) apresentam os seguintes elementos musicais na metodologia de Orff:linguagem, música, movimento e improvisação.

O fazer musical constitui uma proposta de ação para as aulas de educação infantil, e cada proposta pedagógica tem em comum conhecer e respeitar o processo de desenvolvimento musical das crianças – razão de ser das metodologias explanadas anteriormente – e sobre sua relação com esta linguagem. Brito (2003, p. 52) entende que

A grande maioria das pessoas, incluindo educadores e educadoras (especializadas ou não), a música é entendida como ‘algo pronto’, cabendo a nós a tarefa máxima de interpretá-la. Ensinar música, a partir dessa óptica, significa ensinar a reproduzir e interpretar músicas, desconsiderando a possibilidade de experimentar, improvisar, inventar como ferramenta pedagógica de fundamental importância no processo de construção do conhecimento musical.

A música deve promover o ser humano acima de tudo, aceitando a proposição de que todos podem ser incluídos nesta filosofia. Distante da concepção europeia do século passado, de que os “talentos naturais” deveriam ser os selecionados para o estudo da música, hoje é preciso lembrar que a música é linguagem cujo conhecimento se constrói com base em vivências e reflexões orientadas. De acordo com as afirmações de Brito (2003, p. 53),

desse modo, todos devem ter o direito de cantar, ainda que desafinando, todos devem ser o direito de tocar um

instrumento, ainda que não tenham um senso rítmico fluente e equilibrado, pois as competências desenvolvem-se com a prática regular e orientada.

Práticas pedagógicas em educação musical na escola de educação infantil: em busca de respostas

A pesquisa iniciou em 06 de julho de 2017 e teve seu término com o processo interventivo que denominamos Café com Música, realizado nos dias 16 e 17 de novembro de 2017, que se referiu ao processo de formação pedagógico-musical das professoras da educação infantil, e teve como objetivo iniciar o processo de formação em educação musical das professoras da educação infantil. A ação contou com orientações didáticas para o trabalho com as crianças respeitando suas faixas etárias e o fazer musical com sugestões práticas para serem realizadas com as crianças.

O planejamento da ação interventorista considerou os dados levantados na observação durante as aulas das professoras e nas respostas dos questionários. A partir desses dados organizamos o processo de formação musical das professoras participantes do grupo de investigação e estudo. A forma que encontramos para dar início ao processo de formação musical das professoras foi por meio de uma oficina. Assim, iniciamos a segunda frente da investigação. Esse caminho não teve a intenção de desconsiderar a vivência musical que as professoras já possuíam. Segundo Bellochio (2000, p. 76),

As professoras possuem vivências musicais. Penso com urgência na necessidade de redimensionar estas experiências no sentido de que além de pura vivência musical possam constituir-se em elementos de reflexão e construção de significados para a potencialização do conhecimento musical no sentido mais amplo.

Lembramos que ao construir essa formação, que tem complexidades específicas, não tivemos a preocupação de formar professoras especialistas em música, mas, sim, professoras capazes de incluir a música nos seus planejamentos escolares. Outro aspecto importante que consideramos para o trabalho intervencionista refere-se à relação dos conhecimentos sobre música e educação musical: para incluir a música nas práticas educativas não basta e nem é a condição primeira saber cantar ou tocar um instrumento. É necessário existir o conhecimento voltado para a prática musical que pode fazer parte do conhecimento escolar, abrangendo a educação em sentido amplo.

Durante a exposição do tema, por ocasião da realização da oficina, surgiram questionamentos sobre o assunto, quanto à educação musical como prática nas turmas de educação infantil. As professoras manifestaram suas opiniões sobre a importância de se trabalhar com a educação em sala de aula, ao invés de utilizar a música como complemento. Desta forma, acreditamos que foi pela reflexão sobre o assunto que as professoras puderam perceber a diferença entre educação musical e o fazer musical apenas como um complemento de atividades propostas pela escola.

Em continuidade, apresentamos as questões que surgiram durante as perguntas dos questionários, que foram:

- Qual o conhecimento que o grupo tem sobre a educação musical?
- Que abrangência a música tem nas aulas com as crianças?
- Como a música pode intervir como fonte de conhecimento nas aulas? Como a música pode dialogar com os outros conteúdos em sala de aula?
- É possível desenvolver um trabalho de educação musical tendo a música como componente curricular?

- Que interesse o grupo tem em inserir a música no cotidiano das aulas?
- É possível desenvolver uma educação continuada para o desenvolvimento musical em sua prática pedagógica?

Em toda a discussão que surgiu a partir das respostas dadas pelo grupo, notamos o desconhecimento em relação ao assunto educação musical, porém, a maioria entendeu que é necessária a reformulação, tanto no currículo das universidades ou faculdades no curso de pedagogia, quanto no aperfeiçoamento para o uso da música nas aulas da educação infantil.

Diante de toda a investigação desta pesquisa percebemos por meio das observações, questionários e oficina que é necessário dar continuidade ao aperfeiçoamento em educação musical das professoras de educação infantil nesta escola. Toda a investigação apontou a carência de um profissional especializado na área da música, assim como um desconhecimento sobre o assunto educação musical nas práticas pedagógicas.

É sempre relevante destacar que diversos pesquisadores e profissionais da área (BEYER, 1998; 1999; BRITO, 2003; DUARTE, 2010; FREGA, 1994; GAINZA, 1988; PAZ, 2000; PENNA, 2008) apontam sugestões que podem servir de diretrizes na construção de sua rotina e no planejamento das aulas. Considerando as sugestões desses autores e ainda nosso conhecimento construído ao longo da vida profissional, sugerimos uma proposta de ação que será realizada quando a escola nos propuser o momento oportuno. Cabe a nós realizá-la como cumprimento às sugestões propostas durante a oficina de educação musical.

Considerações finais

Nesta pesquisa, em que investigamos a educação musical nas práticas pedagógicas de professoras da educação infantil, evidenciamos, de acordo com os dados levantados sua ausência, levando em conta as propostas metodológicas para a educação musical com crianças da educação infantil.

Sobre a primeira questão que norteou esta pesquisa, “A educação musical está presente nas práticas pedagógicas das professoras da educação infantil?”, vimos que esta não é presença marcante na escola, mas o que denominam de educação musical são músicas pontuais, cantadas com as crianças, com preocupações puramente práticas. Já a segunda questão que visava à intervenção pedagógica, foi possível elaborar um plano de ação com a escola e professoras e esperamos desenvolvê-lo com a escola.

Mesmo sem o desenvolvimento da ação da pesquisa, muitas possibilidades sugiram para corroborar com as discussões sobre a educação musical e a formação de professoras, de forma significativa, levando em conta todos os percalços vividos pelo grupo durante a investigação.

Ao propor para um futuro próximo a continuidade desta pesquisa com um plano de ação, vislumbramos transformações ainda mais significativas, pois a investigação semeou a busca pelo diálogo, pela realidade que exige mudanças, pela possibilidade de novas propostas pedagógicas, e novos conceitos musicais de professoras que desejam mudanças em suas realidades docentes.

A realização de uma oficina denominada Café com Música, realizada em dois dias na escola, durante a investigação, foi interessante pela retomada sobre os estudos da educação musical, com a sugestão

de inserir no calendário da escola a educação continuada em educação musical.

Este caminho pode converter-se em exemplo para tomadas de decisões em nossa realidade contemporânea, em que todos podem participar de forma direta das decisões que estão ligadas ao desenvolvimento social, político e econômico da nossa sociedade, e o que dirá na educação musical. Foi possível perceber sementes de uma nova construção sobre o papel da educação musical na educação infantil, quando as professoras notaram que a música pode ser uma área de conhecimento acessível, e que por meio das suas especificidades pode contribuir com os objetivos propostos para a educação infantil.

Referências

ALVES, Mirella Aires. **Música e ação na educação infantil**. Barueri, São Paulo: Ciranda Cultural, 2015.

AZEVEDO, Heloisa Helena de Oliveira de. **Educação infantil e formação de professores**: para além da separação cuidar-educar. São Paulo: Ed. da Unesp, 2013.

BEYER, Esther S. W. **O ensino da música na Educação Infantil**. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 1998, Recife. Anais. Recife: ABEM, 1998.

BITTAR, M; SILVA, J.; MOTA, M. A .C. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: **Educação infantil, política, formação e prática docente**. Campo Grande, MS: UCDB, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**.

Brasília DF, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/paraqualvol2.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.

Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília, DF, 1997.

Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/paraqualvol2.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2016.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais e a Área de Música. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 11., 1998, Brasília. **Anais...** Brasília, DF: CONFAEB, 1998.

BRASIL. Lei Ordinária 9394/96, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 6 jun. 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Emendas Constitucionais de Revisão. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 21 mar. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.612, de 30 de junho de 1995. Construção e equipamentos de unidades escolares para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jun. 1995. Disponível em: <<http://ditel.casacivil.ro.gov.br/cotel/Livros/Files/D6924>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 21 mar. 2018.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 denovembro de 2009. Nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 21 mar. 2018.

BRASIL. Lei Ordinária 9394/96, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 6 jun. 2016.

BRASIL. Lei nº 4.024/61. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, *Brasília*, DF, 27 dez. 1961. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 21mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. 1971. **Diário Oficial [da] União**, *Brasília*, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 21mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências.

Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211>>. publicação original-1-pl.html>. Acesso em: 21mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, 2007. **Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 21 jun. 2007.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 21mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para o ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. **Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 19 ago. 2008.** Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2018.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva.** São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil:** propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer 20/2009. CNE/CEB nº: 12/2013, de 4 de dezembro de 2013. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 dez, 2013.

DUARTE, Rosangela. **A construção da musicalidade do professor de Educação Infantil:** um estudo em Roraima. 2010. Tese (Doutorado)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

FONTERRADA, Marisa Trench. **De tramas e fios:** um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Ed. da UNESP, 2008.

FREGA, Ana Lúcia. **Metodología comparada de la educación musical.** Buenos Aires: CIEM (Centro de Investigación Educativa Musical), 1994.

GAINZA, Violeta H. **Estudos de Psicopedagogia musical.** São Paulo. Summus, 1998.

GUNTHER, Hartmut. Como elaborar um questionário. Série: **Planejamento de Pesquisa nas ciências sociais**, n. 01. Brasília, DF: UNB, 2003. Laboratório de Psicologia Ambiental. Disponível em: <http://www.dcoms.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/como_elaborar_um_questionario.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2013

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária.** São Paulo: Cortez, 2016.

MALI, Taylor. **Um bom professor faz toda a diferença.** Rio de Janeiro: Sextante, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria; **Metodología científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MATEIRO, Teresa. ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em Educação Musical.** Curitiba: Ibpex 2011 – Série Educação Musical.

PACÍFICO, Juracy Machado. **Políticas públicas para a Educação Infantil em Porto Velho/RO.** Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara (1999/2008) -2010.

PASCOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina. **A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009.

PAZ, Ermelinda A., Pedagogia Musical Brasileira no Século XX – **Metodologias e Tendências.** Brasília: Editora Musimed, 2000.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização.** São Paulo: Edições Loyola, 1990.

SCHROEDER. Silva C. Nassif e Jorge Luiz. **As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música.** Revista da ABEM,

v.19, nº 26, p.105-118, jul. dez 2011. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/pdfs/ed30_revistadaabem.pdf>. Acesso em 25 maio 2016.

TEIXEIRA. Nilza Karlla. **Marcos Históricos da Educação Musical no Brasil**. 2014. Disponível em:<<http://www.webartigos.com/artigos/marcos-historico-da-educacao-musical-no-Brasil/118434>>. Acesso em 18.08.2017.

LISTA DE PARECERISTA DO ANO DE 2018

REVISTA LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

ANA VALÉRIA MARQUES FORTES LUSTOSA
ANTONIA DALVA FRANÇA CARVALHO
ANA MARIA IÓRIO DIAS
ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA
ALEXANDRA LIMA DA SILVA
ANTONIO JOSÉ GOMES
ANA BEATRIZ SOUSA GOMES
ARNALDO OLIVEIRA SOUZA JÚNIOR
ANTONIA EDNA BRITO
ARACI ASINELLI DA LUZ
ARIOSTO MOURA SILVA
BÁRBARA MARIA MACEDO MENDES
CLÁUDIO PINTO NUNES
DAGMAR DE MELLO E SILVA
DANIEL VIEIRA DA SILVA
DARIANNY ARAÚJO DOS REIS
EDNARDO MONTEIRO GONZAGA DO MONTI
ELIANA FREIRE NASCIMENTO
ELMO DE SOUZA LIMA
ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA
FERNANDA ANTONIA BARBOSA DA MOTA
FRANCISCA DAS CHAGAS SILVA LIMA
GUSTAVO TANUS CESÁRIO DE SOUZA
GABRIELLE FRANCINNE DE SOUZA CARVALHO TANUS
HANS ANDERSON GARCIA MEJIA
HILDA MARIA MARTINS BANDEIRA
INÊS BARBOSA DE OLIVEIRA
IVEUTA DE ABREU LOPES

IRENE JEANETE LEMOS GILBERTO
IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRA
JANE BEZERRA DE SOUSA
JOSÉ AUGUSTO DE CARVALHO MENDES SOBRINHO
JOSÉ CARLOS SOUZA ARAUJO
KEILA MATIDA DE MELO
LAURA CRISTINA VIEIRA PIZZI
LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES
LIA MACHADO FIUZA FIALHO
MARIA GORETI DA SILVA SOUSA
MARCELO SILVA DE SOUZA RIBEIRO
MARIA DA GLÓRIA SOARES BARBOSA LIMA
MARIA DA GLÓRIA CARVALHO MOURA
MARIA LUIZA CANEDO QUEIROZ DA SILVA
MARGARÉTE MAY BERKENBROCK-ROSITO
MARY GRACY E SILVA LIMA
MIRTES GONÇALVES HONÓRIO
NEIDE CAVALCANTE GUEDES
PEDRO PEREIRA DOS SANTOS
REGINA CÂNDIDA ELLERO GUALTIERI
REIJANE MARIA DE FREITAS SOARES
RITA DE CÁSSIA PRAZERES FRANGELLA
RITA DE CÁSSIA SOUZA NASCIMENTO FERRAZ
ROBSON CARLOS DA SILVA
SHARA JANE HOLANDA ADAD
SIDCLAY BEZERRA DE SOUSA
SILVINA PIMENTEL SILVA
TÂNIA MARA PEDROSO MULLER
TEREZA LUIZA DE FRANÇA
TATIANE DA SILVA SALES
WIRLA RISANY LIMA CARVALHO

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (QUALIS B1)

REVISTA SEMESTRAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPI

Instruções para o envio de trabalhos Normas para colaborações

1. **Linguagens, Educação e Sociedade** – ISSN –1518-0743 – é a Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Publica, preferencialmente, resultados de pesquisas originais ou revisões bibliográficas desenvolvidas por autor(es) brasileiros e estrangeiros sobre Educação.
2. Esta revista publica artigos, revisões e entrevistas não publicadas cujos autores sejam professores e pesquisadores com pós-graduação em educação, de acordo com os padrões editoriais da revista.
3. A submissão de artigo é limitada a um artigo na condição de autor ou coautor no intervalo de tempo de 02 (dois) anos.
4. *Linguagens, Educação e Sociedade* aceita para publicação textos escritos em português, inglês, italiano, francês ou em espanhol.
5. Os artigos recebidos são apreciados por especialistas na área (pareceristas *ad hoc*) e/ou pelo Conselho Editorial, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos.
6. A apresentação de artigos deve seguir o disposto na NBR 6022 e na NBR 6028 da ABNT, versão atual, com a seguinte estrutura: título, autoria (nome do autor, vinculação institucional, qualificação, e-mail etc); resumo, palavras-chave, abstract, keywords, resumen, palabras clave; texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e elementos pós-textuais: referências, apêndices e

anexos. Referências e citações devem seguir as normas específicas da ABNT, em vigor.

7. O resumo (250 palavras aproximadamente) deve sintetizar o tema, o(s) objetivo(s), o problema, referências teóricas, a metodologia, resultado(s) e as conclusões do artigo.
8. Os artigos devem ser encaminhados ao editor, para o endereço eletrônico – revistales.ppged@ufpi.edu.br, em versão Word for Windows, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5 e em versão PDF. O texto deve conter entre 20 e 25 páginas, incluindo as referências, resumo e abstract. A estrutura do artigo, o resumo, as citações diretas e indiretas, as referências, imagens, quadros e tabelas devem obedecer às normas da ABNT, em vigor. Para resenha o número de laudas fica entre cinco e oito, incluindo referências e notas e até dez laudas para entrevistas. As cópias do artigo devem ser enviadas sem identificação.
9. A identificação do(s) autor(es) deve ser enviada em arquivo à parte, constando o título do trabalho, o(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es), titulação, vinculação institucional, endereços residencial e profissional, e-mail e, quando for o caso, apoio e colaborações. Aceitação de mais de três autores, somente com justificativa.
10. Para citações, organizações e referências, os colaboradores devem observar as normas em vigor da ABNT. No caso de citações diretas recomenda-se a utilização do sistema autor, data e página e nas indiretas o sistema autor-data. As citações de até três linhas devem ser incorporadas ao parágrafo e entre aspas. As citações superiores a três linhas devem ser apresentadas em parágrafo específico, recuadas 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11 e espaçamento simples entre linhas.

11. Referências citadas no texto devem ser listadas em item específico e no final do trabalho, em ordem alfabética, segundo as normas da ABNT/ NBR 6023, em vigor.

Exemplos:

a) Livro (um só autor):

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MENDES SOBRINHO, J.A. de C. **Ensino de ciências naturais na escola normal**: aspectos históricos. Teresina: Ed. UFPI, 2002.

b) Livro (até três autores):

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método científico nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

c) Livros (mais de três autores):

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

d) Capítulo de livro:

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA. S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

e) Artigo de periódico:

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A. pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

f) Artigo de jornais:

GOIS, A.; Constantino. L. No Rio, instituições cortam professores. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 22 jan. 2006. Cotidiano, caderno 3, p. C 3.

g) Artigo de periódico (eletrônico):

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Disponível em:<<http://www.ufpi.br>>mestreduc/Revista.htm. Acesso em: 20 dez. 2005.

h) Decreto e Leis:

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

Dissertações e teses:

BRITO, A. E. **Saberes da prática docente alfabetizadora: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer**. 2003. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

Trabalho publicado em eventos científicos:

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Entre propostas uma proposta pra o ensino de didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁ-TICA DE ENSINO, VIII, 1996, Florianópolis. **Anais** Florianópolis: EDUFSC, 1998. p. 49.

12. A correção gramatical é responsabilidade exclusiva do(s) autor(es), constituindo-se critério básico para a aceitação do artigo.
13. O conteúdo de cada texto é de inteira responsabilidade de seu(s) respectivo(s) autor(es).
14. Os textos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.
15. O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar o artigo ao qual foram solicitadas ressalvas, caso essas ressalvas não atendam às solicitações feitas pelos árbitros.
16. A aceitação de texto para publicação implica na transferência de direitos autorais para a Revista.

ENDERECO
Linguagens, Educação e Sociedade

Universidade Federal do Piauí

Centro de Ciências da Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

revistales.ppged@ufpi.edu.br

Campus da Ininga – Teresina – Piauí – CEP: 64.049.550

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (QUALIS B1)
REVISTA SEMESTRAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO DA UFPI

**Submission instructions
Rules for collaboration**

1. *Linguagens, Educação e Sociedade* – ISSN -1518-0743 – is the journal of scientific dissemination of the Post-Graduate Program in Education of the Federal University of Piauí. It publishes, preferably, results of original researches or bibliographical revisions developed by Brazilian and foreign author (s) on Education.
2. This journal publishes papers, reviews and unpublished interviews whose authors are professors and researchers with a post-graduate link, according to the journal's editorial standards.
3. Submissions to this journal are limited to one paper, one review or interview in the condition of author or co-author within a period of two years.
4. *Linguagens, Educação e Sociedade* accepts for publication texts written in Portuguese, English, Italian, French or Spanish.
5. The received papers are appreciated by experts in the field (ad hoc referees) and / or by the Editorial Board, keeping the authorship of the texts confidential.
6. The presentation of papers should follow the NBR 6022 of ABNT and have the following structure: title, authorship (observe item 7); Abstract, keywords; Text (introduction, development and conclusion) and post-textual elements: references, appendices and annexes. References and citations should follow the specific and current standards of ABNT.

7. The abstract (250 words approximately) should summarize the theme, the objective (s), the problem, the theoretical references, the methodology, the result (s) and the conclusions of the paper.
8. The papers should be sent to the editor, to the electronic address – revistales.ppged@ufpi.edu.br, in Word for Windows version, Times New Roman font, size 12, spacing 1,5 and in PDF version. The text should contain between 20 and 30 pages, including references, and abstract. The structure of the paper, abstract, direct and indirect citations, references, images and tables must comply with current ABNT standards.
9. The identification of the author (s), in a separate file, should include the title of the work, the complete name (s) of the author (s), title, institutional link, complete residential and professional addresses, e-mail, telephone and, where appropriate, support and collaborations;
10. For citations, organizations and references, employees must observe the current norms of ABNT. In case of direct quotes it is recommended to use the author, date and page system and in the indirect ones the author-date system. Citations of up to three lines should be incorporated into the paragraph and in quotes. Citations larger than three lines should be presented in a specific paragraph, indented 4 cm from the left margin, with letter size 10 and single spacing between lines.
11. References cited in the text should be listed in specific item and at the end of the paper, in alphabetical order, according to current norms of ABNT / NBR 6023. Examples:
 - A) Book (one author):
FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- MENDES SOBRINHO, J.A. de C. **Teaching natural sciences in Pedagogy school:** historical aspects. Teresina: Ed. UFPI, 2002.
- B) Book (up to three authors):
ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **The scientific method in natural and social sciences:** quantitative and qualitative research. 2. ed. São Paulo: Pioneer, 2002.
- C) Books (more than three authors):
RICHARDSON, R.J. et al. **Social research:** methods and techniques. São Paulo: Atlas, 1999.
- D) Book chapter:
CHARLOT, B. Teacher training research and educational policy. In: CHILI. S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Reflexive teacher in Brazil:** genesis and criticism of a concept. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.
- E) Journal paper:
IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M.S. Collaborative research in the socio-historical perspective. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina – PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.
- F) Newspaper article:
GOIS, A.; Constantine. L. In Rio, institutions fire teachers. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, Jan 22 2006. Daily life, section 3, p. C 3.
- G) Journal paper (electronic):
IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. Collaborative research in sociohistoric perspective. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina – PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Available at <<http://www.ufpi.br/mestreduc/Revista.htm>>. Accessed on: Dec 20, 2005.
- H) Decree and Laws:
BRAZIL. Constitution (1988). **Constitution of the Federative Republic of Brazil**. Brasília, DF: Senate, 1988.

I) Dissertations and theses:

BRITO, A. E. **Knowledge of literacy teacher practice: the revelation of senses expertise.** 2003. 184 f. Thesis (Doctorate in Education) – Center of Applied Social Sciences, Federal University of Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

J) Work published in scientific events:

ANDRÉ, M.E. D.A. de. Among proposals, a proposal for teaching didactics. In: NATIONAL MEETING OF TEACHING AND TEACHING PRACTICE, VIII, 1996, Florianópolis. *Anais....* Florianópolis: EDUFSC, 1998. p. 49.

12. The responsibility for grammatical errors is exclusively of the author (s), this is a basic criteria for publication.
13. The content of each text is the sole responsibility of its author (s).
14. The signed texts are the sole responsibility of their authors.
15. The Editorial Board reserves the right to refuse the paper, which has received reservations if they do not attend the arbitrators' request(s).
16. Text acceptance publication implies in the copyright transference to the Journal.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIENCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

Formulário de Permuta

A Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) está apresentando o Número _____, da Revista “Linguagens, Educação, Sociedade” e solicita o preenchimento dos dados a seguir relacionados:

Identificação Institucional

Nome: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Contatos

Telefones: _____

Fax: _____

Home-page: _____

E-mail: _____

Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como doação (sujeito a análise e confirmação).

Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como permuta.

Em caso positivo, indicar, a seguir: título, área e periodicidade da revista a ser permutada.

Assinatura do Representante Institucional

Encaminhar este formulário devidamente preenchido para o endereço a seguir:

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação “Prof. Mariano da Silva Neto”
Programa de Pós-Graduação em educação (PPGEd) – Sala 416
Campus Universitário “Ministro Petrônio Portella” – Ininga
TELEFAX: (86) 3237-1277
64.049-550



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIENCIAS DA EDUCAÇÃO "PROF. MARIANO DA SILVA NETO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

REVISTA LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Ficha de Assinatura

Nome: _____

Instituição: _____

Endereço: _____

Complemento: _____

Cidade: _____ CEP: _____ UF: _____

Telefone: _____ Fax: _____

E-mail: _____

Professor: () Educação Básica () Educação Superior

() Outros: _____

Assinatura a partir de 2006 (4 números) – R\$ 60,00 – Brasil

Número avulso – R\$ 20,00 – Brasil

Forma de Pagamento – manter contato por

e-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGEd
Campus Min. Petrônio Portela – Ininga
64.049.550 Teresina – Piauí
Fone: (086) 3237-1214/3215-5820/3237-1277
E-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br
web: <<http://www.ufpi.br/>>mesteduc/Revista.htm