

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

LES

Revista do

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI  
ISSN-1518-0743, Ano 14, n. 20, jan. / jun. 2009.

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



EDITORA GRÁFICA DA UFPI



# **Linguagens, Educação e Sociedade**

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

ISSN 1518-0743

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

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

**Reitor:** Prof. Dr. Luiz de Sousa Santos Júnior

**Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação:** Prof. Dr. Saulo Cunha de Serpa Brandão

**Centro de Ciências da Educação**

**Diretor:** Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Coordenador:** Profa. Dra. Antonia Edna Brito

**Editores:** Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

**Editoras Adjuntas:** Prof. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

**COMITÊ EDITORIAL**

Prof. Dr. Ademir Damásio – Universidade do Extremo Sul Catarinense  
Prof. Dr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes - Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. António Gomes Alves Ferreira – Universidade de Coimbra - Portugal  
Prof. Dr. Ademir José Rosso – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa – Universidade Federal do Piauí  
Profa. Dra. Anna Maria Piussi – Università di Verona – Itália  
Profa. Dra. Antônia Edna Brito - Universidade Federal do Piauí  
Profa. Dra. Diomar das Graças Motta – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque – Universidade Federal do Ceará  
Prof. Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura – Universidade de São Paulo  
Profa. Dra. Maria Cecília Cortez Christiano de Souza – F.E – Universidade de São Paulo  
Profa. Dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho – Universidade Federal do Piauí  
Profa. Dra. Maria Jurací Maia Cavalcante – Universidade Federal do Ceará  
Profa. Dra. Maria Saloniilde Ferreira – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Profa. Dra. Marília Pinto de Carvalho – Universidade de São Paulo  
Profa. Dra. Mariná Holzmman Ribas – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Paulo Rômulo de Oliveira Frota – Universidade do Extremo Sul Catarinense  
Profa. Dra. Stella Maris Bortoni Ricardo - Universidade de Brasília

**Pareceristas ad hoc (deste número)**

Maria da Glória Soares Barbosa Lima, Maria da Glória Carvalho Moura, Maria do Carmo Alves do Bomfim, Luis Carlos Sales, Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, Francis Musa Boakari.

**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: educmest@ufpi.br Web:<<http://www.ufpi.br>>

Versão eletrônica: <<http://www.ufpi.br/mesteduc/revista.htm>>

# **Linguagens, Educação e Sociedade**

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

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

**Editora Responsável:**

Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

**Editora Adjunta:**

Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

**Capa:** Cleidinalva M. B. Oliveira

**Diagramação:** Cleidinalva M. B. Oliveira

**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 14, n.20, (2009) – Teresina: EDUFPI, 2009 – 173p.  
Desde 1996

Semestral (jan./jun. 2009)

ISSN 1518-0743

1. Educação – Periódico

I. Universidade Federal do Piauí

CDD 370.5

CDU 37(05)

---

Indexada em/ Indexed in:

- IRESIE - (Índice de Revistas en Educación Superior e Investigación Educativa) - Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM.
- BBE - Bibliografia Brasileira de Educação – Brasília - CIBEC/INEP.
- EDUBASE – Faculdade de Educação / UNICAMP - Campinas - SP.

# Sumário

<b>Editorial .....</b>	<b>11</b>
------------------------	-----------

## Artigos

<b>A DIVERSIDADE CULTURAL NA SOCIEDADE CAPITALISTA</b> George Pimentel Fernandes .....	15
<b>VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: FENÔMENO QUE VAI ALÉM DE SITUAÇÕES-LIMITE EXPRESSAS EM MANCHETES DE JORNAL</b> Andréa Pires Rocha .....	26
<b>EDUCAÇÃO E GÊNERO: POSSIBILIDADES DE (RE) CONSTRUÇÃO DE UM NOVO MODO DE SER E ESTAR NO MUNDO</b> Ana Célia de Sousa Santos .....	42
<b>A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR</b> Daniela Leal e Mitsuko Aparecida Makino Antunes .....	60
<b>EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE TERESINA: OS IMPACTOS DAS NOVAS POLÍTICAS PÚBLICAS</b> Alice Dolores Magalhães Carneiro .....	74
<b>OS RIBEIRINHOS NO CONTEXTO DA REALIDADE AMAZÔNICA: ESCOLA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS</b> Maria Aldecy Rodrigues de Lima e Erika dos Reis Gusmão Andrade .....	89
<b>A ESCOLA COMO PALCO DOS ENCONTROS E DESENCONTROS DAS DIVERSIDADES CULTURAIS</b> Sádia Gonçalves de Castro .....	106
<b>O MARACATU COMO FONTE DE ESTUDO DA CULTURA AFROCEARENSE: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA COM CRIANÇAS E DOCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA</b> Geranilde Costa e Silva .....	118
<b>A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EJA: DAS PROPOSIÇÕES POLÍTICAS AO QUE PENSAM ESSES PROFESSORES SOBRE A DOCÊNCIA</b> Giovana Gomes Albino e Erika dos Reis Gusmão Andrade .....	136

## Resenhas

O que é educacionismo? – BUAQUE, Cristovam.

Francis Musa Boakaris .....152

## Resumos

Relações de gênero e empoderamento de mulheres: a experiência da Associação de Produção “Mulheres Perseverantes”

Ana Célia de Sousa Santos .....160

Juventudes do Campo e Práticas Educativas: o caso do Assentamento Marrecas em São João do Piauí.

Marli Clementino Gonçalves .....161

O sentido subjetivo da docência em educação especial.

Maria de Jesus Rodrigues .....162

Prática pedagógica como componente curricular formativo: uma etnografia

Cleide Maria Arraes Rezende .....163

Alfabetização na perspectiva do letramento: um estudo etnográfico

Georgyanna Andréa Silva Moraes .....164

A constituição da identidade profissional docente: desvelando significados do ser professor de didática

Mary Gracy e Silva Lima .....165

Os saberes experienciais no contexto das práticas pedagógicas dos professores de Matemática do Ensino Fundamental de Teresina – PI.

Neuton Alves de Arraes Calaça .....166

De supervisor escolar à coordenador pedagógico: o movimento de constituição de identidade profissional

Cristiane de Sousa Moura Teixeira .....167

Docência superior e desenvolvimento profissional: interface com narrativas autobiográficas de médicos-professores

Samylla Miranda Monte .....168

Instruções para o envio de trabalhos .....170

Permuta .....172

Assinatura .....173







# Editorial

A Revista Linguagens, Educação e Sociedade diante dos esforços em reunir para publicação uma literatura específica no âmbito da educação, pautada no rigor técnico e na qualidade das abordagens sobre os temas a partir dos quais concentra a seqüência de textos, distribuídos em produções locais, nacionais e internacionais, recebeu como reconhecimento a ascensão, no cômputo das revistas nacionais, a categoria B. Com esta conquista torna-se de uma relevância e responsabilidade maior, enquanto instrumento de socialização da produção do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, da mesma forma de produções de pesquisadores de outros Programas de Pós-Graduação e pesquisadores independentes, tendo em vista sua aceitação como referência mais ampla na comunidade educacional.

Em continuidade às publicações temáticas, esta tiragem corresponde a Políticas Educacionais, Diversidade Cultural e Violência na Escola, envolvendo o período de janeiro a dezembro de 2009. Como estrutura padrão, iniciamos com a apresentação de artigos que discutem o tema central em diversas modalidades de pesquisa em suas abordagens teóricas e metodológicas. Assim, a temática está explorada contemplando: os estudos sobre a diversidade cultural na perspectiva de uma educação comprometida com a cidadania no sistema capitalista; a análise do fenômeno da violência na escola, visto como de constituição complexa que reflete a própria organização social, em suas dimensões sociopolítica, econômica e cultural; as propostas educacionais não escolares que enfocam as questões de gênero, enfatizando a origem socio-histórica da definição de ser humano, em sua tipologia de gênero; estudos sobre as políticas de inclusão no ambiente escolar, explorando o alcance de suas implementações na sociedade e experiências particulares no atendimento ao público envolvido; e, com uma intenção de atingir a diversidade em sua multiplicidade constitutiva possível no campo educacional, tem-se um estudo sobre a educação de jovens e adultos no contexto da sociedade científica e tecnológica, a partir das concepções dos docentes desta modalidade de ensino. Ao articular estas produções de abordagens diversas, procuramos expressar as atuais discussões do campo temático para o qual se volta esta edição, de forma que expresse uma qualidade acadêmica e um aprofundamento na prática de pesquisar e registrar os fatos que constituem a realidade educacional.

Em seguida, abrimos duas seções de comunicações, uma na modalidade Resenha Crítica de obras significativas em campos de conhecimento diversos pela atualidade das discussões que desenvolvem como pela importância das informações que retêm em suas amplitudes históricas. Outra na modalidade de Resumo de Dissertações, cuja finalidade maior é informar à comunidade acadêmica sobre pesquisas desenvolvidas no âmbito do PPGEd – UFPI, no decorrer do primeiro semestre do ano de 2009.

Com a expectativa de que as discussões expostas neste número contribuam com mais elementos para o aprofundamento das pesquisas neste campo de conhecimento, bem como de crescente incentivo e contribuição dos atuais e futuros colaboradores, pomos em circulação a presente edição de Linguagens, Educação e Sociedade.

Para todos uma boa leitura

Comitê Editorial



**U F P I / C C E**

**LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**

**LES**

**ARTIGO**



# A DIVERSIDADE CULTURAL NA SOCIEDADE CAPITALISTA

George Pimentel Fernandes<sup>1</sup>

## Resumo

A cultura é um aspecto marcante para a humanidade. Envolve a etnia, a religiosidade, a origem, a escolaridade, a culinária, a vestimenta, a língua, etc. A humanidade ao longo da sua histórica formação caracteriza-se pela diversidade. O ser humano, um ser formado socialmente, vivencia inúmeras relações que irão constituir a sua personalidade. Para a sociedade capitalista interessa uma formação que permita a manutenção da hodierna situação. O foco deste artigo está em analisar as imposições capitalistas que são coerentes com uma diversidade que aliena e torna as pessoas meras consumistas. A escola é analisada como uma instituição que, contraditoriamente, deveria proporcionar elementos que resultasse na cidadania comprometida com verdadeira justiça social. Aspectos específicos a respeito da etnia são considerados, entretanto, nossa ênfase recai na diversidade cultural que coaduna com o projeto da sociedade capitalista de enfraquecer a luta por uma sociedade justa e igualitária.

**Palavras-chave:** Diversidade cultural. Capitalismo. Escola. Pluralidade.

## THE UNIVERSITY AND THE BUILDING OF THE PEDAGOGICAL KNOWLEDGE:

### the docents' practice of the Campus Ministro Reis Velloso

## Abstract

Culture is a significant aspect of humanity. It involves ethnicity, religion, origin, education, cuisine, the clothing, language, etc. Humanity along its historical formation is characterized by diversity. The human being, a being made socially, experiences many relationships that will be your personality. It is interesting for the capitalist society a formation that allows the maintenance of today's situation. The focus of this article is to examine the capitalist impositions that are consistent with a diversity that alienates people and make them mere consumerist. The school is seen as an institution that, conversely, should provide elements that result in citizenship pledged for true social justice. Specific issues regarding the ethnicity are considered, however, our emphasis is on cultural diversity that is consistent with the project of capitalist society to weaken the struggle for a just and egalitarian society.

**Key words:** Cultural diversity. Capitalism. School. Plurality.

## Introdução

Um simples olhar despretenso que viaja pelos transeuntes de uma rua, permite a contemplação de uma sociedade marcada pela diversidade de classes e grupos sociais que perfazem um “colorido de tonalidades” distintas constituindo um belo quadro, ímpar da história da humanidade. Presentes nesta hodierna obra-prima estão indivíduos de estatura média, alta, baixa, indivíduos negros, loiros, cegos, surdos, jovens, idosos, etc. Coexistem com esses aspectos físicos características tais como, nacionalidade, naturalidade, a língua, a religião, a história de vida,

---

<sup>1</sup>Professor do Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA. E-mail: prof.pimentel@click21.com.br.

Mestre em Educação. Professora da Universidade Federal do Piauí. E-mail: socorro@ufpi.br.

a escolaridade, etc. No quadro final, a somatória das características de uma sociedade retrata as diversas culturas de cada dado grupo social.

A forma como encaramos a sociedade, ou seja, o entendimento a respeito da diversidade cultural pode condizer com a paz, com a igualdade social, com a justiça, todavia, pode estar também fundamentado em um pilar neoliberal, onde o interesse maior é alienar para manter as condições de exploração. Mesmo o discurso daqueles que se dizem contrários às atitudes injustas pode estar permeado de compreensões contraditórias. Neste caso, o discurso pode ter um tom de modernidade, mas na realidade é a tentativa bem sucedida de manutenção de uma prática de cunho ideológico favorável a iludir o “olhar” da classe trabalhadora. O que realmente importa, neste contexto, é entender que a diversidade cultural inclui um componente ideológico e “[...] se for o “olhar cultural” devemos falar em sociedade pós-moderna ou sociedade do conhecimento ou sociedade multicultural ou sei lá mais quantas outras denominações” (DUARTE, 2003, p. 13). Ademais, a forma como analisamos a diversidade cultural pode implicar numa ilusão.

Como podemos constatar muitos artigos ao tratarem de diversidade cultural enfatizam tão somente a questão da etnia, como ocorre no site da UNESCO<sup>2</sup>, que apresenta algumas ações contrárias ao tráfico de seres humanos, ao racismo e a xenofobia, ao mesmo tempo em que se posiciona favorável ao diálogo intercultural e aos povos indígenas. Embora pontuemos alguns aspectos referentes ao citado tema para a retratação da diversidade cultural te, neste trabalho, destacamos a luta permanente daqueles que se aproveitam da injustiça social para manter a exploração humana. No primeiro item deste artigo, apresentamos alguns aspectos inerentes à diversidade considerando a nítida intenção daqueles que mantêm o poder econômico de aceitar ou promover uma diversidade que seja condizente com a manutenção do lucro, da alienação e da exploração humana. Claro que, nesta perspectiva, incluímos questões históricas como, a desigualdade social que envolve os negros, os índios, as mulheres, etc. Todavia, destacamos que o discurso da diversidade cultural na sociedade capitalista pode ser mais um engodo para mascarar a exploração.

Ao definir como problemática a análise da diversidade cultural na sociedade capitalista não intencionamos desprezar as lutas históricas em defesa dos negros, das mulheres, dos indígenas, dos homossexuais ou mesmo dos sem-terras. Ao contrário disto, apresentamos aqui, alguns elementos que questionam as imposições globalizadas que de certa forma acatam o discurso da diversidade tornando-o um objeto de consumo. Desta forma intencionamos expor que o processo da alienação pode assimilar uma ‘diversidade caricata’ onde a garantia dos direitos resume-se ao acesso aos bens de consumo. E desviar a atenção daquilo que é o foco da dominação político-econômica, a obtenção do lucro.

Outro aspecto da sociedade capitalista é a adequação das instituições no sentido de atender uma demanda onde “[...] o desenvolvimento das forças produtivas sob o capital significa a intensificação da capacidade de os homens produzirem, também, desumanidades em escala ampliada” (LESSA; TONET, 2008, p. 67-68). A situação do negro e do índio em nosso país exemplifica como esta sociedade não mede esforços para atender seus objetivos. Genocídios, etnocentrismo e escravização são agora palavras conhecidas e vivenciadas por milhares de pessoas. Neste caso, até mesmo a ‘força’ de um grupo religioso hegemônico na América Latina foi determinante na desumanização da sociedade. Isto mostra como as instituições estão a serviço do poder e adaptam-se para manter o status.

---

2 <http://www.brasilia.unesco.org/areas/cultura/areastematicas/diversidadecultural>



A escola – instituição que refletimos no segundo item – deve ser o espaço social que promove a formação humana entrando em contradição com a própria sociedade a medida que proporciona a reflexão sobre a intensificação da capacidade dos homens produzirem desumanidades. No entanto, devido à sua finalidade, a escola é uma instituição para onde convergem crianças, jovens, adultos e idosos de uma diversidade de religião, interesses, classes sociais, etc. Desse modo, podemos falar em diversidade cultural escolar pelo fato dessa instituição congregar as diferentes peculiaridades da própria humanidade, acrescentadas de outras características que intercedem diretamente no cumprimento de sua função. Em termos específicos, a diversidade cultural escolar manifesta-se na heterogeneidade de uma turma da sala de aula que constitui o lócus para a socialização das ferramentas que proporcionarão a humanização dos indivíduos.

## **2 Refletindo a diversidade cultural na sociedade capitalista**

Certamente ninguém que vivencia uma democracia admite a possibilidade de viver em condição de total desrespeito a individualidade, ou de qualquer condição inibitória da liberdade de escolha. Predomina no ser humano o forte desejo da liberdade de escolha e, conseqüentemente, do acesso aos bens de consumo (FERNANDES; GOMES, 2008). Ou ainda, como afirmam Sérgio Lessa e Ivo Tonet:

Criam-se carências artificiais de vários modos, ou diminuindo a vida útil dos produtos, de tal modo a nos forçar a consumir mais (pense nos eletrodomésticos, por exemplo); ou estimulando a aquisição de bens e produtos de que não necessitamos, muitas vezes nocivos à saúde, como é o caso dos cigarros, bebidas e drogas; ou fazendo o Estado comprar parte da produção para simplesmente jogá-la fora. (2008, p. 109).

A crescente produção do descartável que não se limita aos bens de consumos, gradativamente passa a ser personificado na moderna sociedade que não dispõe de tempo para maiores análises das situações implicadas que sobrepujam qualquer princípio ou aspecto ético. Afinal, “tempo é dinheiro”.

Uma peculiaridade da vida em sociedade é a pluralidade, que nos tempos hodiernos, implica em diversidade eclética. Neste sentido, muitos defendem o direito às múltiplas opções associadas ao direito de se deslocar a qualquer hora para qualquer lugar e de qualquer jeito. Para muitos, o simples fato de imaginar um Estado que determina o tipo de roupa que se deve usar, como acontece com a burca, por exemplo, não só é um absurdo como aponta para o abuso de poder. Neste caso, a história de vida do mundo ocidental pode conceber tal situação como inibidora da liberdade de pensamento e, conseqüentemente, de expressão. Obviamente que o mesmo conceito não é aceito pela sociedade que faz uso da burca. O fato é que as pessoas reivindicam constantemente o direito de expressão. Muitos associam o direito de liberdade ao direito de falar, não se importando em como e quando falam. Outros associam a liberdade com o direito de consumir aquilo que é conveniente. Enfim, muitos concordam que o importante é que cada um possa escolher seu melhor caminho. Que todos possam ter a liberdade de escolher e, obviamente, que existam opções e condições de consumo. Infelizmente, nesta mesma perspectiva, crescem os índices de violência nas vias públicas, na família, na escola, etc. que não raro estão vinculados a esta falta de liberdade.

A mera idéia de uma vida onde todos seguem uma única orientação é contrária à propagada idéia de liberdade, em que ‘gregos e troianos’ coexistem no mesmo clima. Já a pluralidade é por sua natureza extremamente abrangente e admite as mais diversas posições o que caracteriza o ecletismo. Admite-se, por exemplo, a convivência entre negros, brancos e indígenas, homossexuais e heterossexuais. As diferenças entre os diversos segmentos da sociedade que desfrutam de uma convivência saudável é o que caracteriza a diversidade cultural.

Diversidade cultural engloba as diferenças culturais que existem entre as pessoas, como a linguagem, vestimenta e, bem como a forma como as sociedades organizam-se conforme a sua concepção de moral e de religião, a forma como eles interagem com o ambiente etc. O termo diversidade diz respeito à variedade e convivência de idéias, características ou elementos diferentes entre si, em determinado assunto, situação ou ambiente. (DIVERSIDADE CULTURAL, 2009).

Trata-se de uma oportunidade de aceitar o outro, reconhecendo as disparidades de opinião e de escolha do outro de forma a não denegrir ou depreciar aquilo que é crucial para uns e irrelevante para outros. É evidente que na hodierna sociedade a convivência pode ser permeada por ações preconceituosas de modo que, a diversidade cultural pode ser entendida como uma convivência imposta por grupos hegemônicos, resultando assim, na negação de outros.

A negação do outro é uma espécie de constante nos processos de contatos culturais. Essa realidade radicada, que quase nada apresenta de semelhante a minha realidade radical, apresenta-se como um obstáculo ou, mais do que isso, como uma ameaça. Todavia, quando o prosseguimento dos contatos culturais os vai evidenciando como significativos, há a plena possibilidade de superação da negação do outro no sentido das assimilações aculturativas, bastando para tanto que os inevitáveis etnocentrismos não sejam transformados, por uma racionalização desvirtuada, em amordaçamento da cultura alheia, por direta repressão ou por postura de desdém. (MORAIS, 1989, p. 28).

Refletir a diversidade cultural na sociedade capitalista pode implicar no reconhecimento de que um dado posicionamento de um “grupo cultural”<sup>3</sup> é excludente. Mas, por outro lado, a mera possibilidade de convivência entre culturas distintas nem sempre é tão pacífica. “A cultura que se considera superior pretende impor suas próprias instituições e seus próprios valores com o uso de força” (MORAIS, 1989, p. 29). E não raro os integrantes desta perspectiva são caracterizados pelo pragmatismo “[...] da assim chamada sociedade do conhecimento, educado pelo lema aprender a aprender, treinado para ter as competências necessárias à resolução eficaz dos problemas surgidos no processo de produção de mercadorias!” (DUARTE, 2004, p. 239). Que no capitalismo implica na intervenção através das instituições escolares existentes e tantas outras que são criadas como os ‘centros de treinamentos’ que promovem os cursos técnicos de curta duração. Mas, se a reflexão extrapolar as dimensões territoriais notaremos que os interesses capitalistas não se limita ao espaço territorial de um único país e chegar a situações bem absurdas.

Um fato histórico ocorrido no país de menor IDH (índice de Desenvolvimento Humano), Ruanda, exemplifica os extremos em que uma população pode chegar. E, mais, aponta para a relação de poder entre os grupos sociais distintos. A Ruanda apresenta basicamente dois grupos populacionais: os Hutus que representam 85% da população e caracterizam-se por serem de estatura baixa, já os Tutsis, apresenta a pele mais clara, são mais altos e representam 14% da população do País. Ruanda é um dos menores países da África e um dos mais povoados. A população sobrevive em péssimas condições sócio-econômicas, todavia, na contramão daquilo que seria um caminho para buscar soluções, a desunião chegou ao extremo de um indivíduo Hutus odiar um Tutsis e vice-versa.

A dificuldade de relacionamento entre os dois grupos étnicos de Ruanda não é única na face da Terra, mas apresenta-se como uma oportunidade de refletir sobre os extremos em que

---

<sup>3</sup>Neste contexto a expressão utilizada – grupo cultural – extrapola a idéia de um grupo de pessoas que se reúnem para refletir as suas ações. Em outro momento deste artigo admitimos esta compreensão, todavia, aqui, usamos para designar um grupo que seguem diretrizes previamente definidas apenas por alguns e tantos outros que nem precisam se conhecer e residir na mesma cidade tem o papel de executor.

pode chegar a intolerância humana que faz alguém tirar a vida do outro por este ser diferente. Embora existam vários exemplos históricos, limitar-se a dizer que as dificuldades de relacionamento são decorrentes de uma simples percepção distinta da situação, não assegura a diminuição dos índices de violência urbana decorrente da intolerância humana.

A supervalorização de um dado grupo étnico tem sido só um dos motivos de ações 'humanamente irracionais'. A impossibilidade de convivência com o outro que não integra um grupo 'relativamente homogêneo' no tocante à lingüística, história, origem e religião denota a total e completa incapacidade de convivência social de alguns, que aos poucos tem se tornado em muitos. É digno de nota que, concomitante com isso, surge a tentativa de resgate da 'raça pura' fundamentada na xenofobia.

Nas últimas décadas, diferentes instituições têm propagado a necessidade de convivência com os mais distintos grupos sociais, ou seja, difunde-se a idéia de pluralidade. Na perspectiva da diversidade cultural, geralmente as atitudes das pessoas emergem do direito de manifestar-se da forma como consideram mais convenientes. Claro que aqui podem surgir justificativas pertinentes como, por exemplo, as 'peculiaridades inatistas', como a etnia, o sexo e o tipo e cor do cabelo. Outras características são decorrentes da convivência familiar, escolar, do trabalho, do grupo religioso, da torcida organizada, etc. Estas são características que podem ser socialmente modificadas. A formação da personalidade é decorrente do processo de construção da história de cada um, o que certamente pode incluir atitudes preconceituosas, arrogantes, egocêntricas, etc.

A formação do ser humano ocorre no mundo do trabalho que na sociedade capitalista resulta numa diferenciação decorrente da valorização injusta deste trabalho. Neste caso, a manifestação da valorização do trabalho relaciona-se diretamente com a aquisição desigual de bens materiais, resultando nas conhecidas diferenças que dificulta o relacionamento entre as pessoas. Trata-se da 'diferenciação' que facilmente é incorporada por aqueles que usufruem do sistema no topo da pirâmide. Aqui, podemos dizer que as diferenças tornam-se culturais, visto que, repercute diretamente no consumo de bens como, vestimenta, na escolha do bairro onde reside, no meio de transporte que utiliza, no tipo de alimento e no local que fará a refeição, no tipo de entretenimento, enfim, repercute em tudo aquilo que abrange o termo cultura, que evoca vários sentidos. Admitindo-se ou não, estas diversidades segregam as pessoas e condiz com os objetivos da sociedade capitalista.

Certamente que não é na perspectiva de acentuar a segregação que os mais diversos grupos sociais manifestam seus ideais. Todos os grupos que dizem ter um compromisso com a convivência harmoniosa, de uma forma ou de outra, intencionam uma sociedade justa onde a manifestação da diferença constitua não apenas um direito legal, mas acima de tudo que inexista a supremacia de um dado grupo. Mas, individualmente, temos que admitir que uma imagem, palavra ou mesmo o silêncio que induziu uma aproximação a ponto da pessoa fazer determinada escolha, mudando parcialmente ou plenamente, incide na forma de pensar, vestir, agir, etc. o que certamente pode alterar os objetivos do grupo.

Assim, pois, os indivíduos, graças a determinadas particularidades de seu caráter, podem influir nos destinos da sociedade. Por vezes, a sua influência pode ser considerável, mas, tanto a própria possibilidade dessa influência quanto suas proporções, são determinadas pela organização da sociedade, pela correlação das forças que nela atuam. O caráter do indivíduo constitui "fator" do desenvolvimento social somente onde, exclusivamente na época, e unicamente no grau em que o permitem as relações sociais. (PLEKHANOV, 2006, p. 138).

Refletir a diversidade cultural na sociedade capitalista implica em compreender a formação humana. Neste caso é oportuno destacar que:

A formação do indivíduo realiza-se enquanto relação entre os processos de apropriação das “forças essenciais” humanas, objetivadas social e historicamente, e de objetivação do indivíduo através dessas forças essenciais. Mas essa formação, na medida em que, até este momento da história humana, tem se realizado sob as relações sociais de dominação, não pode ser consideradas exclusivamente como humanizadora. A formação do indivíduo é também a reprodução da alienação. (DUARTE, 1993, p. 96-97).

A análise da diversidade cultural que inclua a formação humana pressupõe um estudo das ações que os diversos grupos (raciais, gêneros, etc.) realizam, considerando o princípio da totalidade que contrapõe com a visão imediatista e excludente. Somente assim é possível analisar o “caráter do indivíduo” que é “determinado pela organização da sociedade, pela correlação das forças que nela atuam”. E conseqüentemente, fazer uma análise imparcial, mesma que isto implique em um redimensionamento daquilo que o grupo desenvolvia.

Refletir a diversidade cultural implica na possibilidade de retirar o “manto da santidade” que luta contra o preconceito – outra peculiaridade da hodierna sociedade – e cai em contradição por utilizar das mesmas “armas” que as “forças hegemônicas” utilizam, refletindo um processo de formação que “se realiza sob as relações sociais de dominação”. Somente desta forma é possível entender que nem toda ação imbuída de boas intenções é humanizadora. “A formação do indivíduo é também a reprodução da alienação (DUARTE, 1993, p. 97). Conseqüentemente, precisamos avançar na própria compreensão das “diferenças culturais que existem entre as pessoas como a linguagem, vestimenta, concepção de moral e de religião” por abandonar os “[...] objetivos limitados e unilaterais que, em vez de produzir o desenvolvimento livre e universal dos indivíduos, produz a desumanização do indivíduo, pois os laços que antes o prendiam a um contexto sociocultural limitado e restrito são substituídos pelos laços entre os indivíduos e o mundo das mercadorias e do capital” (DUARTE, 2004, p. 239).

## **2 A diversidade cultural na escola**

A escola é inegavelmente um espaço da diversidade, porém, não significa que seja uma instituição perdida no tempo e no espaço, onde se deva difundir toda e qualquer informação. Ao contrário dos pós-modernistas que imaginam que se trata de um espaço onde tudo pode ser ensinado, esta instituição tem uma função previamente definida, considerando a sua própria origem, trata-se de um espaço onde ocorre a “apropriação do saber e de sua conseqüentemente reelaboração e criação, contribui para a formação do adulto crítico, criativo, interativo e comprometido com as lutas de seu tempo” (SCALCON, 2002, p. 119). Como a escola pode contribuir para a formação do adulto crítico, criativo e comprometido com as causas que afligem o grande público, considerando, a difundida idéia de que a escola é responsável pela difusão de qualquer conhecimento? Obviamente que, não é uma questão tão simples de ser respondida, visto que os interesses que norteiam a sociedade capitalista atingem diretamente a instituição escolar. Assim, para muitos ainda prevalece a idéia de que a escola é responsável pela formação religiosa, pela educação tributária, pela compensação alimentar, odontológica e médica.

Fundamentalmente, através da socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade é possível que as novas gerações apreendam aquilo que representa um produto da ação humana em determinadas condições. Desta forma, “[...] ao desencadear processos caracterizados pelo desenvolvimento de modalidades de pensamento conceitualmente definidas e mais sofisticadas, possibilita a apreensão das bases dos sistemas de concepções científicas”

(SCALCON, 2002, p. 131-132). Estas bases, por sua vez, contribuirão para a formação do ser humano que extrapole o imediatismo, ou seja, a “[...] superação da heterogeneidade da vida cotidiana” (DUARTE, 1996, p. 61). Assim entendemos como um absurdo a compreensão de diversidade cultural na escola como aquela em que tudo é admissível na escola, ou ainda, que segue o caminho delineado pelas grandes redes de televisão que influenciam, por exemplo, na musicalidade.

Ao passo que a escola contribui para o “desenvolvimento de modalidades de pensamento conceitualmente definidas e mais sofisticadas”, gera um redimensionamento nas relações que o ser humano estabelece. “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão” (SAVIANI, 2003, p. 15). Conseqüentemente, é oportuno destacar que a escola trabalha com um saber que difere substancialmente do saber cotidiano. Na contramão desta compreensão existem aqueles que se fundamentam nos ideários pedagógicos contemporâneos. Para estes, “os conhecimentos tem todos os mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social” (DUARTE, 2003, p. 15). O que certamente contraria a própria finalidade da escola.

É possível que muitos discursos e propostas para a escola envolvam a defesa da diversidade cultural na escola. No item anterior, fizemos uma sutil reflexão dos interesses capitalistas que são mascarados pelas falácias que, na realidade, induzem ao consumismo exacerbado, como por exemplo, a ‘inocente’ brincadeira com a boneca mais famosa do mundo, a Barbie (FERNANDES; GOMES, 2008). Também intencionamos refletir a ação de grupos sociais que defendem determinados segmentos da sociedade que são historicamente desprezados, como os negros e indígenas.

Ao pensar na diversidade cultural na escola não podemos esquecer que a formação humana, no capitalismo, implica em uma permanente luta pela sobrevivência que, não raro, conduz a alienação. O grande desafio concentra-se fundamentalmente em pensar em outra sociedade onde a luta pela sobrevivência seja o fator definidor de cada vida.

Não estando mais suas vidas limitadas à luta pela sobrevivência, poderiam então os indivíduos dedicarem a maior parte de suas energias físicas e mentais a atividades plenas de sentido e conteúdo humanos, atividades nas quais a personalidade se objetivaria para contribuir significativamente para o enriquecimento do gênero humano. (DUARTE, 2004, p. 234).

Ao refletir que as ações humanas podem ser humanizadoras ou alienante, concebemos a escola como uma instituição que assume um relevante papel social na formação humana. Desta feita, julgamos conveniente, retomar, sob a temática da diversidade cultural, a crítica dos pós-modernistas a respeito da diferenciação entre o senso comum e a ciência, onde “é comum condenar como autoritária, etnocêntrica, falocêntrica e racista a defesa de que existam saberes mais desenvolvidos, que passaram a ter validade universal para o gênero humano e que devam ser transmitidos pela escola” (DUARTE, 2003, p. 78). Nota-se assim, que na visão dos pós-modernistas não existe diferença entre o saberes.

É interessante observar que a visão pós-modernista intenciona criticar a escola tradicional chegando a propor uma escola multicolorida e multifuncional onde o lema é ‘aprender a aprender’. Nesta escola tudo é aceito e tudo é permitido! Nela o professor não precisa mais se dedicar para absorver ‘o saber elaborado (ciência), os conhecimentos têm o mesmo valor’. Neste caso, entendemos que se trata da **pluralidade pedagógica** que é norteadada pelo atendimento daquilo que contempla a necessidade imediata do educando, perpassando a idéia de que o “**índi-**



víduo centre-se cada vez mais em um dos pólos da individualidade, o pólo da particularidade, em detrimento da constituição de uma relação consciente com o outro pólo da individualidade, que é o pólo da genericidade, do pertencimento ao gênero humano” (ARCE, 2004, p. 164).

A pluralidade fundamenta-se na máxima pedagógica através da ação calcada na **realidade do aluno**. Considerando que, boa parte das crianças que tem acesso à escola pública é oriunda da classe trabalhadora e que as mesmas carecem de agências que promovam a cultura escrita e o entretenimento humanizador, é fácil deduzir, conforme alguns advogam, que esta clientela necessita de uma escola que seja condizente com as precariedades materiais vivenciadas pelas famílias das crianças. Assim, nada mais ‘justo’ do que diluir a função da escola na **pedagogia da compensação**, secundarizando a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência). No entanto, “esse discurso antiescolar não interessa à classe dominada, não contribui para a superação da sociedade capitalista. O discurso antiescolar interessa à classe dominante e está afinado, mesmo que não tenha essa intenção, com os processos de privatização do saber” (ARCE, 2004, p. 166).

Há de se destacar que a citada pluralidade pedagógica é uma conseqüência da apreensão conceitual fragmentada que não permite uma sólida definição teórica, deixando assim, o profissional da educação a uma constante superficialidade. Fazendo uma relação direta com a leitura de Regis Morais, podemos refletir que a “instabilidade cultural” resulta numa apropriação daquilo que está sendo difundido pelas secretarias de educação e/ou meios de comunicação.

Olhamos ao nosso redor e, de fato, constatamos traços profundos de instabilidade cultural, ainda que outros traços não tão acentuados nos mostrem peculiaridades de desenvolvimento próprias de um povo que, embora historicamente novo, em diversos aspectos se vai insinuando no panorama das culturas contemporâneas com energia e direcionamento muitas vezes singulares, mas entre nós a instabilidade cultural chama mais atenção. (MORAIS, 1989, p. 35).

A diversidade cultural escolar inclui também o ecletismo teórico-metodológico resultado da ‘instabilidade cultural’, que resulta na “Babel metodológica” (MORAIS, 1989, p. 35). Tudo que fala de criança, por exemplo, é tratado da mesma forma. Uma diversidade de idéias onde o professor não consegue identificar diferenças fundamentais simplesmente por que acesso permitido foi extremamente restrito.

Conseqüentemente, o propagado discurso de que a escola é para todos, resultou numa diversificação do processo de formação escolar que coaduna com a já citada expressão **realidade do aluno**, marcada pela superficialidade naquilo que é básico no trabalho educativo, a fundamentação teórica que valoriza a “transmissão do conhecimento pela educação escolar” (DUARTE, 2005, p. 215). “A escola para todos” de imediato significa uma escola que admite todos os tipos de indivíduos: mulher, homem, homossexual, negro, indígena, cego, cadeirante, surdo, etc. Quem não defende uma escola onde todos têm acesso?

O grande problema concentra-se no tipo escolar destinada aos alunos da periferia e da zona rural. A proposta pedagógica deste tipo de escola admite um nível de apreensão conceitual no seu currículo, distinto daquela escola destinada à burguesia. Conseqüentemente, concretiza-se a diferença de nível de escolaridade que certamente atinge um número bem maior de negros e pardos quando comparado com os brancos (GOMES, 2004, p. 13).

Evidentemente, a exclusão é inadmissível para os indivíduos que vivenciam a primeira década do século XXI. Porém, não podemos negar que, ao longo da história da escola e da ciência, o ser humano, masculino, católico e influenciado pela Europa e EUA, exerceu, por sua vez,

muita influência sobre outros contrariando a própria diversidade. Diante de tal perspectiva, a escola enquanto formadora humana é celeiro da contradição, marcada pela diversidade de indivíduos. Negros e indígenas, por exemplo, historicamente foram tratados como seres que precisavam passar pelo processo de culturação branca e durante muito tempo não tiveram acesso à escola. Entretanto, a ampliação do número de vagas, bem como, os programas que proporcionaram o deslocamento de crianças à escola resultou no início do acesso de negros e indígenas a esta instituição. De qualquer modo a origem, a capacidade de ler, escrever e fazer contas, bem como, o número de alunos por salas aponta para uma diversidade de características humanas presente na instituição escolar.

É indispensável registrar que a compreensão das características citadas na análise da diversidade cultural escolar não descarta o debate que contempla os chamados “currículos multi-culturais” e o combate às desigualdades raciais (GOMES, 2004, p. 23). Ao contrário, é indispensável adotar políticas que possibilite o acesso daqueles que historicamente não tiveram acesso a instituição escolar. Inegavelmente toda e qualquer medida social que possibilite o acesso a escola deve ser encarada como um direito do cidadão. Mas, é oportuno que a defesa dos direitos de grupos sociais mantenha o foco na totalidade e conseqüentemente, “superar os limites puramente locais de sua existência e situar sua realização individual num universo mais amplo, o do desenvolvimento de todo o gênero humano” (DUARTE, 2004, p. 232).

### **3 Algumas palavras de natureza conclusiva**

Nos dois itens anteriores apresentamos uma análise da diversidade cultural em uma sociedade capitalista. Agora aproveitamos a oportunidade para destacar que a formação humana é um processo que transcorre ao longo da vida do ser humano.

Portanto, o homem faz-se de modo dialético – ao construir o mundo e a história, e ao ser por eles construído – no embate com a natureza para a obtenção e construção dos meios de subsistência; é na ação sobre a natureza que o homem processa a objetivação de sua subjetividade nos objetos que cria – constrói ao mesmo tempo em que promove a subjetivação do mundo objetivo, imprimindo-lhe a marca do humano, quer dizer, humanizando-o. (PEIXOTO, 2003, p. 42).

No embate com a natureza para a obtenção e construção dos meios de subsistência ocorre a humanização que poderá resultar em algum marcos, que especificarão determinados grupos sociais. Quer dizer, em determinada sociedade pode existir vários grupos, caracterizando a diversidade cultural. No caso específico da sociedade capitalista, a ‘manutenção da ordem’, é marcada pela ‘liberdade de expressão’ que conta com o apoio da indústria cultural. Assim, todos podem fazer o que considerarem mais convenientes, desde que, não perturbem a ‘ordem social’. Mas, por outro lado, o ser humano ao passo que promove a subjetivação do mundo objetivo pode negar as imposições desta sociedade permissiva. “É preciso enfatizar que a veiculação sistemática, nos vários veículos da indústria cultural, de informações de grupos de comando da sociedade, é claro, influência nos hábitos, opiniões e consumo” (COSTA, 1994, p.196).

O *Flash Mob No Pants*, movimento que ocorreu em grandes metrópoles no último mês de abril exemplifica o marco da diversidade capitalista, onde os internautas entraram no metrô e retiram a “roupa de baixo”. Trata-se de uma manifestação marcada pela diversidade cultural, onde gregos e troianos se encontram com a única finalidade de fazer aquilo que foi previamente combinado em rede. Com outras palavras, é um retrato do sistema capitalista onde os jovens se reúnem, não para fazer qualquer protesto fundamentado em uma ideologia. Mas, para ser diferente ou simplesmente fazer aquilo que maioria não faz. Desta forma, o monopólio da informação cria uma diversidade cultural marcado pela forma como as pessoas “interagem com o ambiente”.

“Mas, apesar do monopólio da informação, não se pode argumentar que a comunicação de “mas-sa” seja absoluta ao ponto de excluir do ser humano sua identidade, formação própria, liberdade de contestação e de luta, sua esperança utópica de imaginar os mass media em favor da razão emancipatória” (COSTA, 1994, p. 196).

Debruçamos-nos a uma caracterização da própria sociedade como condição fundamental para entender a própria escola. Definimos a escola como espaço da diversidade cultural, porém, entendemos que sua existência em uma sociedade de classes resulta em uma diversidade não apenas de etnia e de gênero. Destacamos primordialmente a determinação deste sistema que atua no cotidiano de cada ser humano, desde a concepção até o momento em que nos tornamos idosos. Quanto a escola como uma instituição que é influenciada pelas condições políticas, econômicas, ideológicas, sociais, familiar, de aprendizagem, estruturais, etc. fundamentamos nossa análise a partir do estabelecimento da sua função. Quanto a educação, convergimos com o professor Dermeval Saviani quando define para o objeto da educação a “[...] identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos” (SAVIANI, 2003, p.13). Este processo de formação humana pode resultar na ação que questiona a própria sociedade. Notamos, assim, que o espaço escolar trata-se de um espaço marcado pela contradição. Ao passo que recebe informações externa, materializa as idéias e pode passar a investir na análise destas com a finalidade de contribuir para a formação de seres humanos que possam atuar na sociedade de forma a torná-la justa. Desta forma a formação do ser humano mantém um vínculo direto com a cidadania, ou seja, a atuação responsável dentro de um dado contexto social, vislumbrando a igualdade de deveres e direito.

## Referências

ARCE, A. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BIAGGIO, R. de. A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas. **Revista Criança** – do professor de educação infantil. Ministério da Educação – Coordenação-Geral de Educação Infantil – DPE/SEB, Brasília-DF, p. 19-26, 2007.

COSTA, B. C. G. da. Indústria Cultural: análise crítica e suas possibilidades de revelar ou ocultar a realidade. In: PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria Crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Ed da UFISCAR, 1994. p. 177-197.

DIVERSIDADE CULTURAL. **Wikipédia**. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Diversidade\\_cultural](http://pt.wikipedia.org/wiki/Diversidade_cultural). Acesso em: 29 abr. 2009.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DUARTE, N. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, N. (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DUARTE, N. Por que é necessária uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.) **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.



- FERNANDES, G. P.; GOMES, A. C. F. **A Formação do consumismo**. IX Semana de Economia da URCA. Crato, 2008. 1 CD.
- HOBBSBAWN, E. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MACHADO, L. R. de S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- MARCONDES, M. I.; TURA, M. de L. Da pesquisa para a prática, da prática para a pesquisa. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Políticas Educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a Didática e as práticas de ensino**. Recife: ENDIPE, 2006. p. 137-150.
- MORAIS, R. de. **Cultura brasileira e educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.
- PLEKHANOV. **O papel do indivíduo na história**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público: à distância a ser extinta**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- PINHEIRO, F. J. **Mundos em confrontos: povos nativos e europeus na disputa pelo território**. SOUSA, S (Org.). Uma nova história do Ceará. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2000.
- SANTOS, A. B. S. **Prática pedagógica curricular e afrodescendência**. In: ALBUQUERQUE, L. B. Culturas, Currículos e Identidades. Fortaleza: Ed. da UFC, 2004.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- SCALCON, S. **À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- TAVERES, J. **O feio e o belo em evidência**. Revista Ciência & Vida: Filosofia, Ano I, n.. 08. p. 16-23, 2007.
- TURA, M. de L. R.; MARCONDES, M. I. Heterogeneidade, ciclos e a prática pedagógica. **Revista de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 222, p.242-258, maio/ago. 2008.

# **VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: FENÔMENO QUE VAI ALÉM DE SITUAÇÕES-LIMITE EXPRESSAS EM MANCHETES DE JORNAL**

**Andréa Pires Rocha<sup>1</sup>**

## **Resumo**

Desenvolvemos no presente artigo reflexões sobre o fenômeno da violência, em particular, a violência urbana que se materializa no contexto escolar. Consideramos a violência nas escolas como um fenômeno complexo que perpassa as situações-limite expressas em manchetes de jornal, que na maioria das vezes culpabilizam jovens e adolescentes pelo caos que a escola pública se encontra. Entendemos que este fenômeno decorre de outros tipos de violência, em especial, da violência estrutural, que é inerente ao modo de produção capitalista. Consideramos também a política econômica neoliberal como uma forma de violência que aumenta as disparidades sociais a medida que o estado se nega a garantir direitos sociais. As discussões deste artigo decorrem dos estudos desenvolvidos pelo projeto de pesquisa “Violência que atinge o cotidiano de escolas das periferias de Londrina/PR: identificações, reflexões e mediações”, o qual tem como objetivo, identificar as diferentes formas de violência que se materializam em escolas públicas. Com a revisão bibliográfica sobre o tema e as visitas em escolas, já pudemos observar que as expressões da questão social fazem com que a escola seja uma instituição suscetível à materialização de ações e re-ações violentas, portanto, os discursos que culpabilizam jovens e adolescentes de forma unilateral, não podem resultar na busca de alternativas para diminuição da violência, mas sim, em aumento de repressão, violação dos direitos humanos e ausência de reflexão crítica.

**Palavras-chave:** Escola Pública. Violência. Violência Urbana. Violência nas Escolas. Serviço Social.

## **VIOLENCE IN THE SCHOOLS: A PHENOMENON THAT GOES BEYOND LIMIT SITUATIONS SHOWN IN NEWSPAPERS HEADLINES**

## **Abstract**

In this article, we developed reflections about the phenomenon of violence, particularly, urban violence that is materialized in the scholar context. We consider violence in the schools as a complex phenomenon, that overcomes limit situations shown in the newspapers headlines, which, most part of the times, blame young men and teenagers for the chaos that public school is in. We understand that this phenomenon comes from other types of violence, specially from structural violence, which is inherent from the capitalist mode of production. We also consider neoliberal economics policy as a type of violence that increases social disparities as the state refuses to ensure social rights. The discussions presented in this article come from studies developed by the research project “Violence that reaches the routine of suburb schools from Londrina/PR: Identifications, reflections and mediations”, which has the goal of identify different types of violence that are becoming materialized in public schools. Just with the bibliographic revision about this theme and the visits to schools, we could realize that the expressions of the social question make school susceptible to the materialization of violent actions and re-actions, so, the speeches that blame young men and teenagers in an unilateral way, can't result on the search of alternatives to reduce violence, but into an increase of repression, violation of human rights and lack of critical reflection.

**Key words:** Public School. Violence. Urban Violenc. Violence in the Schools. Social Work.

---

<sup>1</sup>Docente do Departamento de Serviço Social da UEL – Universidade Estadual de Londrina; Mestre em Educação pela UEM – Universidade Estadual e Maringá e Doutoranda em Serviço Social da UNESP – Universidade Estadual Paulista, Campus Franca.

## Introdução

A violência é um fenômeno sócio-histórico complexo, que sofre múltiplas determinações, por isso, ao refletirmos sobre este fenômeno e suas diferentes materializações, não podemos desconsiderar que o modo de produção capitalista é por si só violento. A exploração do homem pelo homem e o estranhamento do homem com relação ao próprio trabalho, são formas de violência naturalizadas no cotidiano das relações sociais. Como explica Ianni:

A violência está presente e evidente, escondida e latente em muitos lugares, nos mais diversos setores da vida social, envolvendo indivíduos e coletividades, objetividades e subjetividade. É um fenômeno eminentemente histórico, no sentido de que se constitui no curso dos modos de organização social e técnica do trabalho e da produção, das formas de sociabilidade e dos jogos de forças sociais. Pode atingir um indivíduo isolado ou uma coletividade inteira, selecionar uns e esquecer outros. Possui conotação político-econômica e sociocultural, podendo ser principalmente ideológica ou principalmente física. Atinge não somente as idéias, as gentes e as coisas, mas também a natureza. (2004, p. 174).

Ou seja, a violência se mostra de diferentes formas e, na sociedade contemporânea, a manifestação da violência urbana é um fenômeno preocupante, para o autor, são prováveis as relações diretas e indiretas entre globalização, urbanização e violência urbana, pois “[...] à medida que a cidade se torna maior e mais complexa, por suas diversidades e desigualdades, acomodações e tensões [...] De permeio com as diversidades e desigualdades, hierarquias e tensões, produzem-se e reproduzem as condições de ruptura, conflito e violência.” (IANNI, 2004, p. 153-154).

Em meio de contradições extremas a violência urbana tem atingido os grupos sociais de diferentes maneiras. Alguns se sentem vítimas pelo fato de sua propriedade privada estar em eminente risco. Outros relacionam violência urbana a agressões físicas, que podem colocar a vida em risco. Há, também, os grupos sociais, que além de serem vitimizados pela pobreza, miséria, desemprego, sofrem em seus cotidianos interferências diretas da violência proferida pelo Estado, por meio do abuso de poder da polícia, como também, de organizações criminosas que ocupam suas áreas de moradia. Almeida nos mostra que, a condição de classe determina de forma diferenciada as visões que se tem da violência urbana e os possíveis encaminhamentos ao fenômeno,

A violência urbana tem gradações diferenciadas e é assimilada de formas distintas de acordo com as frações de classe as categorias sociais contra as quais é dirigida. Quando esta modalidade de violência é impingida aos setores mais privilegiados da população, as reprovações sociais e legal são inequívocas. No entanto, ao atingir os setores historicamente excluídos – exclusão esta que já encerra, em sua própria lógica, boa dose de violência -, as reações são ambíguas, dadas a associação exclusão-marginalidade-violência, e sua conseqüente banalização. Incluir esta forma de violência na agenda nacional de direitos humanos exige embates e negociações. (2000, p. 102).

Ou seja, além das classes populares, já serem historicamente vitimadas pelas contradições sociais inerentes ao capitalismo, sofrem ainda com a banalização das expressões da violência urbana que estão vulneráveis na condição de vítimas e, algumas vezes, na posição de agressores. São diversos os elementos objetivos e subjetivos que interferem no cotidiano dos grupos sociais e levam os sujeitos, individuais ou coletivos, à prática de ações violentas, que num primeiro olhar, parece apenas atitudes singulares. Lembremos que a violência urbana, enlouquece, estressa, **Linguagens, Educação e Sociedade** - Teresina, Ano 14, n. 20, jan/jun, 2009

traz pânico, principalmente quando difundida pela mídia sensacionalista. Alerta Ianni que:

Muitos falam em violência urbana, tanto pelo que ouvem e lêem como pelos que padecem, direta e indiretamente. Falam da cidade como o lugar das mais diversas e brutais manifestações de agressão e destruição, desde o fruto e roubo ao sequestro e estupro, do tráfico de drogas ao tráfico de órgãos do corpo humano, do assalto ao terrorismo. E muitas dessas manifestações envolvem agentes e vítimas, cúmplices e beneficiários, indivíduos ou grupos pertencentes a diferentes círculos da vida social, desde o comércio à administração, da indústria à política, dos órgãos de segurança privada aos órgãos de segurança pública. (2000, p. 102).

É inserida na complexidade da violência urbana, que entendemos a violência nas escolas, considerando-a como um fenômeno histórico, que se materializa de formas diversas. São questões que se mostram em elementos estruturais, que podem ser visualizados na distinção na qualidade da educação<sup>2</sup>, na precariedade de investimentos para uma escola pública de qualidade<sup>3</sup>, na ausência de políticas públicas para juventude. Como também, é possível visualizarmos este fenômeno em elementos particulares, que tornam a escola um palco de conflitos, repleto de contradições que vão de agressões psicológicas de educadores para com estudantes e vice-versa, depredações, saques, furtos e, ainda, o desenvolvimento de atos violentos dentro do espaço escolar por parte de jovens e adolescentes, estudantes ou não da escola.

Essencialmente, vemos nos resultados de pesquisas sobre violência nas escolas, a reprodução de diversas contradições do modo de produção capitalista, por isso, é importante lembramos que na hegemonia da política econômica neoliberal, essas contradições se agravam. Desta forma, Wacquant, aponta que há a priorização em políticas policiais e penitenciárias, ao invés do investimento em direitos sociais:

[...] Desenvolver o Estado penal para responder às desordens suscitadas pela desregulamentação da economia, pela dessocialização do trabalho assalariado e pela pauperização relativa e absoluta de amplos contingentes do proletariado urbano, aumentando os meios, a amplitude e a intensidade da intervenção do aparelho policial e judiciário, equivale a (r)estabelecer uma verdadeira ditadura sobre os pobres [...]. (2001, p. 7, grifo do autor).

Segundo ele, a “penalidade neoliberal” é paradoxal, pois tenta “remediar” a ausência da presença do estado no âmbito social, com um estado policial e penitenciário. Por isso defendemos que a violência nas escolas não pode ser vista sob a ótica da criminalização de jovens e adolescentes, pois são muitos os elementos que devem ser considerados para a intervenção neste fenômeno.

Portanto, desenvolvemos no presente texto, a reflexão sobre a violência, num sentido amplo, situando a materialização de tal fenômeno no contexto escolar. Além disso, problematizamos a reprodução de discursos ideologizados referentes ao fenômeno, tendo em vista, que na

---

<sup>2</sup> Historicamente há a diferenciação da educação dispensada para os filhos das classes detentoras de condições materiais e das classes trabalhadoras, como reflete, de forma contundente o autor Aníbal Ponce. Ver obra: PONCE, A. Educação e luta de classes. Tradução José Severo de Camargo Pereira. 6. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção Educação Contemporânea).

<sup>3</sup> Sobre o desmonte da escola pública, resultante da política neoliberal, poderíamos escrever muito, entretanto a delimitação do nosso objeto não permite, pelo menos por hora, o aprofundamento deste tema. De qualquer forma podemos sugerir aos leitores textos e obras dos autores: Frigotto (1998; 1999; 2000); Gentili (1996; 1998; 2000; 2001); Oliveira (2000), entre outros.

maioria das vezes, há a culpabilização de jovens e adolescentes pelo problema da violência nas escolas.

Consideremos que não é possível desligar as relações sociais da construção ideológica que sustenta as forças produtivas. Na obra “A Ideologia Alemã”, Marx e Engels ensinam que “[...] produção de idéias, de representações da consciência está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio espiritual dos homens com a linguagem de vida real” (1996, p. 36). O cotidiano humano é construído por valores concretos e a força do pensamento da classe detentora dos meios de produção é o pensamento dominante, ou seja, segundo Marx e Engels,

[...] os pensamentos dominantes, nada mais são que a expressão ideal das relações materiais dominantes; eles são essas relações materiais dominantes consideradas sob forma de idéias, portanto a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; em outras palavras, são as idéias de sua dominação. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também uma consciência, e conseqüentemente pensam; na medida em que dominam como classe e determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é evidente que esses indivíduos dominam em todos os sentidos e que têm uma posição dominante, entre outras coisas também como seres pensantes, como produtores de idéias que regulamentam a produção e a distribuição dos pensamentos da sua época; suas idéias são, portanto, as idéias dominantes de sua época. (2002, p. 48-49, grifo nosso).

É em meio da luta de classes, que os discursos ideologizados exercem seu papel. Para Mészáros (1996, p. 22), a ideologia pode ser considerada como “[...] uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal é insuperável nas sociedades de classe”, persiste por se constituir e reconstituir “como consciência prática inevitável das sociedades de classe, relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que visam ao controle do metabolismo social sob todos os seus principais aspectos.” (MÉSZÁROS, 1996, p. 22).

Segundo o mesmo autor, a ideologia dominante “se afirma violentamente em todos os níveis, do mais grosseiro ao mais refinado” (MÉSZÁROS, 1996, p. 15). Tem o controle das instituições culturais e políticas da sociedade, utilizando-as para manter sua dominação. É esta ideologia, também instrumento de violência, que determina os valores humanos, portanto, os discursos culpabilizadores referente a violência, não estão fora deste processo. Conforme Silva:

[...] Genericamente ela [a violência] pode ser explicada como uma ação que se produz e se reproduz através do uso da força (física ou não) que visa se contrapor e destruir a natureza de um determinado ser ou de um grupo de seres, fazendo com que seu ponto de vista reine sobre o ponto de vista do violentado. Trata-se, portanto, de uma ação que possui uma intencionalidade – uma teleologia – que, para se materializar, conta com justificadores e operacionalizadores; é, por isso, um conceito concreto, material e historicamente situado. [...]. (2004, p. 60-61).

Este conceito é essencial, tendo em vista que parte de uma perspectiva materialista, entendendo a violência como fenômeno histórico. Assim, é possível que a violência seja vista mais amplamente, considerando-se, inclusive, as questões estruturais que a envolvem, ou seja, a ideologia dominante também é violenta, pois, impõe uma forma de pensar e explica a sociedade na perspectiva da manutenção das relações sociais capitalistas, logo, de suas contradições. A

comunicação de massa<sup>4</sup> tem um importante papel na divulgação da ideologia dominante e na produção de consensos. Segundo o Dicionário do Pensamento Social do Século XX, organizado por em Bottomore e Outhwaite:

[...] para muitos teóricos marxistas, a comunicação de massa é encarada basicamente como um meio de ideologia. Isto é, como um mecanismo em virtude do qual grupos ou classes dominantes são capazes de difundir idéias que promovem seus próprios interesses e que servem, assim, para manter o “status quo”. (1996, p. 115).

Portanto, problematizamos aqui a forma que os temas referentes a violência são tratados, tendo em vista que os relatos acontecem repletos de conduções ideológicas, as quais impedem que os fenômenos sejam percebidos como um complexo que sofre múltiplas determinações. Vimos em Rondelli (2000, p. 147) que as imagens de violência demonstradas pela mídia brasileira, apontam “a desigualdade brutal, estrutural, tão atávica que passa a ser, de certa maneira, naturalizada”.

Ressalta a autora que a violência aparece como linguagem que, independente da decisão de seus praticantes ou vítimas, pode ser considerada como “[...] a expressão-limite de conflitos para cuja solução não se pode contar com formas institucionalizadas de negociação política ou jurídica legítimas.” Rondelli (2000, p. 147) salienta que os meios de comunicação são produtores de consensos, pois agregam e compõem diversificados discursos, portanto, a definição de violência não é dada apenas pelo jornalista, mas depende também de suas fontes e vinculações políticas/ideológicas, como conclui Rondelli:

[...] a construção dos sentidos sobre o crime, a violência e a punição, bem como sobre uma determinada definição da ordem social, é articulada e configurada por esta relação intertextual de um conjunto de discursos que necessitam da mídia, não só para se encontrarem, como para se tornarem públicos e ganharem adeptos ou adversários. [...].(2000, p. 154).

Segundo Wacquant (2001, p. 71) “[...] as mídias contribuem para alimentar a sensação de que a delinqüência, como uma maré, sobe inexoravelmente. Para em seguida ‘constatar’ essa sensação e nela ver a comprovação empírica do crescimento irreversível da criminalidade a partir do qual criam suas manchetes e o instrumento do aumento de suas vendas.”. Tais discursos alimentam um grande mercado que gira em torno da violência e, além disso, “justifica” medidas coercitivas e repressivas contra as classes mais pauperizadas e especialmente contra a juventude pertencente a essas<sup>5</sup>.

Neste contexto situamos as informações da mídia sobre violência nas escolas, tendo em vista que a maioria dos discursos ideologizados faz com que a violência em escolas seja vista apenas no âmbito individual, culpabilizando seus agentes, em especial, jovens e adolescentes, por

---

<sup>4</sup>Tal expressão é “comumente usada para se referir a uma série de instituições ocupadas com a produção em grande escala e a difusão generalizada de formas simbólicas. Entre essas formas se incluem livros, jornais, revistas, filmes, programas de rádio e televisão, gravações, discos laser e assim por diante.” (OUTHWAITE; BOTTOMORE 1996, p. 114).

<sup>5</sup>Cabe lembrarmos que os jovens pauperizados, residentes nas periferias urbanas são constantes alvos de violência policial, de preconceitos raciais, entre outros. O autor Loic Wacquant aponta tal discussão nos livros “As duas faces do Gueto” (2008), “Os condenados da cidade” (2005), entre outros. O autor discute principalmente a questão dos jovens pobres dos EUA e da França.



todo um conjunto de problemas sofridos pela realidade da escola pública<sup>6</sup>. São inúmeras as manchetes de jornais que relatam a ocorrência de violência em escolas, vejamos alguns exemplos de chamadas: “Aluno é suspeito de tentar atear fogo em cabelo de professora em Belo Horizonte (MG)” (15/04/2009)<sup>7</sup>; “Professora sofre fratura em vértebra ao ser agredida por aluno na zona sul de SP” (02/04/2009)<sup>8</sup>; “Polícia detém adolescente suspeito de esfaquear colega em escola em Salvador” (02/04/2009)<sup>9</sup>, “Professora sofre traumatismo craniano ao ser agredida por aluna em Porto Alegre (RS)” (24/03/2009)<sup>10</sup>.

Tais notícias trazem uma sensação de caos, pois apontam situações extremas de violência, construindo o sentimento de medo e impotência, fazendo com que ocorra a naturalização de medidas paliativas, à exemplo de policiamento ostensivo em escolas, sem ir a fundo na reflexão sobre as diversas formas de violência que atingem os sujeitos envolvidos na comunidade escolar, deixando de lado elementos que estão no âmbito da universalidade, os quais fazem com que a escola se torne espaço vulnerável à ações e re-ações violentas.

## **2 Fenômeno violência e alguns apontamentos sobre sua materialização no contexto escolar**

No brilhante olhar panorâmico sobre o século XX, Eric Hobsbawn (1995, p. 14), mostra o papel da violência no processo histórico que delineia o século XXI, aponta a importância das guerras, referindo que mesmo apesar da revolução tecnológica e do avanço da ciência, não foi possível comemorar o final do século passado, pelos seguintes motivos como afirma esse autor:

[...] não apenas porque sem dúvida ele foi o século mais assassino de que temos registro, tanto na escala, freqüência e extensão da guerra que o preencheu, mal cessada por um momento na década de 1920, como também pelo volume único das catástrofes humanas que produziu, desde as maiores fomes da história até o genocídio sistemático [...] Visto que este século nos ensinou e continua a ensinar que os seres humanos podem aprender a viver nas condições mais brutalizadas e teoricamente intoleráveis, não é fácil apreender a extensão do regresso, por desgraça cada vez mais rápido, ao que nossos ancestrais do século XIX teriam chamado padrões de barbarismo. (1996, p. 22).

Vemos que os “padrões de barbarismo” continuam a crescer, o presente século atravessa guerras sob o domínio do capital. Infelizmente, o mundo todo pôde presenciar ao vivo e a cores, em março de 2003, a eclosão da Guerra do Iraque, mesmo sem a “aprovação” da ONU. Há ainda tensões em guerras (chamadas de civis ou religiosas, entretanto, as enxergamos como guerras políticas) no Oriente Médio, África, América Latina, Ásia, ou seja, o mundo esta cercado de ações violentas. Como mostra Vázquez,

Nas sociedades divididas em classes antagônicas, a violência domina tanto nas relações sociais internas entre as diferentes classes como nas relações entre os países; as guerras internas (civis) em um caso e as guerras externas (de agressão, algumas vezes, de defesa, independência ou liberação) em outros constituem suas formas externas. (2007, p. 377).

---

<sup>6</sup>As escolas privadas não estão isentas da violência, todavia, as informações sobre ocorrências não são veiculadas facilmente. Neste artigo estamos problematizando a questão da violência que se manifesta na escola pública.

<sup>7</sup><http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u550987.shtml>

<sup>8</sup><http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u544636.shtml>

<sup>9</sup><http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u544852.shtml>

<sup>10</sup><http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u539633.shtml>

Desta forma, foi importante vermos no dicionário do “Pensamento Social do Século XX”, (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 803 - 804) que “a moderna violência esta mecanizada e industrializada, enquanto que nossa maneira típica de imaginar a violência ou pensar a seu respeito é traduzida em termos de confronto direto entre indivíduos ou pequenos grupos”. Esta reflexão demonstra que os confrontos individuais existem, porém, são responsáveis por uma minoria das mortes resultantes de atos violentos. Refere que as guerras, promovidas na maioria absoluta por estados, é que são os principais responsáveis pela violência.

O filósofo Vázquez (2007, p. 377), aponta que a violência só aparece e se desenvolve nas relações sociais, vinculada a “fatores objetivos – o império da propriedade privada e a divisão da sociedade em classes – que tornaram impossível até agora a solução das contradições fundamentais por um caminho pacífico”. Continua o pensador, afirmando que o desenvolvimento histórico da luta de classes é acompanhado da violência, em maior ou menos grau, todavia, ressalta ele que “quando a existência da classe dominante se encontra em perigo, esta não vacila em recorrer às formas violentas mais extremas, inclusive o terror maciço, pois nenhuma classe social está disposta a abandonar voluntariamente o cenário da história”.

No dicionário (OUTHWAITE; BOTTOMORE 1996, p. 803-804), há alguns elementos conceituais sobre a violência, havendo a menção de que não existe uma definição consensual, todavia, a explicação do senso comum é que a violência “classifica qualquer agressão física contra seres humanos, cometida com a intenção de lhes causar dano, dor ou sofrimento. Agressões similares contra outros seres vivos são também consideradas, com freqüência, atos de violência. E é comum falar-se também de violência contra certa categoria de coisas, sobretudo a propriedade privada”.

Vemos que a definição do senso comum leva em conta a intenção, a legalidade, agressão física direta, colocando outras pessoas e animais em risco ou a propriedade privada. Desta forma, há no dicionário, o desenvolvimento de reflexões sobre cada um desses elementos, apontando que a violência não se resume a agressões físicas, ou seja, “a distinção entre violência e outras formas coercivas de infligir danos, dor e morte fica enevoada. Uma política que deliberada ou conscientemente conduz à morte de pessoas pela fome ou doenças pode ser qualificada de violenta” (BOTTOMORE; OUTHWAITE, 1996, p. 804), o que alguns autores vão chamar de violência estrutural, a qual deve ser compreendida, tendo em vista que leva a outras manifestações do fenômeno violência. Como sintetiza Vázquez, há a violência que não é ruidosa, mas totalmente agressiva, como:

Na sociedade baseada na exploração do homem pelo homem, como é a sociedade capitalista atual, a violência não só se mostra nas formas diretas e organizadas de uma violência real ou possível, como também se manifesta de um modo indireto, e aparentemente espontâneo, como violência vinculada como caráter alienante e explorador das relações humanas. Tal é a violência da miséria, da fome, da prostituição ou da doença que já não é a resposta a outra violência potencial ou em ato, mas sim da própria violência como modo de vida porque assim o exige a própria essência do regime social. Essa violência surda causa muito mais vítimas que a violência ruidosa dos organismos coercitivos do Estado. (2007, p. 377 – 378).

O autor Silva<sup>11</sup> (2007), também conceitua a violência estrutural, explicando seu significado:

Mas, o que significa violência estrutural? Trata-se do uso da força, não necessari-

---

<sup>11</sup> [www.franca.unesp.br/O%20Metodo%20em%20Marx.pdf](http://www.franca.unesp.br/O%20Metodo%20em%20Marx.pdf).



amente física (ainda que não se abduca dela quando necessário), capaz de impor simultaneamente regras, valores e propostas, quase sempre consideradas naturais, normais e necessárias, que fazem parte da essência da ordem burguesa, ou seja, formam sua natureza. A violência estrutural se materializa envolvendo, ao mesmo tempo, a base econômica por onde se organiza o modelo societário (a estrutura) e sua sustentação ideológica (a superestrutura).

Observamos nas citações acima que na sociedade dividida em classes, a violência se materializa em diversos âmbitos, especialmente, pelo fato de contradições que levam a desigualdade, fome, miséria, fenômenos estes que são inerentes a ordem burguesa e ainda, quando o Estado, representante de uma classe, é agente de violência. Sobre a violência direta do Estado, Lênin (2007)<sup>12</sup> desenvolve interessante discussão na obra “Estado e Revolução”, na qual, ele sintetiza as reflexões de Marx e Engels sobre a temática. Colocando o Estado como representante da classe dominante, o revolucionário explica que “o exército permanente e a polícia são os instrumentos fundamentais da força do poder estatal” (LENIN, 2007, p. 27). Mais à frente ele coloca que: “[...] ‘o mais insignificante agente de polícia’ tem mais ‘autoridade’ que os representantes do clã; mas, o chefe militar de um país civilizado poderia invejar um chefe de clã, que a sociedade patriarcal cercava de um respeito ‘voluntário e não imposto pelo cacete’” (2007, p. 30).

A violência policial é uma das expressões da violência urbana e, na maioria das vezes, é justificada por discursos que se constroem por caminhos conservadores<sup>13</sup>. Devemos ainda considerar que os discursos que colocam o fenômeno numa perspectiva de culpabilização dos sujeitos que praticam atos considerando violentos, podem levar ao desejo de se “fazer justiça com as próprias mãos”<sup>14</sup>. Via de regra, a violência policial e dos justiceiros, acontecem no âmbito da criminalização da pobreza, pois, geralmente as populações atingidas por estas formas de violência específicas, são pertencentes as classes vulnerabilizadas economicamente.

Ao discutir a questão da violência no Brasil e outros países da América Latina, Loïc Wacquant (2001) levanta três características peculiares. Aponta em primeiro lugar, a questão da posição do Brasil em relação ao capitalismo internacional, que leva a “disparidades vertiginosas e pela pobreza de massa que, ao se combinarem, alimentam o crescimento inexorável da violência criminal”; em segundo lugar coloca que a insegurança criminal no país não é atenuada, ao inverso disso, é agravada pela “intervenção das forças de ordem”. Para Wacquant:

O uso rotineiro da violência letal pela polícia militar e o recurso habitual à tortura por parte da polícia civil [...] Essa violência policial inscreve-se em uma tradição nacional multissecular de controle dos miseráveis pela força, tradição oriunda da escravidão e dos conflitos agrários, que se viu fortalecida por duas décadas de ditadura militar, quando a luta contra a “subversão interna” se disfarçou de repressão aos delinquentes. (2001, p. 9).

---

<sup>12</sup>Cabe aqui, a menção de que será prioritária a discussão de Lênin para o desenvolvimento da pesquisa.

<sup>13</sup>Nestes podemos inserir a defesa da pena de morte, da redução da maioridade penal, entre outros.

<sup>14</sup>O autor Silva (2004), desenvolve uma análise muito interessante sobre os “justiceiros” e a violência urbana no Brasil. Explica que o ‘justiceiro’ é um tipo particular de matador, estruturado a partir de traços culturais patriarcais, fortemente assentados na figura do chefe de família, unindo, ao mesmo tempo, atributos heterogêneos: protetor, autoritário, bondoso, violento (quando necessário), cumpridor de suas obrigações como pai, líder e trabalhador. Essa tradição que marcou a estrutura social, política, econômica e cultural da sociedade brasileira, desde os seus primórdios, foi sendo aos poucos, reorganizada e reestruturada na relação com o modelo urbano-industrial em ascensão já na Primeira República. O ‘tempero’ final, entretanto, foi oferecido pelos regimes ditatoriais, por intermédio de seu aparato repressor especializado (particularmente a partir de 1964). [...]” (2004, p. 114).

Como terceiro fator, o autor coloca “o recorte da hierarquia de classes e da estratificação etnorracial e a discriminação baseada na cor, endêmica nas burocracias policial e judiciária” (WACQUANT, 2001, p. 9). Salienta, neste aspecto, que a ditadura militar ainda esta presente no funcionamento do Estado e, também, nas mentalidades coletivas, fazendo com que haja a identificação direta dos direitos do homem à tolerância a criminalidade ou, nas palavras do autor, bandagem, “de maneira que, além da marginalidade urbana, a violência no Brasil encontra uma segunda raiz em uma cultura política que permanece profundamente marcada pelo selo do autoritarismo”.

Adorno (2002) coloca que a violência é um fenômeno presente na história brasileira, entretanto, torna-se objeto de reflexão, em especial, a violência urbana, apenas no período de transição da ditadura militar para a “democracia”, tendo como protagonistas personagens da esquerda e defensores de direitos humanos. Salienta que:

Quando, em meados dos anos 70, começaram a aparecer as primeiras inquietações com a persistência da violência institucional como forma rotineira e organizada de conter os crimes, acreditava-se que o crime, a criminalidade e a brutalidade contra o delinqüente tinham raízes estruturais. Devia-se ao capitalismo, às estruturas de exploração, dominação e exclusão inerentes a este modo de organização societário. Em decorrência, estabelecia-se uma sorte de associação mecânica, por assim dizer, entre pobreza e violência. Quanto maior a pobreza, maior a violência. A violência urbana aparecia então como expressão de lutas entre as classes dominantes e o conjunto dos subalternos. (2002, p. 108).

O autor aponta que nesta ótica “os criminosos compareciam às representações sociais como vítimas potenciais de um modelo fundado na injustiça social. Compreendiam trabalhadores urbanos arrastados, contra sua vontade e natureza, para o mundo do crime e da violência.” (ADORNO, 2002, p. 108). Entretanto, tal relação enrijecida que vinculava violência - pobreza fez com que grupos conservadores, muitos deles representantes da ordem ditatorial, se articulassem para contestar tais argumentos, que, segundo Adorno:

Insistiam que a violência antes tinha a ver com a falência de políticas retributivas, fundadas na repressão dos crimes e na aplicação rigorosa de leis penais, do que na falência de políticas distributivas. Argumentavam que, mesmo que se lograsse alcançar uma sociedade mais justa, os crimes continuariam a crescer. (2002, p. 108-109).

Desta maneira, foi necessário que os militantes e pesquisadores que estudavam o tema numa perspectiva crítica, reconstruíssem seus argumentos. Segundo Adorno (2002, p. 109 grifo nosso), neste processo foi percebido que “o problema não residia na pobreza, porém na **criminalização** dos pobres, vale dizer, no foco privilegiado conferido pelas agências de controle social contra a delinqüência cometida por cidadãos pobres.” Levanta ainda, estudiosos que contrariam a idéia do vínculo entre violência – pobreza, entretanto, refere que este debate ainda não está concluído, pois são numerosos os elementos que direta e/ou indiretamente o levam a perceber as situações que envolvem negações de direitos, fazem com que, pessoas pertencentes às classes populares estejam mais vulneráveis as situações decorrentes da violência urbana.

De forma muito interessante o autor Luiz Eduardo Soares (2000), como pesquisador da violência urbana, dedicando-se em especial à criminalidade, coloca-se inserido em contradições de natureza teórica, política e ética. Salienta que para os adeptos de uma perspectiva crítica, houve a adesão do princípio democrático liberal, na luta contra a opressão ditatorial e em defesa dos direitos humanos. Segundo ele, não foi a aceitação total do “pacote liberal”, preservando-se

“parte significativa de nossa herança crítica e segmentos importantes do pensamento negativo” (SOARES, 2000, p. 28), ocorrendo, desta forma, uma “bricolagem”, que agrega valores liberais a valores do pensamento crítico, sendo assim, conceitualmente inconsistente. Por outro lado, de maneira muito interessante, o autor utiliza os próprios princípios liberais para mostrar que a violência urbana é fenômeno complexo e não nasce de escolhas simplesmente individuais:

Minha interrogação problematizadora apóia-se em um enunciado muito simples: vivemos sob uma Constituição que se quer liberal-democrática. [...] No entanto, rezam todas as cartilhas liberais que a obediência ao Estado induz à vida ordeira, sob a autoridade concertada do Estado, forem mantidas ou enquanto forem. A impotência do Estado em prover segurança e meios adequados de sobrevivência, que incluem chances de prosperidade, libera os indivíduos do dever da obediência e legitima a desobediência civil. (2000, p. 30).

Nesta perspectiva, podemos direcionar as reflexões para a particularidade da violência nas escolas, pois muitas vezes, os atos violentos se caracterizam como ações de “desobediência civil”, decorrentes de um contexto complexo e contraditório. Ao pesquisar o fenômeno da violência em escolas brasileiras, Abromovay (2002) levanta elementos como: ausência de infra-estrutura e políticas públicas, tráfico de entorpecentes, violências físicas, uso e porte de armas de fogo, ameaças, entre outras. As autoras Minayo e Njaine (2003), também analisam o fenômeno, sua manifestação e seus significados em diferentes contextos sociais, por meio de relatos de estudantes e educadores de escolas públicas e privadas de três municípios brasileiros - Iguatu (CE); Juiz de Fora (MG) e Campinas (SP). Essas autoras também constaram que “a violência sofrida e praticada nas escolas dos três municípios se apresentava sob diversas formas. Aspectos como: estrato social; natureza da instituição (pública ou privada); cultural e de gênero mediavam esse fenômeno” (MINAYO; NJAINE, 2003, p. 121).

A análise quantitativa das autoras apontou que em todas as escolas, a principal queixa de agressão foi a humilhação, seguida dos furtos, ameaças e destruição de objetos. Uma reflexão interessante apresentada no artigo de Minayo e Njaine (2003) se refere ao fato dos adolescentes que se queixaram de humilhação no contexto familiar, escolar ou comunitário<sup>15</sup>, assumirem agir da mesma maneira com seus colegas. Houve, ainda, a apresentação de elemento muito preocupante, que foi a naturalização do uso de armas por parte dos adolescentes, inclusive os que não usam, mesmo proferindo críticas, desenvolvem a questão como se fosse normal o porte de armas por jovens e adolescentes dentro das escolas.

Além de questões que acontecem no contexto escolar, é preciso um olhar aguçado para as comunidades que as escolas se encontram, a falta de infra-estrutura dos bairros, entre outras questões que saem dos “muros” das escolas, todavia, são comuns ao mesmo território de negação de direitos e violência, como explica Abromovay tal fenômeno não se limita a acontecimentos dentro da instituição escolar,

A violência na escola não se limita aos incidentes que ocorrem dentro de seus limites, ou seja, o prédio e o espaço físico onde ela funciona. O bairro, a rua onde ela se localiza e a infra-estrutura existente no seu entorno (lojas, bares, a existência de

---

<sup>15</sup>Sobre esta questão é importante a reflexão de Arpini (2003, p 21), na qual a autora fala que “[...] as representações, como espaço de mediação, estabelecem relações entre o sujeito e o mundo social. Assim, quando um adolescente fala sobre como ‘foi humilhado, rejeitado, violentado’, ele nos revela sua relação com essas vivências, bem como a emoção e os afetos que acompanharam a vivência dessas situações. Ele nos fala, então, de uma história que é pessoal, singularizada, mas que, ao mesmo tempo, nos permite entender e dar sentido a uma realidade social mais ampla”.

policiamento e equipamentos de segurança de trânsito, etc.) podem facilitar ou dificultar o acesso à escola, melhorar ou piorar suas condições de segurança. Alteram, portanto, sua rotina, suas relações internas, bem como as interações entre os membros da comunidade escolar com o ambiente social externo. (2002, p. 104).

Se a violência não se limita a ações dentro da escola a criminalização da adolescência considerada “perdida” é pouco para a busca da compreensão do fenômeno. Lembremos que historicamente, a violência sempre existiu nas escolas, segundo o francês Bernard Charlot, em entrevista concedida a Costa (2008), no site “A Página da Educação”, “já no século XIX, nos Liceus da burguesia do centro de Paris, houve grandes revoltas que levaram à prisão de muitos jovens. [...]”, todavia, problematiza que a novidade na França e em outros países não é a existência da violência, mas os graus extremos que ela pode atingir. Além disso, Charlot esclarece que:

[...] Outra das novidades é o fato de os jovens que praticam atos violentos serem cada vez mais novos, na faixa etária entre os 8 e os 13 anos. Depois, não podemos esquecer as pessoas exteriores à escola, na maioria dos casos jovens da própria área envolvidos em lutas de bandos, ou os próprios pais, que desencadeiam situações de violência. Estatisticamente, são os encarregados de educação, e principalmente as mães (risos), que batem mais nos professores... São pequenas situações, aparentemente insignificantes, que se vão acumulando e chegam a pontos onde se instala a angústia. Mas não nos devemos esquecer que se os alunos são os principais agentes da violência, eles são também as principais vítimas. (2008).

Na exposição acima, percebemos um panorama complexo. O grau de violência tem aumentado, as idades de jovens que proferem ações violentas têm reduzido, as famílias também agem violentamente, desta forma, não podemos naturalizar a manifestação de atos violentos nas escolas. Entretanto, é inaceitável que a situação de violência nas escolas seja resolvida unicamente numa perspectiva culpabilizadora, pois como também nos lembra o estudioso, estes jovens, que são considerados os principais agentes, são também as principais vítimas.

Especificamente, de quais adolescentes estamos falando neste artigo? Falamos de adolescentes, sujeitos em meio de uma sociedade construída sob a égide de contradições e violências. Adolescentes que produzem e, ao mesmo tempo, sofrem em seu cotidiano a interferência de diferentes aspectos da violência e que são considerados os únicos “culpados” das situações de violência materializadas nas escolas. Como aponta Trassi:

Mapear o território da violência, pondo em relevo o trânsito da juventude, suas migrações, mutações ou metamorfoses produzidas e produtora de paradoxos, implica abordar, escavar, interpretar a violência considerando sua relevância na produção de mentalidade, de padrões de sociabilidade, seus efeitos em todas as esferas da vida pública consideradas as mais protetivas de seus membros, como a família e a escola, e naquela à qual os indivíduos atribuíram – como conquista da civilização – a função de arbitrar os conflitos e proteger os cidadãos: o Estado. (2006, p. 207).

Diante destas reflexões podemos afirmar que as situações de violência em escolas percorrem caminhos heterogêneos, que vão da violação de direitos sociais à prática de ações violentas que podem ser percebidas como atos infracionais<sup>16</sup> ou ações criminosas<sup>17</sup>. Por isso não podemos analisar mecanicamente que pobreza leva a criminalidade, porém, é impossível desconsiderar-

---

<sup>16</sup>Conforme o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, artigo 103 “considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal.”

<sup>17</sup>Quando cometidas por jovens acima de 18 anos.

mos os inúmeros estudos que comprovam que as classes populares estão mais vulneráveis diante das expressões da violência urbana.

Sposito e Gonçalves (2002) fazem um levantamento das políticas públicas direcionadas para a redução de violência nas escolas, mas antes disso, problematizam o fenômeno, expõem o quanto o fenômeno é complexo, chegam a afirmar que a violência nas escolas tem levado “pânico” as instituições de ensino. Mostram, inclusive, pesquisas que demonstram a situação delicada dos educadores, que cada vez mais têm vivenciado elevados graus de estresse, decorrente das condições de trabalho.

Referem que “não se tem dúvida de que algo deva ser feito para reduzir a violência e a criminalidade em meio escolar. O desafio que se nos coloca é saber que políticas terão de ser implementadas de forma a que se atinjam os objetivos de ‘pacificar’ a vida escolar sem atentar contra os direitos humanos” (SPOSITO; GONÇALVES, 2002, p. 133). Este impasse é de extrema importância para nossas reflexões, tendo em vista que, a estratégia apontada para o fim da violência nas escolas é a entrada do policiamento<sup>18</sup> ostensivo, o qual, tem violado os direitos humanos. Apontam que são muitas as ações que se resumem a policiamento ou medidas de controle e vigilância, através de detectores de metal, câmeras espalhadas nos corredores de escolas particulares, exames para comprovação de uso de substâncias entorpecentes, entre outras coerções. Sposito e Gonçalves salientam que:

Não se pode desconsiderar, entretanto, que o clima de medo, fortemente intensificado pela mídia, acaba deixando os docentes impossibilitados de realizar atividades efetivas de redução da violência. Mas esse clima evoca a necessidade de uma cuidadosa investigação sobre a imagem que o mundo adulto escolar constrói sobre crianças e jovens que freqüentam a escola pública radicada nos bairros periféricos. Estigmatizados pela condição social de pobreza e, muitas vezes, pela origem étnica – os negros ou descendentes – essas crianças e esses jovens têm sido vistos cada vez mais sob a ótica do medo e, assim, tratados como virtuais criminosos e delinquentes. (2002, p. 133).

A citação acima traz a tona elementos que nos preocupam sobremaneira, pois se é o medo que tem controlado as ações, os encaminhamentos dados às ocorrências consideradas violentas podem afastar-se da racionalidade, entrar num âmbito puramente emocional, pessoal e culpabilizante, o que prejudica muito a construção de alternativas coletivas e democráticas. É preciso que situemos a questão da violência urbana, em especial, a que se materializa nas escolas, no contexto de contradições estruturais que atingem o cotidiano e fazem com que os sujeitos, individualmente, também reproduzam toda a violência que sofrem, mesmo quando não a per-

---

<sup>18</sup>Como exemplo concreto, podemos relatar que no Estado do Paraná, há o programa “Patrulha Escolar Comunitária”, que é uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e a Polícia Militar, o qual se define da seguinte maneira: “A Patrulha Escolar Comunitária é a alternativa inteligente que a PMPR encontrou para assessorar as comunidades escolares na busca de soluções para os problemas de segurança encontrados nas escolas. Problemas esses que se faziam presentes em quase todos os estabelecimentos de ensino e que em uns, mais que em outros, determinavam comprometimento na segurança dos alunos, professores, funcionários e instalações dos estabelecimentos”. Este programa atua como a grande alternativa para a resolução do problema da violência escolar no Estado, sendo justificado e autorizado pelas direções das escolas e, inclusive, por familiares. Por outro lado, existem grupos que questionam tal programa, em especial, a ação das revistas escolares, tendo em vista que são ações vexatórias e humilhantes. Desenvolvemos reflexões sobre a Patrulha Escolar no artigo “Violência nas escolas: o problema da intervenção policial e da criminalização da juventude”, apresentado no IV EBEM – Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, em Julho de 2009.



cebem como tal. Culpabilizar e criminalizar jovens e adolescentes, pela violência nas escolas é, a nosso ver, o caminho mais “fácil” para se esconder que o fenômeno é determinado por diversos outros tipos de violência, em especial, aquela que chamamos de estrutural.

### 3 Elementos reflexivos sobre violência nas escolas: início dos apontamentos sobre o fenômeno em Londrina/PR

Apresentaremos agora alguns apontamentos que o início do desenvolvimento da pesquisa “Violência que atinge o cotidiano de escolas das periferias de Londrina/PR: identificações, reflexões e mediações”, já nos possibilitou. O projeto em questão nasceu justamente do incômodo de presenciar algumas notícias veiculadas na mídia no início de 2008, as quais relatavam situações extremas e descontroladas assustadoras, o que denominamos como “situações-limite”, à exemplo “Alunos provocam quebra-quebra e professores suspendem aulas” (Londrina, 03/04/2008)<sup>19</sup> ou “Escola cancela aulas por causa da violência: estudante da 8ª. série agrediu professora com uma barra de ferro; ela precisou engessar o braço” (Londrina, 27/04/2008)<sup>20</sup>. Situações como essas pautaram o debate sobre violência nas escolas no município de Londrina<sup>21</sup>, Todavia observamos que as discussões direcionavam-se para a culpabilização dos adolescentes agressores, sem um debate que trouxesse a tona a universalidade que o fenômeno está inserido e as contradições sociais. Por isso, o objetivo do projeto é identificar as diferentes formas de violência que se materializam em escolas públicas das periferias de Londrina, considerando que a violência nas escolas é apenas a aparência de um fenômeno complexo que sofre múltiplas determinações.

Informamos que a pesquisa é coordenada por uma professora do Departamento de Serviço Social da UEL – Universidade Estadual de Londrina e tem a participação de estudantes de Serviço Social. A docente desenvolveu mestrado em Educação, por isso, é possível vincularmos o debate da Educação com o do Serviço Social. Justificamos o estudo desta temática pela área de Serviço Social, pois refletimos sobre os conceitos de violência, violência urbana e violência nas escolas, partindo do pressuposto que tais fenômenos são expressões da questão social e estão totalmente vinculados com a violência estrutural, própria do modo de produção capitalista.

Lembremos que o Serviço Social se ascende como profissão, justamente no momento histórico em que a questão social, materializada no conflito entre capital e trabalho e suas demandas, se torna alvo de intervenções estatais para a manutenção da reprodução da força de trabalho. Portanto, ao Serviço Social, profissão inserida nesta dinâmica contraditória, cabe o estudo de fenômenos sociais complexos, na perspectiva da construção de alternativas de intervenção cotidiana. Salientamos que existem assistentes sociais atuando em escolas e, no ano de 2006, o governo do Paraná autorizou a contratação<sup>22</sup> destes profissionais para a atuação em todas as escolas públicas estaduais, todavia, até o presente momento, a composição das equipes ainda

---

<sup>19</sup><http://portal.rpc.com.br/gazetadopovo/vidaecidadania/conteudo.phtml?tl=1&id=753210&tit=Alunos-provocam-quebra-quebra-e-professores-suspendem-aulas>.

<sup>20</sup>Jornal Folha de Londrina, 27/03/2008.

<sup>21</sup>Londrina se situa no norte do estado do Paraná e segundo o último censo do IBGE, possui 497.833 habitantes.

<sup>22</sup>No Estado do Paraná há a lei 15075 - 04/05/2006, publicada no Diário Oficial Nº 7219 de 05/05/2006, que em sua Súmula: “Autoriza a implantação do Programa de Atendimento Psicopedagógico e social em todas as unidades escolares que integram a Rede de Ensino Público, conforme especifica[...]” E nos artigos:

**Art. 1º.** Fica autorizado ao Governo do Estado a implantação do Programa de Atendimento Psicopedagógico e social em todas as unidades escolares que integram a Rede de Ensino Público, do ensino fundamental e médio, no Estado do Paraná.

**Art. 2º.** Cada Unidade de Ensino Fundamental e Médio que integra a Rede Pública Estadual deverá contar com equipe interprofissional habilitada a prestar atendimento psicopedagógico e social ao estudante matriculado, e dar suporte técnico à direção e aos professores.

§ 1º. A equipe interprofissional referida no “caput” deverá estar composta por, no mínimo, um(a) psicólogo(a), um(a) pedagogo(a) e um(a) assistente social. [...]

não foi efetivada.

Diante do exposto, defendemos a importância do Serviço Social inserir-se no debate dos elementos vinculados à escola pública e é nesta perspectiva que desenvolvemos a pesquisa. Além da revisão bibliográfica sobre a temática, que foi utilizada para a construção deste artigo, iniciamos recentemente (meados de 2009) a pesquisa de campo. Mapeamos todas as escolas públicas estaduais que atendem concomitantemente de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>. Serie e Ensino Médio, no município de Londrina. Estamos visitando-as e aplicando um questionário que contém questões fechadas e abertas, além disso, dialogamos com diretores e/ou pedagogos das escolas sobre a questão da violência e demais problemas que as escolas se deparam. Salientamos que os apontamentos aqui são parciais, pois ainda não concluímos as visitas em todo universo (até então atingimos 20%).

As abordagens até então realizadas, nos possibilitaram a observação da real complexidade do fenômeno, sendo possível que constatássemos que na maioria das escolas visitadas os profissionais estão preocupados com a agressividade dos adolescentes e com a ausência de participação das famílias. Vimos que situações de violência consideradas graves, à exemplo do porte de armas, drogas, agressão física violenta, entre outras, não são tão corriqueiras como o discurso midiático tenta passar.

Salientamos que os pressupostos reflexivos que nortearam a construção do nosso projeto de pesquisa estão sendo confirmados, pois há ainda muita culpabilização dos adolescentes e de suas famílias. A maioria dos sujeitos apontou que o maior problema da escola é a questão das crianças e adolescentes indisciplinados. Poucos sujeitos criticaram a falta de investimento em políticas públicas e as dificuldades concretas de manter a escola livre de situações violentas em um contexto de ausência de direitos, de falta de estrutura nos bairros, entre outras situações decorrentes da questão social.

Por outro lado, sempre aparecem nas respostas dos questionários e nas falas dos sujeitos, que os bairros que as escolas se situam são carentes de políticas que efetivem direitos sociais, em especial, lazer e cultura, além disso, relatam que a violência é fenômeno constante nas regiões. Também apresentaram insatisfação sobre o sucateamento das escolas, o elevado número de estudantes em salas de aula (40 estudantes), o problema de espaço físico, de acústica dos prédios, enfim, apontaram os problemas da falta de investimento em políticas educacionais, sem a elaboração de uma crítica direta.

Portanto, compreendemos que para os profissionais que atuam diretamente nas escolas, o importante é a concretização de ações imediatas, pois são eles que se deparam com as contradições cotidianas. Observamos, enquanto visitávamos as escolas e nos mantínhamos nos locais por algum período, que as situações de agressividade são constantes, por isso, a dificuldade do desenvolvimento de um trabalho que sobreponha educação à repressão. Por isso, não culpabilizamos os profissionais, ao contrário, nos solidarizamos com eles, tentando compreender melhor as situações de violência que se materializam nas escolas. Além disso, temos a perspectiva de trazer a tona as dificuldades enfrentadas e a necessidade urgente de investimentos em políticas educacionais que possibilitem que a escola seja lugar liberdade e de desenvolvimento do pensamento crítico.

Desta forma, finalizamos as reflexões aqui desenvolvidas, considerando que a violência que atinge as escolas também se manifesta no desmonte das políticas educacionais; na desvalorização do educador; na situação de pobreza e miséria das comunidades; na ausência de políticas de cultura, lazer, profissionalização, esporte, voltada aos jovens e adolescentes de periferia; na violação dos direitos humanos (à exemplo da violência policial); no desemprego; no fortalecimento do tráfico de entorpecentes e crime organizado; entre outros fenômenos. Pressupomos,

portanto, que a soma de todas essas expressões da questão social, fazem com que a escola seja uma instituição suscetível à materialização de ações e re-ações violentas, por isso, os discursos culpabilizadores e os projetos de intervenção policial ostensiva nas escolas, não podem resultar na busca de alternativas para diminuição da violência, mas sim, em aumento de repressão e violação dos direitos humanos.

## Referências

ABROMOVAY, Mirian. Enfrentando a violência nas escolas: um informe do Brasil. **UNESCO Brasil. Violência na escola: América Latina e Caribe**. Brasília: UNESCO, 2003. p. 89–150.

BOTTOMORE, Tom; OUTHWAITE, William (Org.). **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

COSTA, Ricardo Jorge. Bernard Charlot, professor universitário em Paris, em entrevista a Página da Educação. s/d. <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2033>. acesso em 05/01/2008.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SPOSITO, Marília Pontes. Iniciativas Públicas de Redução da Violência Escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 101-138, mar./ 2002.

HOBSBAWN, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX. 1914 – 1991**. Tradução SANTARRITA, Marcos. Rev. Técnica: PAOLI, Maria Célia. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octavio. **Capitalismo, violência e terrorismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a Revolução: o que ensinava o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução**. Tradução Lobo, Aristóteles. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã (Feuerbach)**. 10. ed. Tradução J. C. Bruni; M. A. Nogueira. São Paulo: HUCITEC, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 2. ed. 3. tiragem. tradução: Luiz Cláudio de Castro e Costa; introdução: Jacob Gorender. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Ensaio, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; NJAINE, Kathie. **Violência na escola: identificando pistas para a prevenção**. Interface - Comunic, Saúde, Educ, v. 7, n. 13, p.119-34, ago. 2003.

RONDELLI, Elizabeth. Imagens da violência e práticas discursivas. In: PEREIRA, Carlos Alberto Messeder e outros (Org.). **Linguagens da Violência**. Rio de Janeiro, Rocco, 2000.

SILVA, José Fernando Siqueira. **“Justiceiros” e Violência Urbana**. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, José Fernando Siqueira. **O método em Marx e o Estudo da Violência Estrutural**. s/d. <http://www.franca.unesp.br/O%20Metodo%20em%20Marx.pdf>. Acesso em 15/12/2007.

SOARES, Luiz Eduardo. Uma interpretação do Brasil para contextualizar a violência. PEREIRA, Carlos Alberto et al. **Linguagens da Violência**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. p. 23–46.

TRASSI, Maria de Lourdes. **Adolescência Violência: desperdício de vidas**. São Paulo: Cortez, 2006.



VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Tradução: Maria Encarnación Mota. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

WACQUANT, Loïc. **As duas faces do gueto**. Tradução: Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2008.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da Miséria**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

# EDUCAÇÃO E GÊNERO: POSSIBILIDADES DE (RE) CONSTRUÇÃO DE UM NOVO MODO DE SER E ESTAR NO MUNDO

Ana Célia de Sousa Santos<sup>1</sup>

## Resumo

Este artigo é resultado de reflexões desenvolvidas numa prática de pesquisa-ação, durante o Mestrado em Educação. É fruto, também, do Intercâmbio Científico Cultural desenvolvido entre a UFPI e a UNIVR/Itália, que acompanha o Centro de Vivência – “Infância/Mulher/Território”, no Parque Eliane, em Teresina/PI, espaço no qual foi realizada esta pesquisa. Dentre outros objetivos este trabalho analisou como as práticas educativas desenvolvidas junto à APMP, contribuíram para a construção do empoderamento e de um novo olhar sobre as relações de gênero. Como técnica, utilizamos a observação participante, o questionário e o grupo focal. Na fundamentação teórica recorremos a diferentes referências nas quais destacamos: Colling (2004), Louro (1997), Maturana (2004), Pereira (2004), Boff (1999) Saffioti (1979). Constatamos que, as relações construídas, no contexto da cultura patriarcal, demonstram que mulheres e homens envolvidos nesse processo submetem-se a variadas situações na qual o homem mantém seu poder de provedor, mesmo que apareçam sinais de renovação e de conflito eminentes da possibilidade de mudanças. Vimos também que são as mulheres quem mais se preocupam com os filhos/as e com o relacionamento na família. Assim, analisar questões relacionadas ao gênero é necessário para que se pense num processo educativo que favoreça a construção de relações mais humanas, justas e respeitadas.

**Palavras-chave:** Educação. Gênero. Movimentos Sociais.

## EDUCATION AND GENDER: OPPORTUNITIES (RE) CONSTRUCTION A NEW WAY OF BEING AND BEING IN THE WORLD

## Abstract

This article is the result of reflections developed in research-action practice, during a Master Degree in Education. It is also result the Cultural and Scientific Exchange program developed between UFPI and UNIVR/Italy, which surveys the Centro de Vivência – “Infância/Mulher/Território” (Center of Living “Childhood/Women/ Territory”), at Parque Eliane neighborhood, in Teresina/PI, area in which the research was made. Among other objectives this work analyzed how the educative practices developed together with APMP, contributed to the construction of empowerment and of a new vision about gender relations. As techniques we used participant observation, question form and focal group. In the theoretical foundation we reoccurred to different references among them we can highlight: Colling (2004), Louro (1997), Maturana (2004), Pereira (2004), Boff (1999) Saffioti (1979). We attested that, the constructed relations, in the patriarchal culture context, show that women and men involved in this process subject to many situations in which the man keeps his paternalist position, even with signs of renew; eminent conflicts and changing possibilities appearing. We also saw that the women are the most concerned about children and family relationship. This way, analyze questions related to gender is necessary to start thinking in an educative process that favors the construction of more fair and respectful human relations.

**Key words:** Education. Gender. Social Movements.

---

<sup>1</sup> Membro pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação e Gênero\UFPI.

## Introdução

Este artigo é resultado de reflexões e experiências desenvolvidas numa prática de pesquisa-ação, durante o Mestrado em Educação/UFPI, tendo como foco a questão de gênero. É fruto, também, do Intercâmbio – “Sujeitos e Saberes na Mediação de Práticas Sócioeducativas - auto ativação de comunidades locais, desenvolvido entre a Universidade Federal do Piauí e a Università Degli Studi Di Verona/Itália, que acompanha o Centro de Vivência – “Infância/Mulher/Território”, no Parque Eliane, zona sul de Teresina/PI, cuja atrizes sociais participam da Associação de Produção “Mulheres Perseverantes” e foram sujeitas com seus respectivos maridos/companheiros desta pesquisa.

Neste texto, apresentamos um breve histórico da construção do conceito de gênero, demonstrando suas diversas concepções e a contribuição dos movimentos sociais feministas e de mulheres para a implementação de novos modos de ser e estar no mundo. Além disso, analisamos a configuração das relações de gênero no contexto da Associação de Produção “Mulheres Perseverantes”, enfatizando a relação estabelecida entre mulheres e homens e destes com seus/suas filhos/as.

### 1 Gênero: uma construção sócio-cultural

Para pensar em novas relações de gênero é preciso entender o que é e como se construiu o que, hoje, denominamos de relações de gênero. A história da construção e do entendimento sobre o que é gênero está intimamente vinculada à luta das mulheres e aos estudos sobre essa temática, desenvolvido por diversas estudiosas feministas.

No entanto, esta discussão não se configura num contexto teórico de consensos, pois, os estudos e as próprias relações têm se demonstrado complexas. Assim, as concepções sobre essa categoria de análise têm modificado seu enfoque, deslocando-se do objeto empírico, mulheres, para o objeto teórico, gênero. Colling (2004, p. 28) ressalta que:

A história do gender das norte-americanas, do genre francês, do genere italiano, do geschlecht alemão e do gênero português, tem um só objetivo: introduzir na história global a dimensão da relação entre os sexos, com a certeza de que esta relação não é um fato natural, mas uma relação social construída e incessantemente remodelada, efeito e motor da dinâmica social. Relação que produz saberes, como visão nova do passado, e categoria de análise que permite reescrever a história levando em conta o conjunto das relações humanas.

Utilizando-se das idéias de Simone de Beauvoir (1980), no seu livro o Segundo Sexo, quando afirma “não se nasce mulher torna-se mulher”, os estudos feministas procuram compreender a condição das mulheres em suas variadas dimensões e contextos.

Assim, nas duas últimas décadas esses estudos têm sido ampliados, incluindo-se aí outros sujeitos, como homens, gays, lésbicas, transexuais, na perspectiva de compreender como se dão essas relações num contexto que não é supostamente homogêneo. Para Colling (2004, p. 28), o termo gênero:

[...] tem sido utilizado para teorizar a questão da diferença sexual, questionando os papéis sociais destinados às mulheres e aos homens. A categoria de gênero não se constitui numa diferença universal, mas permite entender a construção e a organização social da diferença sexual. A história das mulheres e a história de gênero estão interligadas, este se situa no campo relacional.

Para compreender o processo de construção do conceito de gênero, que implica uma concepção de como se pensa o mundo e as relações que se estabelecem neste espaço, utilizamos os estudos de Pereira (2004). Nestas discussões podemos perceber como se construiu e quais os fundamentos das concepções de gênero, que inspiram os estudos sobre essa temática. Sendo assim, a autora discute a concepção de gênero a partir de quatro conceitos: 1) o conceito sistema sexo/gênero, que expressa o esquema de pensamento marxista das décadas de 1960, 1970 e 1980 e reforça a idéia de que o substrato biológico existe e não pode ser colocado de lado nos estudos sobre gênero; 2) o conceito de gênero como construção cultural e como categoria radicalmente arbitrária, na perspectiva interdisciplinar; 3) o conceito de habitus em Bourdieu e os estudos da psicanálise contribuindo para as interpretações sobre as estruturas simbólicas, fundamentando as construções subjetivas das relações de gênero; e 4) O conceito de construcionismo e o desconstrucionismo de gênero, perspectiva de análise que ressalta a reprodução das estruturas socioculturais subjetivas.

Para compreendermos melhor este estudo, Rubin (apud, PEREIRA, 2004) apresenta o conceito de gênero como um sistema que assegura a compreensão dos sujeitos sociais sexuados, entrelaçados ao sistema de sexualidade. Nesse caso, o sistema a que se refere a autora é como um conjunto de arranjos pelo qual a sociedade transforma a sexualidade biológica. As relações não resultam da existência de dois sexos e sim de um sistema sexo/gênero. De acordo com Pereira (2004, p. 179), a análise de Rubin faz rupturas com a teoria funcionalista, na qual os princípios dos arranjos de gênero se destinam a assegurar a reprodução social. Reflete, ainda, a teoria marxista que marcou o princípio da “igualdade”, sendo influenciada pela abordagem da dialética do materialismo histórico.

Ainda, sobre o conceito sistema sexo/gênero, Pereira (2004) afirma que outras autoras feministas dão novas dimensões ao biológico, percebendo-o como significado sensível e simbólico, mesmo expressando o gênero como o conhecimento sobre a diferença sexual. Para reforçar essa idéia, Scott (1990, p. 197) conceitua gênero como “elemento constitutivo das relações sociais, baseado em diferenças percebidas entre os sexos e gênero, é a maneira primordial de significar relações de poder”.

É importante, ainda, analisarmos as diferenças entre sexo e gênero na medida em que sexo diz respeito às características fisiológicas relativas à procriação, à reprodução biológica. As diferenças sexuais são encontradas em todos os mamíferos, porém, não determinam o desenvolvimento posterior em relação ao comportamento, interesses, estilo de vida, responsabilidade ou papéis a desempenhar, nem tampouco determinam o sentimento ou a consciência de si mesmo, nem das características da personalidade. Enquanto as diferenças sexuais são físicas, as diferenças de gênero são socialmente construídas, referem-se às pessoas e às relações delas entre si (STREY, 1998).

É com essa compreensão que Butler (apud PEREIRA, 2004) afirma que a diferença entre sexo e gênero está no significado social que o sexo assume, no interior de cada cultura; enquanto o gênero emerge, não como um termo em uma permanente relação de oposição ao sexo, mas como elemento que absorve e desloca o sexo.

No que se refere ao conceito de gênero como construção cultural e como categoria radicalmente arbitrária, na perspectiva interdisciplinar, Rago (apud PEREIRA, 2004) parte de aporte pós-estruturalista de Foucault e afirma ter a categoria gênero vocação relacional, sobretudo cultural, trazendo outras representações sociais como: as questões relativas à constituição dos valores culturais, à instituição do imaginário social, à produção das identidades sociais e das subjetividades.

Vendo por este prisma, os aspectos culturais, sociais e econômicos passam a ter im-

portâncias significativas, pois, é a partir desse olhar que várias pesquisadoras feministas passam a focar seus estudos, valorizando a interdisciplinaridade. Apresenta, também, a possibilidade de reconhecimento de vários sujeitos/objeto de análise, além de não reduzir as discussões ao estudo da dominação patriarcal. Corroborando com esse pensamento, Maturana (2004, p. 17) afirma que:

As diferenças de gênero (masculina e feminina) são somente formas culturais específicas de vida, redes específicas de conversações. É por isso que os diferentes valores que nossa cultura patriarcal confere às diferenças de gênero não têm fundamento biológico. [...] distinções sexuais entre homem e mulher são biológicas, mas o modo como as vivemos é um fenômeno cultural; [...] tais diferenças, próprias de nossa cultura patriarcal, referem-se ao modo como vivemos culturalmente nossa diversidade biológica, a partir de um fundamento de igualdade em nosso biológico cultural.

A contribuição do conceito de habitus, em Bourdieu, para os estudos de gênero representa um aporte desvendador da origem da desigualdade entre os sexos, partindo da oposição entre o masculino e o feminino. Essa oposição, segundo Bourdieu (1995, p.139):

[...] provoca uma divisão arbitrária das coisas e das atividades que sendo semelhantes na diferença, são suficientemente concordantes para se sustentar mutuamente. Oposições essas, representativas das estruturas simbólicas, produzidas para diferenciar homens e mulheres, inculcando normas e valores e se encarnando nas estruturas mentais”.

Outra linha de estudo, a das feministas influenciadas pela psicanálise lacaniana, considera que a determinação sexual está no inconsciente. Isto não elimina a possibilidade de criticar a definição patriarcal do “feminino” na ordem simbólica; ao contrário, muitas psicanalistas iniciaram uma busca para registrar esta “alteridade” ou “diferença” que não é o feminino tal como é dito na cultura masculina. Esta corrente defende que a diferença sexual se funda, não apenas em anatomias distintas, mas em subjetividades vinculadas a um processo imaginário: o sexo se assume no inconsciente, independente da anatomia (LAMAS, 2000).

De acordo com Lamas (2000, p. 20), “ainda que o gênero esteja inscrito culturalmente e inculcado inconscientemente, ele é transformável, alterável e reformável, não pela vontade, mas sim histórica, cultural e psiquicamente”.

Outras abordagens de destaque para os estudos de gênero são os conceitos de construcionismo e o de desconstrucionismo de gênero, perspectivas de análise pós-moderna que ressaltam a reprodução das estruturas socioculturais subjetivas e resistência na subversão de novos modelos interpretativos de gênero. Partem de estudos sobre as sociedades complexas, nas quais a realidade das relações de gênero, segundo Pereira (2004, p. 185), tem mostrado que cada grupo humano elabora estruturas sistêmicas e que as relações de gênero, em seus papéis, são determinadas por convenções sociais. Este conceito tem como princípio a luta pela igualdade e defesa do direito à diferença e que, segundo Bernardes e Guareschi (2004, p. 200):

[...] oferece-nos a idéia de uma desnaturalização da realidade, ao entender que a realidade é uma proposição explicativa, através da qual o mundo não estaria anterior à experiência que fazemos dele, mas a de que construímos conhecimentos acerca desse mundo ao mesmo tempo em que este constrói conhecimentos a nosso respeito.

É, então, nessa lógica que os movimentos feministas se inserem de forma toda especial no

processo de construção do conceito de gênero e, necessariamente, de cidadania das mulheres. Como discute Touraine (2007, p. 19), [...] “o movimento feminista transformou profundamente a condição das mulheres em diversos países e permaneceu mobilizado lá onde a dominação masculina ainda conserva sua força”.

Os movimentos de mulheres assumem uma visão crítica das contradições e das limitações das grandes transformações históricas, a exemplo das revoluções americana e francesa que excluíram as mulheres dos parlamentos e dos governos, negando-lhes o direito básico de votar e de ser votada. Essa luta emerge em meados do século XIX e se consolida na primeira metade do século XX, período em que as mulheres começaram a dar visibilidade às suas reivindicações, garantindo esse direito em praticamente quase todos os países do mundo, o que na visão de Rago (1998, p. 28), é:

[...] na luta pela visibilidade da “questão feminina”, pela conquista e ampliação dos seus direitos específicos, pelo fortalecimento da identidade da mulher, que nasce um contradiscurso feminista e que se constitui um campo feminista do conhecimento. É a partir de uma luta política que nasce uma linguagem feminista.

Ainda conforme Rago (1998, p. 30), “as mulheres incorporam a dimensão subjetiva, emotiva, intuitiva no processo do conhecimento, questionando a divisão corpo/mente, sentimento/razão. O pensamento feminista trouxe a subjetividade como forma de conhecimento”.

As conquistas obtidas pelas mulheres se devem às suas organizações em movimentos sociais. A organização da luta feminista teve início nos Estados Unidos, sendo que no Brasil os movimentos sociais populares têm efervescência maior a partir dos anos de 1980. Esse período, pós-ditadura, caracteriza-se pela luta de rua, pelas grandes manifestações, pelos embates políticos, que objetivavam a melhoria das condições de vida da população. Reivindicavam-se escolas, creches, postos de saúde, transporte de qualidade. Nesses momentos, a presença da mulher partia de necessidades imediatas, daquelas ligadas ao seu cotidiano, ao seu bairro.

Na década de 1990<sup>2</sup>, as ações dos movimentos sociais caracterizavam-se pela institucionalização de suas bandeiras de luta e de sua organicidade, garantindo o desenvolvimento de ações e agendas mais articuladas e propositivas em âmbito regional, nacional e até mundial. Nessa perspectiva, foram realizadas conferências internacionais, como a de Beijing, em 1995, na qual foi elaborada uma plataforma de reivindicações, com o compromisso dos países presentes em assumir a luta pela melhoria da condição de vida das mulheres. Neste período, no Brasil, foram aprovadas cerca de 30 leis voltadas, direta ou indiretamente, para a afirmação e ampliação dos direitos das mulheres, podendo-se destacar a legislação sobre: planejamento familiar, união estável; cotas por sexo para as eleições proporcionais, proteção ao mercado de trabalho das mulheres; registro de paternidade.

Diante desse contexto, as mulheres passam a compreender que a luta por direitos, cidadania e igualdade não está restrita somente ao sexo feminino, que é necessário envolver diversos segmentos e, prioritariamente, os homens. A temática sobre a mulher passa, então, a

---

<sup>2</sup> A Quarta Conferência Mundial das Nações Unidas sobre a Mulher, realizada em Beijing, China, de 4 a 15 de setembro de 1995, reuniu 189 países com representantes de cerca de 180 delegações governamentais e 2.500 organizações não-governamentais para discutir várias questões relacionadas com a mulher. Neste evento foram abordados os temas: Igualdade, Desenvolvimento e Paz. Nesta ocasião, foram assinados dois documentos: o primeiro de natureza política – a Declaração de Beijing; e o segundo – a Plataforma de Ação, que identifica os obstáculos que existem para o pleno desenvolvimento das mulheres e traça estratégias e ações com vistas a sua superação, dando condições para a ampliação dos mecanismos de pressão política (BRASIL, 2008).



ser discutida a partir das relações de gênero, compreendida como as relações entre mulheres e homens, mulheres e homens, homens e homens que, na idéia de Saffioti (2004, p. 44), implica “o respeito a uma categoria histórica que pode regular não apenas relações entre homem-mulher, mas também relações homem-homem e relações mulher-mulher e é uma construção social do masculino e do feminino”.

Esclarecendo essa questão, Strey (1998) afirma que a construção cultural do gênero é evidente quando se verifica que ser homem ou ser mulher nem sempre supõe o mesmo significado em diferentes sociedades ou em diferentes épocas. Ou seja, ser homem ou mulher depende dos costumes de cada lugar, de cada sociedade, da experiência cotidiana das pessoas, variando de acordo com as leis, as religiões, a maneira de organizar a vida familiar, a vida política de cada povo ao longo da história. As relações de gênero e as representações de gênero também não variam apenas de um povo para outro, já que dentro de uma mesma sociedade elas também podem mudar de acordo com a classe social, com a raça, com a idade.

Nesta perspectiva, podemos assegurar que as relações de gênero construídas social e culturalmente vêm ao longo do tempo sofrendo modificações. Para os gregos, a mulher era excluída do mundo do pensamento, do conhecimento, tão valorizado pela sua civilização. Com os romanos é instituído juridicamente o “paterfâmilia”, legitimando a discriminação feminina e atribuindo ao homem todo poder sobre a mulher, os/as filhos/as, os servos e os escravos (COLLING, 2004).

Recorrendo a Reis (1992), podemos fazer breve análise sobre o papel desempenhado pela mulher nos diferentes tipos de família para compreendermos como a visão que temos relativa a esse assunto foi se formando. O autor, em seu texto “Família, Emoção e Ideologia”, analisa quatro tipos de família, ressaltando os diferentes papéis da mulher.

Assim, na família aristocrática a mulher tinha como função a organização da vida no castelo e o seu trabalho era desvalorizado. Já na família camponesa, o trabalho feminino passou a ser valorizado, não pela sua importância, mas pela necessidade da presença da mulher no trabalho do campo. É na família proletária que a mulher começa a se dedicar ao lar, dedicação essa que foi reforçada no século XIX com o surgimento da família pequeno-burguesa. O lar passou a ser o espaço exclusivo da mulher, com a função de cuidar da casa, do esposo e da educação dos/as filhos/as, tornando-se dependente exclusivamente do marido. Foi nesse tipo de família que a mulher passou a ser considerada angelical, frágil, incapaz de resolver qualquer tipo de problema sem orientação do pai ou do marido.

Essa compreensão da mulher como sexo frágil, incapaz de sobreviver sem ajuda do homem, que se consolidou no século XIX, no seio da família burguesa, sobressaiu-se das demais e predominou, por muito tempo, sendo presente até hoje.

De acordo com Anyon (1990), a visão tradicional a respeito da questão de gênero que enfoca o homem como provedor, administrador da vida familiar e a mulher como sexo frágil, submissa e restrita ao espaço doméstico, está desconectada das necessidades da realidade atual e acrescenta ainda que:

A contradição predominante enfrentada por muitas das mulheres da classe trabalhadora e da classe média baixa consiste em que a carga de feminilidade (ser submissa, subordinada ao homem, dependente e doméstica) está em franca desconexão com as necessidades cotidianas de suas vidas [...] manifesta-se na ruptura entre a vontade de seus maridos de que permaneçam em casa e sejam submissas – e a necessidade de reconhecimento de sua competência e de auto-estima (p. 14).

Para compreendermos em que se fundamentam essas mudanças, lembramos Saffioti (1979, p. 181) quando registra que:



[...] é com base na análise das flagrantes incongruências entre um mundo em mudanças e idéias consagradas sobre a condição da mulher nas sociedades competitivas, que poderemos elaborar argumentos contra a sabedoria convencional, na medida em que esta faz parte constitutiva do conjunto de mitos que situam a mulher, direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, num plano inferior àquele que coloca o homem e que tentam explicar tal inferioridade em termos de uma evolução desarmônica da sociedade.

Frente a esses elementos de análise, pressupomos que é imprescindível procurarmos desconstruir essa realidade para que se construa uma relação na qual haja igualdade e, de fato, homens e mulheres exerçam verdadeiramente a cidadania, pois, não existe democracia sem direitos sociais iguais, voltados para todos/as os/as cidadãos e cidadãs de acordo com suas necessidades, pautadas pelas suas diferenças (LOURO, 1997).

Ainda com relação à desconstrução do real, Louro (1997, p. 31-32), em seu texto “Gênero, sexo e sexualidade”, explicita a necessidade da desconstrução do gênero, acrescentando que:

Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significa problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implica observar que o pólo masculino contém o feminino [...] e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses pólos é internamente fragmentado e dividido. [...] a desconstrução faz perceber que a oposição é construída e não inerente e fixa. A desconstrução sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade. Supõe que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita.

Para essa mesma autora, as relações de gênero carregam uma lógica dicotômica, na qual a idéia que prevalece é a de que a relação masculino-feminino constitui uma oposição entre um pólo dominante e outro dominado. No entanto, o processo de desconstrução permite perturbar essa idéia de relação de via única e observar que o poder pode, na verdade, fraturar e dividir internamente cada termo da oposição dessa relação.

É a partir da perspectiva da discussão de gênero como construção cultural que este trabalho foi realizado, pois compreendemos que as relações são construídas socialmente e a cultura passa a ter uma significativa importância para a definição dos papéis sociais de mulheres e homens. Este estudo é, também, fundamentado em aspectos dos estudos da psicanálise, porque parte da compreensão da articulação entre aspectos sociais, culturais e psíquicos capazes de serem transformados, alterados e modificados.

Entendemos, portanto, que, para mudarmos qualquer situação de subordinação e exclusão existente em nossa sociedade, é imprescindível que nossas emoções, e não só a razão determinem o que fazemos ou deixamos de fazer. Nesse caso, podemos afirmar que precisamos modificar a nossa forma de ver e estar no mundo para assim modificar as relações entre mulheres e homens. Nesta perspectiva, Maturana (2004, p. 33) afirma que:

[...] o fluxo do emocionar muda com o fluir das coordenações de ações. Portanto, ao mudar o significado das palavras modifica-se o fluxo do emocionar e nesse caso a cultura passa a exercer um papel de construção desse novo emocionar, pois, ao surgir uma comunidade humana começa-se a conservar umas redes de conversações como a maneira de viver dessa comunidade, desaparecendo ou mudando quando tal rede de conversações deixa de ser preservada.

Para compreendermos as mudanças culturais ocorridas em uma determinada sociedade ou grupo social é preciso entender como ocorrem as mudanças no emocionar, as mudanças nas subjetividades. Por isso, devemos, então:

[...] ser capazes de caracterizar a rede fechada de conversações que [...] constituem a cultura que vive tal comunidade. Devemos também reconhecer as condições de mudança emocional sob as quais as coordenações de ações de uma comunidade podem se modificar, de modo a que surja nela uma nova cultura (MATURANA, 2004, p. 35).

Assim, entender como se formou a cultura patriarcal é indispensável para compreender como é possível a construção de novas relações de gênero. Na cultura patriarcal discutimos como lutar contra a pobreza e o abuso, combater a contaminação ou enfrentar a agressão da natureza. Vivemos como se todos os nossos atos necessitassem do uso da força e como se cada ocasião para agir fosse um desafio. Tentamos o controle do mundo natural, dos outros seres e de nós mesmos e ao tolerar a diferença pensamos que poderíamos levar o/a outro/a ao bom caminho. Em nossa cultura patriarcal vivemos na desconfiança da autonomia dos/as outros/as, vivemos decidindo pelas outras pessoas o que é bom para elas e estamos em constante respeito às hierarquias, que exigem obediência. Estamos sempre prontos a tratar os desacordos como disputas ou lutas (MATURANA, 2004).

Ao se contrapor a esse modo de vida patriarcal, Maturana (2004) apresenta a cultura matrística como uma alternativa em que mulheres e homens constroem juntos os rumos da sociedade e de sua cultura inspirados nos povos agricultores e coletores que viveram entre sete e cinco mil anos antes de Cristo. Segundo esse mesmo autor (2004, p. 39), tais:

[...] povos não fortificavam seus povoados, não estabeleciam diferenças hierárquicas entre os túmulos dos homens e das mulheres, ou entre os túmulos dos homens, ou entre os túmulos das mulheres. [...] esses povos não usavam armas como adorno, e que naquilo que podemos supor que eram lugares cerimoniais místicos (de culto), depositavam principalmente figuras femininas. [...] as atividades de cultos eram centradas no sagrado da vida cotidiana, num mundo penetrado pela harmonia da contínua transformação da natureza por meio da morte e do nascimento [...].

Assim, ao introduzir a cultura patriarcal, que é um pensamento linear e que ocorre num contexto de apropriação e controle, construímos conversações que refletem sentimentos de guerra, luta, negação mútua na competição, exclusão, autoridade e obediência e poder, o bom e o mau, tolerância e intolerância. Ao contrário, a cultura matrística ocorre num contexto de amor e consciência da interligação de toda a existência, desenvolvendo sentimentos de participação, inclusão, colaboração, compreensão, acordo, respeito e co-inspiração.

Assim, construir novas relações de gênero implica em mudanças culturais que subtendem alterações no modo de convivência cotidiana das pessoas, de forma que essas possam modificar suas subjetividades tendo como ponto de partida as mudanças nas relações com as crianças, jovens e com os idosos, pois, é nas relações intergeracionais que uma cultura se mantém e se preserva.

Com a intenção de provocar mudanças na prática, tanto individual quanto coletiva, o projeto de intervenção “Sujeitos e Saberes”, através da pesquisa-ação, procurou em todo seu processo envolver mulheres, homens, crianças, jovens e idosos num contexto em que as relações se configuram numa cultura patriarcal.

Desse modo, consideramos que, aos poucos, as atividades desenvolvidas nesse processo de pesquisa-ação vêm colaborando para o empoderamento das mulheres da Associação de Produção “Mulheres Perseverantes” na dimensão em que possibilita a construção de novas relações de gênero. Destacamos a seguir como se relacionam mulheres e homens, nesse contexto.

## 2 A configuração das relações de gênero na família das “mulheres perseverantes”

A configuração das famílias<sup>3</sup> brasileiras vem aos poucos sofrendo variações, são famílias chefiadas por mulheres, famílias sem filhos, famílias compostas pelo pai e seus filhos/as, famílias recompostas. Dentre os múltiplos fatores, a participação efetiva das mulheres no espaço público tem contribuindo significativamente para que mulheres e homens atuem de outro modo nesse novo redesenho. Portanto, do singular família passa-se a utilizar o termo famílias para demonstrar outras composições familiares. Apesar de, nessas novas configurações, ser exigido aos homens a colaboração no trabalho doméstico e no cuidado com as/os filhas/os, ainda é da mulher a tarefa de cuidado dos/as filhos/as, mantendo-se os homens apenas como coadjuvantes.

Assim, na pesquisa realizada, com 15 mulheres da APMP e seus respectivos maridos/companheiro, podemos observar que a maioria dos casais preserva a relação e tentam de alguma forma dividir responsabilidades. A seguir, veremos, a partir de dados dos grupos focais realizados com mulheres e homens, separadamente, como se configuram suas relações no espaço da família.

### 2.1 Relação das mulheres com seus maridos

As famílias das “mulheres perseverantes” mantêm o padrão da família nuclear formada pelo marido, esposa e os/as filhos/as. Em alguns casos os/as filhos/as são acrescentados pela presença de netos ou netas. São famílias pequenas, em média formadas por 05 (cinco) pessoas.

Ao desenharem e, posteriormente, descreverem suas famílias nos encontros do grupo focal, as mulheres e os homens, citam componentes como filhos/as, netos/as, afilhado/a adotivo/a, maridos, um cachorro de estimação e uma árvore, figuras que compõem o quadro familiar. Em algumas vezes, a presença do cachorro é tão importante que o comportamento desse animal chega a ser comparado com o da criança.

Aqui é minha casa. Aqui é uma palmeira. Ela tem dois cachos de coco. Aqui é meu marido saindo e eu também, aqui é a [...] e aqui é o Deque (cachorro) e outro pé de planta. Lá em casa nós somos só três. Dois adultos e uma crianças, quatro com o Deque. O Deque é atencioso mais a [...] não, mas com fé em Deus ela vai melhorar. (MP11)

Aqui é eu e meu marido. Aqui é minha casa eu estou sentada fazendo crochê. Minha pitbul Lilica (rs,rs,rs). (MP01)

Eu desenhei eu, meu marido e meus dois netos, mas são doze pessoas dentro da minha casa. Estão juntos na hora do almoço e do jantar. (MP15)

Aqui é minha família. Aqui é um adotadinho, meu afilhado que tá sempre na minha casa. (MP14).

Fiz eu, o [...], a [...], a neném, o cachorro. Estamos em frente a casa. Estamos aqui reunidos olhando para o pancada (HP05).

Aqui é minha família. Família unida. Aqui sou eu fazendo crochê de tarde, aqui é a nenê, brincando

---

<sup>3</sup> Diferentes pensamentos expressam o conceito de família. Para uns o conceito de família nos remete à idéia de um grupo de parentes co-residentes, cujo parentesco pode advir de consangüinidade, aliança ou adoção. Para esse grupo, a finalidade precípua de sua existência é a manutenção econômica, a identificação individual e coletiva. É, também, o espaço indispensável para a garantia da sobrevivência, do desenvolvimento e da proteção integral de seus membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo, materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar de seus componentes (SILVEIRA, 2000). Para outros a “família é quem você escolhe pra viver. Família é quem você escolhe pra você, não precisa ter conta sanguínea. É preciso ter sempre um pouco mais de sintonia” (RAPPA, 2005).

de boneca. Aqui é [...] andando de bicicleta. Aqui é o [...] lavando o carro. (MP05)

Constatamos, a partir desses depoimentos, que as mulheres embora vivendo em condições muito contraditórias, possuem uma visão aparentemente harmônica do espaço onde vivem mantendo uma relação integrada com a natureza e com os animais. Essa relação demonstra certo distanciamento de alguns valores do mundo capitalista (desrespeito com o meio ambiente, por exemplo) e forte vínculo com as origens rurais de onde a maioria dessas famílias veio.

No que se refere à configuração da relação das “mulheres perseverantes” com seus maridos, podemos observar que se apresentam através de várias formas de relacionamentos. Estas formas, numa cultura patriarcal, se configuram com traços explícitos de conservação do papel da mulher, traços que demonstram dureza na relação e traços que evidenciam a cooperação na relação entre eles e elas.

As falas abaixo demonstram traços explícitos de conservação do papel da mulher como a responsável pelo cuidado de casa e dos filhos/as. Na maioria das vezes, as mulheres abdicam do próprio lazer e da companhia do marido para cuidar dos filhos/as e da casa.

[...] Lá em casa às vezes o marido acha que tem que ir pra festa, sai eu não vou. Ele faz muito isso. As pessoas têm até vergonha de dizer: Ele vai é muito pra festa. As pessoas dizem: por que tu vai? Ele diz assim: ah! sou homem, eu posso ir. Eu não vou deixar meus meninos sozinhos pra ir pra festa (MP04).

Ele trabalha de noite e eu trabalho de dia, mas ele me ajuda de dia. A gente se encontra dia de segunda a noitinha. Ele gosta mais quando eu passo o cafezinho, ali ele acha que eu fiz o almoço, a janta, tudo, ta entendendo, aí ele gosta. Na hora que ele chega do serviço o café tá no ponto, ele gosta (MP06).

Verificamos, nesse caso, que as mulheres acabam não dando prioridade ao descanso e ao lazer, preferindo cuidar dos filhos/as. Isto ocorre, de acordo com Oliveira (2007, p. 110), porque “o tempo das mulheres para descanso e lazer não acontece na mesma frequência e qualidade vivenciadas pelo homem. Tal discussão sobre o tempo tem facilitado a percepção de como as mulheres organizam a vida cotidiana em torno do trabalho reprodutivo e como a divisão sexual é alimentada, no âmbito familiar, pela separação cultural entre trabalho de homem e trabalho de mulher”.

Já as expressões relatadas, a seguir, apresentam como algumas mulheres enfrentam situações problemas em relação a seus maridos. Na maioria das vezes, chegam a ser violentas para marcar posição diante de situações como o alcoolismo, a ausência do marido em casa e em momentos importantes da caminhada dessas mulheres como expressam as falas das MP15, MP10 e da MP05, respectivamente:

Eu brigo muito, sou muito abusada, muito antipática. Até com o meu marido. No dia que eu me zango, pego o facão vou atrás dele. Ele entra dentro do quarto e eu fico no pé da porta. Lá em casa o negócio é quente (rs,rs,rs). Quando os filhos é pequeno a gente é mandada, humilhada, a gente é pisada. A gente aquece tudo porque tem os filhos. Depois quando os filhos crescem é que a gente se liberta. É como aquela história. O que vir é lucro. No meu caso eu digo isto. Eu sempre digo pra [...]: O que vir é lucro. A gente não trabalha, é sustentada por ele.

Nosso relacionamento é médio. Existe um pouco de incompreensão porque. Então é um pouco assim meio ruim porque ele não me acompanha, nos lugares que eu vou, principalmente, nos lugares que eu preciso de uma companhia, né. Ele nunca pode me acompanhar. Tem momentos que ele não quer aceitar a minha caminhada, mas ele aceita porque ele já me achou caminhando na comunidade. Quando eu comecei com o grupo ele achou que não dava certo, que eu não me aquietava. Ele bebia muita cachaça e me desacompanhava, foi capaz.... Nunca me bateu, graças a Deus nunca chegou a esse ponto mais a bebida, chegava a me dizer coisa que eu nunca tinha ouvido quando eu era sozinha. E por isso chegou o dia de eu sair de casa, passei uns dias fora de casa. Ele andava

choramingando, se mal dizendo das coisas. Disse que ia vender a casa, era pra mim assinar pra vender a casa, que não dava pra ele ficar aqui. Eu imaginei! Se ele vender essa casa ele vai morrer no meio da rua ou vem então, ele vem de novo pra onde eu to, pra minha casinha.

No entanto, alguns traços de inovação são demonstrados quando as mulheres se referem à divisão das tarefas. Assim relata uma das mulheres:

[...] E a minha convivência com meu marido... Todo casal briga, tem dificuldade, mas em termos assim, de ser um bom pai, um bom marido ele é. Ele me ajuda. Se eu estou lavando uma roupa ele faz o almoço, se eu estou limpando a casa ele faz o almoço. Ele tá presente em tudo. [...] Minha família é tudo, minha casa. Minha família em primeiro lugar. (MP08)

Esta constatação nos leva a pensar que, a atitude das mulheres em organizarem-se, ter mais acesso à informações e por serem casais mais jovens (73% estão na faixa etária de 20 a 40 anos) tem interferido no comportamento dos homens, no que se refere à divisão das tarefas, mesmo que não haja uma mudança radical na divisão sexual do trabalho.

As falas relativas a esta questão apresentam, ainda, a preocupação das mulheres com as dificuldades financeiras e com o alcoolismo. Segundo vimos, estes aspectos trazem grandes ameaças para a relação conjugal, na maioria das vezes, é o grande causador de desavenças na família e brigas entre o casal, determinando o grau de satisfação ou não com a relação. As MP04, MP08, MP11 retratam essa situação:

[...] A convivência é boa. A gente tem algumas dificuldades, assim financeiras, mais nada que possa dizer que a convivência seja ruim [...].

[...] Mas só tem um defeito, gosta de uma cachacinha. Nossa briga maior é por causa da bebida, mas não porque ele chega em casa bagunçando, é porque eu não gosto que ele beba, né. A antipática mesmo sou eu, da história.

Eu mais o [...] não andamos brigando não, graças a Deus. Só brigamos por causa dumas cervejinhas, mas só eu que falo. Ele chega se joga em cima de uma cama, não diz nem um, nem dois. Quem quiser falar que fale. Ele não tá nem aí. Só vai dormir e comer [...]

Ao discorrerem sobre suas famílias constatamos a existência de dois grupos de casais: um formado com casais mais jovens (73% na faixa etária de 20 a 40 anos) e outro por casais mais idosos (27% na faixa etária entre 41 a mais de 60 anos). No grupo mais jovem, os dados nos revelam um nível maior de conflito entre a possibilidade de construção de uma relação mais cooperativa e a conservação do papel da mulher como a responsável pelo cuidado da casa, do marido e dos/as filhos/as. No grupo de casais mais idoso/a, observamos a manutenção de traços de conservação do papel da mulher caracterizando uma relação que parece já estar no fim e que por isso não poderá mais ser modificada e o que importa é aceitar e tolerar um ao outro. Assim demonstram os depoimentos:

[...] o nosso relacionamento é obrigado ser eterno, porque nós dois já somos idosos. Nós não podemos mais se largar um pro lado outro pra outro porque não tem quem queira nós, né. Então nós vivemos se tolerando e tentando [...] (MP10).

[...] Não venha dizer que você nunca foi humilhada. Tem palavra que dói mais do que uma pancada. O mundo vai se acabar não. Nós vamos se acabar, o mais novo e o mais velho e nunca vai ter igualdade. Tu entende, nós com os homens. Eu acho que nunca vai ser igual. Porque foi uma coisa que ficou do começo do mundo, não foi? Muda alguma coisa, mas não muda tudo (MP15).

Nesse sentido, é possível inferir que a maioria das mulheres está casada há muitos anos, pois, possuem em média 8 anos de casadas ou que vivem juntos, sendo que o casal que tem mais anos de vida conjugal possui 22 anos de casados ou vivem em união consensual e o mais



jovem 7 anos. Assim, constatamos que essas mulheres preservam a relação conjugal apesar das dificuldades financeiras e do alcoolismo como consequência das condições sócio-econômicas. Tentam incluir os homens na divisão das tarefas domésticas, mesmo que eles encararem essa função apenas como “ajuda” às mulheres e não como responsabilidades.

## 2.2 Relação das mulheres com suas/seus filha/os e netas/os

Os discursos referentes à configuração das relações das mulheres com seus/suas filhos/as demonstram que as mulheres da Associação de Produção “Mulheres Perseverantes” mantêm seu papel de cuidadora dos/as filhos/as ou dos netos/as como sua maior preocupação. No entanto, embora de forma incipiente, há demonstração de algumas mudanças quais sejam, no compartilhamento com o marido das responsabilidades do cuidado, encarada, pelo homem, como “ajuda” à mulher e não como cooperação na divisão da responsabilidade pela educação e cuidado com as/os filhas/os e netos/as. Ao se referir à relação materno-infantil, Maturana (2004, p. 15) afirma que este:

[...] é um fenômeno biológico humano que envolve a mãe, não como mulher, mas como um adulto numa relação de cuidado. Nessas condições, tanto a mulher quanto o homem estão, em igualdade de condições, biologicamente dotados. Desse modo, [...] a maternidade é uma relação de cuidado, não uma tarefa associada ao sexo.

Estes atos de compartilhamento resumem-se ao fato dos pais irem deixar as crianças na escola, após as mães terem preparado o café, dado banho e arrumado as crianças como relatam as falas, a seguir:

Aqui é o [...] quando sai pra escola com o pai dele, com os colegas deles, quando vai pra escola pela manhã. [...] lá dentro de casa, deitada na rede. E eu estendendo as fraldas e lavando as roupinhas dela (MP12).

A convivência é boa. Acordo bem cedo pra fazer o café, acordo os meninos pra tomar banho, tomar café ir pra escola. Aí vou deixar a [...] na escola de bicicleta. E assim é minha vida, o relacionamento de pais e filho eu acho que não é muito diferente não. A gente conversa bastante, eu brinco com meus filhos. União também (MP04).

Eu era sustentada pelo meu marido com cinco filhos. No dia que ele me agredir, pode sair de casa. Ou você sai ou eu saí (MP11).

Tenho 04 filhos, ele vai deixar os meninos no colégio, aí eu chego meio dia tá tudo em casa e todo mundo tem obrigação de ajudar um ao outro (MP06)

Aqui é minha família. Família unida. Aqui sou eu fazendo crochê de tarde, aqui é a nenê, brincado de boneca. Aqui é o [...] andando de bicicleta. Aqui é o [...] lavando o carro (MP05).

O cuidado é uma atividade indispensável para a sobrevivência da humanidade. Sendo assim, é necessário que se desenvolvam novas aprendizagens em torno desta questão para que homens e mulheres se tornem responsáveis por essa função. Corroborando com as idéias de Maturana (2004), Boff (1999, p. 90) define a palavra “cuidado”, afirmando que este é um termo derivado da palavra latina cura, que em sua forma mais antiga se escrevia coera e era usada num contexto de relações de amor e de amizade. Outros derivam cuidado de cogitare-cogitatus e, ainda, coyedar, coidar, cuidar que tem o sentido de cura: cogitar, pensar, colocar atenção, mostrar interesse, revelar atitude de desvelo e de preocupação. O autor afirma ainda que existam dois modos de ser no mundo: o modo de ser trabalho e o modo de ser cuidado.

Para ele essa atitude de trabalho-poder sobre o mundo corporifica a dimensão do masculino no homem e na mulher e o modo de ser cuidado revela a dimensão do feminino no homem

e na mulher (BOFF, 1999). Neste caso, o fato de o cuidado estar restrito às mulheres, como consequência de um modelo de sociedade, que privilegia a relação capital-trabalho em detrimento das funções de trabalho-cuidado, podemos perceber claramente a divisão sexual do trabalho, na qual mulheres e homens são submetidos, através das várias práticas e espaços educativos a manterem tais relações.

Assim, muitas barreiras deverão ainda ser rompidas, pois impedem as mulheres de construir novas relações, sendo uma delas a maneira de educar as crianças. Para Boff (1999, p. 97):

[...] o grande desafio para o ser humano é combinar trabalho com cuidado. Eles não se opõem, mas se compõem e ao mesmo tempo se complementam. Juntos constituem a integralidade da experiência humana, por um lado, ligada à materialidade e, por, outra, à espiritualidade.

Outro fator a ser destacado diz respeito ao fato de que, sendo a Associação formada por dois grupos de casais – um mais jovem e outro mais velho e com mais tempo de casado - há forte presença, junto a esses casais de relações intergeracionais, de outros membros que não apenas pais e filhos, em decorrência do cuidado dispensado aos netos, filhos adolescentes e, até mesmo, pelo contato que as crianças mantêm ao frequentarem a Casa de Artes e Cultura e lá se encontram com crianças de diferentes idades. A fala da MP15 expressa de forma significativa este fato:

A convivência mesmo é só o [...] o que fica dentro de casa, passa o dia, dorme e a confusão é grande porque eu brigo muito, sou muito abusada, muito antipática. No dia que vou pescar, porque eu não tou mais pescando por causa do negócio das redes, não tou mais pescando. [...] Agora ele vai mais com o neto. O neto tá grandinho, ele vai com ele botar os anzóis de tarde, agora pescar mesmo longe ele vai com o irmão. É só isso, a gente vive da pesca. E os filhos que ajuda (MP15).

Nessa perspectiva, os dados demonstram, também, uma preocupação dessas mulheres com os/as filhos/as adolescentes expressando o desejo de que eles/as encontrem um rumo que lhes dê segurança e estabilidade e não caiam na marginalidade com o uso de droga, como é o que tem acontecido com a maioria dos jovens<sup>4</sup>. O depoimento a seguir demonstra esta preocupação:

A convivência com meus filhos e com meu esposo é boa, mas com meus adolescentes é muito difícil, porque quem tem filhos adolescentes, sabe?. Teimosos. Mas, sei que eu tento mostrar o lado bom, o lado bom. O trabalho. Tento mostrar a ele que o trabalho é ótimo. Não importa que trabalho seja, mas que o trabalho é ótimo (MP14).

Nesse caso, a relação entre mãe e filhas/os e netos, pais e filhas/os e netos se resume

---

<sup>4</sup> De acordo com Kouri (2004, p. 2), “a violência juvenil é normalmente entendida através das atitudes transgressoras físicas, verbais e simbólicas de jovens contra outros jovens, contra pessoas da vizinhança nas ruas e bairros onde moram, contra colegas ou autoridades nas escolas e, inclusive, contra os pais, e contra a sociedade em geral”. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a maior parte das vítimas de homicídios executados concentra-se na população masculina com idade entre 15 a 24 anos, mortos através de disputas entre gangues e, sobretudo, nas chacinas envolvendo grupos de extermínio, cujos agentes são, muitas vezes, recrutados entre as polícias civis e militares dos estados, quando não pelas ações das próprias polícias. No Brasil, entre dezembro de 1987 e novembro de 2001, 3.937 crianças e adolescentes morreram na cidade do Rio de Janeiro, por ferimentos à bala. Em São Paulo, apenas no ano de 2002, foram registrados 66 chacinas com um total de 219 mortes, com mais de cinquenta por cento dos casos envolvendo crianças e adolescentes, e na cidade do Recife, de janeiro de 2001 a dezembro de 2002, 332 pessoas foram vítimas de grupos de extermínio, grande parte delas constituída por jovens de até 25 anos (KOURI, 2004).



em dizer o que os/as filhos/as devem fazer e não em ouvir o que pensam e desejam os/as filhos/as.

Constatamos, também, que a maioria das mulheres, mesmo desejando se organizar, aumentar a renda familiar mantém uma dependência dos maridos, principalmente, se as/os filhas/os ainda são pequenos e necessitam de uma maior atenção. Em alguns casos, por super-proteção às/aos filhas/os se recusam a sair para o lazer com seus maridos para ficar com as/os filhas/os em casa. Dessa realidade, podemos inferir que os/as filhos/as têm determinado, de certa forma, o tipo de relacionamento que a mulher mantém com o marido. Na maioria das vezes, as mulheres se submetem a determinada situação para preservar as/os filhas/os.

### 2.3 Relação dos homens com suas esposas

Os discursos referentes à configuração das relações dos homens, maridos das mulheres da Associação de Produção “Mulheres Perseverantes”, demonstram que os homens têm uma visão positiva do relacionamento com suas esposas, pois, a maioria compreende que tem uma família unida, vivem bem, em paz e na harmonia e que as crianças possuem seus espaços e momentos de alegria e prazer, assim demonstram as falas:

Uma família unida, todo mundo junto, vive bem, eu e a mulher se entende dar muito bem... [...] (HP02).

Graças a Deus nós vivemos na paz, só na harmonia boa, não tem muitas brigas. [...] Então na minha casa, aqui, tá demonstrando que nós temos a união, sempre alegria, as crianças brincando. E é um lar de paz, graças a Deus (HP06).

Meu relacionamento é o seguinte (rs,rs,rs). No caso... a gente se dá superbem (HP01).

O relacionamento com minha nega é bom. Eu saio de manhã cedo, chego de noite, ela tá dormindo, mas as vezes ela tá acordada. Aí... A convivência lá é beleza demais, melhor do que aquilo ali estraga. Estamos levando a vida. Estamos com sete anos, estamos entrando nos oito anos. Namorei seis anos com ela e ela não queria casar comigo não. (rs,rs,rs) (HP05).

Verificamos que a idéia de paz e harmonia demonstrada pelos homens é muito limitada. O simples fato de não haver grandes brigas e violência física não significa necessariamente estar em paz e em harmonia, porque a violência manifesta-se de várias formas, dentre elas a violência simbólica, presentes sempre de forma camuflada nesse tipo de relação.

Tais discursos demonstram também, que ao admitirem haver pequenas brigas no relacionamento, os homens afirmam que esses tipos de comportamento são comuns. Podemos, então, inferir que, eles fazem confusão entre divergências, natural entre pessoas que pensam diferentes e conseguem expressar suas idéias e as pequenas brigas, que poderão ser conseqüência de situações constrangedoras, como eles mesmos se referem quanto citam o desemprego como um dos maiores causadores de problemas na família. Esses desentendimentos são provocados tanto pelos homens como pelas mulheres e são conseqüência, na visão dos homens, da inexistência de dinheiro, provocada pelo desemprego, pois, a maioria dos homens é desempregada e vive do subemprego (53% são desempregados, 27% são autônomos e apenas 13% são empregados) e pela convivência, dentro da família, com pessoas que pensam diferentes uma da outra. Essas análises estão expressas nos depoimentos a seguir:

Às vezes uma briguinha, mais é difícil, mas só quando a gente tá sem dinheiro mesmo, a gente começa a se esquentar e esquece o amor (HP01).

Nós não temos briga em casa. Temos 23 anos de casados, às vezes a mulher fala um pouquinho mais alto, mas é difícil, só quando ela se zanga, quando faço uma coisa que ela não quer, mas o mais tá bom (HP02).

[...] o mais a vida tá boa, só o desemprego que tá atingindo a gente, a família, o resto tá bom (HP04).

E sobre a convivência com minha mulher, eu respeito muito ela, nós brinca muito e briga também, mas só que briga razoável, mas toca a vida pra frente (HPO3).

As brigas são poucas. Mas lá sempre tem uma discussãozinha porque são cabeças diferentes, nunca são cabeças iguais, não é o mesmo raciocínio, sempre de um lado tem uma desavençazinha, mas se não tiver estraga. Nunca a gente sabe o que passa pela cabeça do outro. As vezes a gente nasce da mãe da gente e ela não sabe o que se passa na cabeça da gente (HP06).

No que se refere à divisão das tarefas, em casa, a maioria dos homens admite que fazem trabalhos domésticos – lavam louças, limpam a casa, fazem comidas - admitindo até o cuidado com a mulher. Essa mudança no comportamento dos homens com relação ao trabalho doméstico também é apontada pela pesquisa do IBGE (2006). De acordo com os dados da pesquisa, entre 1995 e 2005 observou-se um tímido aumento da participação dos homens no cuidado de afazeres domésticos de cerca de 2,0 pontos percentuais na população de 10 anos ou mais de idade e uma variação um pouco menor entre a população ocupada (0,8 pontos percentuais). A análise destes percentuais entre a população masculina revela uma maior participação dos homens no cuidado de afazeres domésticos, um aumento de 5,1 pontos percentuais entre os homens ocupados, mas ainda longe de se afirmar uma divisão de tarefas entre homens e mulheres no ambiente doméstico. Em média as mulheres gastam 25,2 horas semanais no cuidado de afazeres domésticos contra 9,8 horas dos homens.

Podemos constatar que o trabalho doméstico, mesmo tendo a participação dos homens, não é executado em regime de colaboração, pois, a maioria se refere a este trabalho como momentos de “ajuda” e são realizados quando o homem está sem nenhum outro trabalho para ser executado fora de casa, como é relatado nas falas abaixo:

Ajudo nas tarefas domésticas. Às vezes eu ajudo, quando ela está muito aperreada, ajudo. As vezes, também, quando ela tá com preguiça aí eu: por deixa aí que faço aí. Só não sei fazer comida, mais limpo a casa. (HPO3) aqui

Eu sei cuidar de casa e da mulher. Sempre quando estou em casa, de manhã tem sempre muita vasilha pra mim lavar, sempre deixo tudo lavado. (HP04)

Verificamos ainda que esta “ajuda” nas tarefas domésticas não chega a ser um trabalho em colaboração ou de co-responsabilidade para com a mulher, pois, como defende Maturana (2004, p. 18):

[...] a colaboração é um fenômeno puramente biológico quando não implica um acordo prévio. Quando o faz, é um fenômeno humano. Ela surge de um desejo espontâneo, que leva a uma ação que resulta combinado a partir do prazer. Na colaboração não há divisão de trabalho. A emoção implícita na divisão do trabalho é a obediência.

Assim, é o modo patriarcal de como são realizados os afazeres domésticos que nega a colaboração como princípio valorativo nas relações entre homens e mulheres, definindo atividades associadas ao gênero masculino ou feminino. No caso desse estudo, que é uma intervenção, consideramos ser imprescindível buscar discutir estes conflitos a partir de práticas educativas, nas quais, entre vários assuntos, as tarefas domésticas e os cuidados com as/os filhos sejam refletidos e passem a ser assumidos pelos homens, em regime de colaboração e co-responsabilidade com as mulheres.

## Considerações Finais

As relações construídas, no contexto da cultura patriarcal, que se expressam no resultado desta pesquisa, demonstram que as mulheres e homens envolvidos nesse processo submetem-se a variadas situações que demonstram que o homem, ainda, mantém seu poder de provedor, mesmo que em poucas situações apareçam sinais de renovação e de conflito eminentes da possibilidade de mudanças. Vimos também que são as mulheres quem mais se preocupam com os filhos e as filhas e com o relacionamento na família.

É perceptível que a cultura patriarcal já está estabelecida como regra, contudo, os diferentes modos de apresentar ações e emoções podem ser modificados e transmitidos às crianças como novo modelo a ser vivenciado. Assim, podemos afirmar que essa experiência mostra as mulheres e os homens, participantes desta pesquisa-ação, vivendo em conflito entre a cultura matrística e a cultura patriarcal instituída no cotidiano deles, seja por conservar o patriarcalismo seja por apresentar traços de inovações.

Diante desse contexto, o emocional patriarcal é reforçado porque o que existe mais forte em nossa sociedade são experiências nas quais as crianças e os adultos se engajam, como forma de sobrevivência, dentro de arranjos sociais criados para a sustentação do patriarcado, partindo de modos de vida baseado na hierarquia, dominação, verdade e obediência, caracterizando-se como autonegação e negação do/a outro/a.

Ao apresentar essa discussão, verificamos que a relação de gênero estabelecida entre homens e mulheres preserva o machismo e que as mudanças ocorridas, até agora, não significam necessariamente modificação na relação de poder estabelecida, há séculos.

Fruto de uma sociedade patriarcal, o machismo se tornou um comportamento não só dos homens, mas, também, das mulheres que, ao educar filhos e filhas, vão preservando esse comportamento. Entendemos, portanto, que o machismo é uma construção histórico-social. Como tudo que é social é passível de transformações, percebemos hoje modificações na forma de como homens e mulheres se relacionam. Esta nova forma de relacionamento tem gerado explícitos conflitos e novas relações. Supomos que o conflito representa o ponto de partida para a mudança, pois compreendemos ser este um passo para a desconstrução das representações sociais<sup>5</sup> machistas que há séculos dominam as relações de gênero existentes na nossa sociedade.

Entretanto, as práticas educativas desenvolvidas junto a grupos sociais devem servir como tentativas de construção de alternativas que se contraponham a este sistema instituído e contribuam para a elaboração de discurso contra-hegemônico. Dessa forma, as mulheres, através de suas organizações, carregam consigo o desejo de transformação, de mudança ao se tornarem protagonistas de sua própria história.

Para que um novo modelo se estabeleça como nova cultura, tornando-se prática social essas mulheres deverão garantir, por meio de processos de reflexão e de ações intencionais, que esse novo modelo se torne característica da forma de vida cotidiana, assim como das idéias, verdades ou crenças. Essas experiências se tornam práticas na medida em que, em conexão com o sistema nervoso, valores, imagens, temores, aspirações e desejos, façam parte da vida pessoal de cada ser. Desse modo, para construirmos novas relações de gênero deveremos ter outras experiências que nos levem a vivenciar outros modos de vida diferentes do patriarcado.

---

<sup>5</sup> Conceito definido por Moscovici, (1978, p. 42), que “corresponde, por um lado, à substância simbólica que entre na elaboração e, por, outro, à prática que produz a dita substância” e, segundo Jodelet (2001, p. 17), “serve como guia no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar de decisões e posicionar-se frente a eles de forma defensiva”.

## Referências

ANYON, J. **Intersecções de gênero e classe**: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.73, p.13-25, 1990.

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BERNADES, A. G.; GUARESCHI, N. M. de F. A cultura como constituinte do sujeito e do conhecimento. In: STREY, M.; NEVES, C.; LISBOA, S. T.; PREHN, D. R. (Orgs.) **Gênero e cultura**: questões contemporânea. Porto Alegre: Ed da IPUCRS, 2004.

BOFF, L. **Saber cuidar**: ética do humano. Petropolis, RJ: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Educação e Realidade. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1995.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Convenções Internacionais**. Disponível em: [http://200.130.7.5/spmu/legislacao/legislacao\\_convencao\\_internacional.htm](http://200.130.7.5/spmu/legislacao/legislacao_convencao_internacional.htm). Acesso em: 30 nov. 2008.

COLLING, A. A construção histórica do feminino e do masculino. In: STREY, Marlene; NEVES, CABEDA; LISBOA, S. T.; PREHN, Denise R. (Org.) **Gênero e cultura**: questões contemporânea. Porto Alegre: Ed. IPUCRS, 2004.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: Síntese de Indicadores 2006. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2006.

JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2001.

KOURY, M. G. P. Cultura da violência e o medo do outro: observações sobre medos, violência e juventude no Brasil atual. **Revista de Antropologia Experimental**. Disponível em: <http://www.ujaen.es/huesped/rae/articulos2004/koury2004.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2004.

LAMAS M. **Gênero**: os conflitos e desafios do novo paradigma. Revista Proposta, Rio de Janeiro, n. 84-85, mar.ago. 2000.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MATURANA, Humberto R. Conversações Matrística. In: MATURANA, Humberto R.; VERDENZOLLER, Gerda. **Amar e Brincar**: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

OLIVEIRA, M. L. L. de. **Transformações das Desigualdades de Gênero?** Narrativas da vida cotidiana e empoderamento de mulheres de Assentamentos do Cariri Paraibano. 2007. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) UFPB, João Pessoa, 2007.

PEREIRA, V. L. Gênero: dilemas de um conceito. In: STREY, Marlene; NEVES, CABEDA; Sônia T. Lisboa, PREHN, Denise R. (Org.) **Gênero e cultura**: questões contemporâneas. Porto Alegre: Ed. IPUCRS, 2004.

RAGO, M. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Mirian Pillar. (Org.) **Masculino, feminino, plural**: gênero na interdisciplinaridade. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.

REIS, J. R. T. Família, Emoção e Ideologia. In: CODO, Wanderley et al. (Org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

SAFFIOTI, H. I. B. **A Mulher na Sociedade de Classes: Mitos e Realidade**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

SILVEIRA, M. L. **Família**: conceitos sócio-antropológicos básicos para o trabalho em saúde. Família. Saúde Desenvolvimento, Curitiba, v.2, n. 2, p.58-64, jul.dez. 2000.

SCOTT, J. **Gênero uma categoria útil para análise histórica**. Educação e realidade, Porto Alegre, v.16, n.2, jul.dez. 1990.

STREY, M. N. et al. **Psicologia Social Contemporânea**: Livro-texto. Petrópolis, RJ: Vozes. 1998.

TOURAINÉ, A. **O mundo das mulheres**. Vozes, 2007.

# A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: experiências vivenciadas no processo de inclusão escolar

Daniela Leal<sup>1</sup>

Mitsuko Aparecida Makino Antunes<sup>2</sup>

## Resumo

A educação inclusiva tem sido objeto de grandes discussões em nossa sociedade e pauta de eventos mundiais sobre educação. Nesse sentido, esta pesquisa se propôs a estudar uma das partes envolvidas no processo: o aluno com deficiência visual e a constituição de sua identidade frente ao processo de inclusão escolar. Pela natureza do tema pesquisado optou-se pela narrativa da história de vida, buscando captar as relações entre o sujeito e os outros, pois acredita-se que esse tipo de abordagem propicia uma maior aproximação com o sujeito analisado/pesquisado. Durante a escuta da narrativa da história de vida de uma pessoa que foi perdendo a visão ao longo do tempo, causada por retinose pigmentar, foi possível notar que, apesar de sempre estudar em escolas/classes regulares, antes dos discursos sobre uma educação inclusiva, participou de projetos educacionais inclusivos, bem como encontrou vários professores que lhe deram reais oportunidades de inclusão.

**Palavras-chave:** Educação. Identidade. Deficiência Visual. Educação Inclusiva.

## THE CONSTITUTION OF THE IDENTITY OF A STUDENT WITH VISUAL IMPAIR- MENTS: experiences in the process of school inclusion

### Abstract

The inclusive education has been object of great discussions in our society and line of world events about education. In that sense, this research intended to study one of the parts involved in the process: the student with visual deficiency and the constitution of his/her identity front to the process of school inclusion. For the nature of the researched theme she opted for the narrative of the life history, looking for to capture the relationships between the subject and the other ones, because it is believed that that approach type propitiates a larger approach with the subject analyzed/researched. During of the narrative of the history of a person's life that went losing the vision along the time, caused by retinose pigmentar, it was possible to notice that, in spite of always to study at regular schools/classes, before the speeches about an inclusive education, it participated in inclusive education projects, as well as he/she found several teachers that gave him/her real inclusion opportunities.

**Key words:** Identity. Visual Deficiency. Inclusive Education.

---

<sup>1</sup>Daniela Leal é especialista em Psicopedagogia e em Educação Inclusiva e Deficiência Mental; mestre em Educação: Psicologia da Educação e doutoranda em Educação: Psicologia da Educação pela PUC/SP. Professora das Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos e da Faculdade Guaianás.

<sup>2</sup>Mitsuko Aparecida Makino Antunes é psicóloga; mestre em Filosofia da Educação e doutora em Psicologia Social pela PUC/SP. É professora do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP.



## Introdução

A finalidade deste artigo é relatar parte dos dados referentes a uma pesquisa desenvolvida como dissertação de mestrado<sup>3</sup> que se fundamentou nas contribuições teóricas de Vigotski (1987; 1997; 1998; 2001), sobretudo as voltadas às questões educacionais e, particularmente, os estudos sobre a defectologia<sup>4</sup>. Também foi importante a análise sobre as interações que ocorrem no processo ensino-aprendizagem pela mediação da afetividade, como fator de “grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelece entre os sujeitos e os diversos objetos de conhecimento [...]” (LEITE, 2006, p.26). Como referencial para a compreensão da constituição da identidade do sujeito, pautou-se na abordagem proposta por Ciampa (2001). Posteriormente, de posse dos dados coletados e diante da análise dos mesmos acrescentou-se ao arcabouço teórico a interpretação de Kübler-Ross (2005) sobre a morte e o morrer, para compreender o processo pelo qual o sujeito da pesquisa passou entre a descoberta da deficiência até a perda total da visão.

Considerando que:

Todo o sistema da cultura humana [...] está adaptado a organização psicofisiológica normal do homem. Toda a nossa cultura pressupõe um homem que possui determinados órgãos – mãos, olhos, ouvidos – e determinadas funções do cérebro. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos estão destinados para um tipo normal de pessoa. (VYGOTSKI, 1997, p.185).

Ao deparar-se com uma criança que se desvia do tipo humano considerado “normal”, acometida pela insuficiência da organização psicofisiológica, surge uma profunda divergência entre o desenvolvimento natural e o desenvolvimento cultural dessa criança; ou seja, “qualquer insuficiência corporal – seja a cegueira, a surdez ou a deficiência mental congênita – não só modifica a relação do homem com o mundo, mas, diante de tudo, se manifesta nas relações com a pessoa” (VYGOTSKI, 1997, p.73).

Contudo, Vigotski (1997, p.12) alerta-nos que “[...] a criança cujo desenvolvimento está dificultado pelo defeito, não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus companheiros normais, e sim, desenvolvida de outro modo”.

Afinal, diante as ideias de uma defectologia moderna, poder-se-ia denominar e explicar o que ocorre nessa peculiaridade para, então, estabelecer os ciclos e as transformações do desenvolvimento e chegar à descoberta das leis da diversidade. Desse modo, o profissional, ao trabalhar com a criança com deficiência, compreenderia que independentemente do defeito, essa criança se desenvolveria como qualquer outra, porém, de um modo particular. Como Vigotski (1997, p.14) descreve:

[...] o estudo dinâmico da criança com defeito não pode limitar-se a determinar o nível e gravidade da insuficiência, mas inclui obrigatoriamente a consideração dos processos compensatórios, ou seja, substitutivos, sobreestruturados e niveladores, no desenvolvimento e na conduta da criança.

---

<sup>3</sup>A dissertação de Mestrado em questão foi defendida no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação, da PUC/SP, em maio de 2008, com o título *A constituição da identidade de uma aluna com deficiência visual: um estudo sobre o processo de inclusão escolar*.

<sup>4</sup>Etimologicamente, “o termo defectologia, provavelmente do lat. *defectus –us, de defectum, supino de deficere* || defeituOSO | -ctuoso XV, quer dizer a ‘falta, imperfeição, ou deformidade’” (CUNHA, 1998, p.243), e era utilizado na Rússia e, conseqüentemente, por Vigotski, para designar suas pesquisas na área de educação especial. Deve-se considerar isso na leitura, já que essa terminologia seria considerada inadequada nos dias atuais.



Nota-se, portanto, que Vigotski buscava garantir uma educação produtiva e de qualidade, que rompesse com seu aspecto segregador, para agregar ao sistema educacional as características da escola especial (recursos e técnicos) e princípios da escola comum. Em outras palavras, “o ensino especial deve[ria] perder seu caráter especial e então [passar] a ser parte do trabalho educativo comum” (VYGOTSKY, 1997, p.93).

Diante de tal processo dinâmico de busca por uma educação de qualidade, pautado em princípios que garantam o aprendizado dos escolares com deficiência, não se pode esquecer que cada um desses indivíduos envolvidos no processo “*encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal. Uma história de vida. Um projeto de vida. Uma vida-que-nem-sempre-é-vivida, no emaranhado das relações sociais*” (CIAMPA, 2001, p.127). Ou seja, “*o desenvolvimento da identidade de alguém é determinado pelas condições históricas, sociais, materiais dadas [e,] dessa maneira, a concretude da identidade é sua temporalidade: passado, presente e futuro*” (CIAMPA, 2001, p.198), pois, “*ao afirmar a concretude da identidade, que se desenvolve pelo desejo e pelo trabalho, [reconhece-se], necessariamente, sua socialidade e sua historicidade*” (CIAMPA, 2001, p.202), isto é, o singular (particular) materializa o universal (social) na unidade particular.

Nesse sentido, identidade para Ciampa (2001) é metamorfose<sup>5</sup> e metamorfose é vida, pois para o autor, “*a identidade é concreta, a identidade é movimento de concretização de si, que se dá, necessariamente, porque é o desenvolvimento do concreto e, contingencialmente, porque é a síntese de múltiplas e distintas determinações*” (CIAMPA, 2001, p.199). Ou ainda, é “*procurar a unidade da subjetividade e da objetividade, que faz do agir uma atividade finalizada, relacionando desejo e finalidade, pela prática transformadora de si e do mundo*” (CIAMPA, 2001, p.146).

Posto isto, acredita-se que ao pressupor que nas interações que ocorrem no processo ensino-aprendizagem a mediação da afetividade é fator “*de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelece entre os sujeitos e os diversos objetos de conhecimento [...]*” (LEITE, 2006, p. 26), bem como fator constituinte da identidade dos sujeitos.

Afinal, segundo Leite (2006, p. 40), o papel que o outro desempenha para formação de auto-conceito e autoestima da criança e do jovem é fundamental. Pois,

[...] pais, professores e “outros significantes”, com quem o sujeito estabelece relações, parecem desempenhar um papel crucial nesse processo, que é lento e gradual, na medida em que os mesmos têm nas mãos as condições de controle, de aprovação, de desaprovação, de recompensas, de castigo, etc.

Ou seja, serão estas relações vivenciadas que irão repercutir

[...] internamente através de atos de pensamento, emoção, sentimento e estados motivacionais, possibilitado, por exemplo, a constituição de sujeitos seguros (ou não), motivados para enfrentar novas situações e, mesmo, superar desafios e eventuais fracassos. (LEITE, 2006, pp.40-41).

Posto isto, acredita-se, portanto, que a construção da identidade da pessoa com deficiência visual, bem como suas relações com o ensino-aprendizado, somente se darão de forma significativa e harmoniosa quando a qualidade da relação, interação e comunicação desta com o

---

<sup>5</sup> Para Ciampa (2001, p.184) o processo de metamorfose encontra-se no termo “alterização”, que quer dizer “uma mudança significativa [...] que resulta de um acúmulo de mudanças quantitativas, às vezes significantes, invisíveis, mas graduais e não radicais”. Mas, para isso, segundo o autor, é necessário lutar para transformar, pois não é apenas guardando o acúmulo de mudanças, deixando a história agir ou esperando que a invencibilidade da substância humana acabe por tornar cada um e todos os sujeitos, que a metamorfose de fato ocorrerá.

outro forem convergentes entre si, possibilitando discussões e trocas que colaborem com a efetiva qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito, na sua relação com o objeto de conhecimento.

Nesse sentido, este artigo tem como finalidade relatar a experiência vivida por um dos sujeitos que fazem parte do processo educativo/inclusivo: a pessoa com deficiência visual, com foco na constituição de sua identidade frente ao processo de inclusão escolar.

A educação inclusiva tem sido objeto de muitas discussões em nossa sociedade e pauta dos eventos mundiais sobre educação. Além disso, está prevista na LDB e tem sido objeto de discussão e de projetos no âmbito das políticas públicas de educação, em seus diferentes níveis: federal, estadual e municipal. Está presente no cotidiano das escolas e submetida a constantes mudanças. Entretanto, embora o discurso inclusivo seja aceito pela maioria dos educadores, há diferentes maneiras de se entender a inclusão escolar, além de muitas polêmicas, equívocos e dificuldades relatadas por aqueles que deveriam, no cotidiano escolar, torná-la uma realidade concreta.

Fala-se, no entanto, muito sobre o que o professor deve ou não fazer, sobre o que ele pensa ou deixa de pensar sobre o assunto, assim como de que forma trabalha com a inclusão; mas, muitas vezes, esquece-se que esse aluno com algum tipo de deficiência tem muito a dizer. É necessário dar voz ao aluno também, para que, no diálogo e na compreensão da perspectiva de todos os agentes que fazem parte da vida escolar, a prática em sala de aula possa tornar-se realmente inclusiva. Mais do que isso, é necessário que não só a prática de um educador seja inclusiva, mas que a escola como um todo o seja. A tarefa da inclusão realiza-se no encontro entre educadores e educandos, num projeto coletivo da escola. Ouvir o educando, compreender sua perspectiva, identificar suas necessidades, dificuldades e interesses é condição para a concretização da ação inclusiva.

Pela natureza do tema pesquisado e pelo referencial teórico adotado, cuja base epistemológica é o materialismo histórico-dialético optou-se pela abordagem qualitativa, por ser uma modalidade de pesquisa que leva em conta todos os elementos de uma situação em suas interações e influências (ANDRÉ, 2005). Nesse sentido, a narrativa da história de vida é a que melhor se enquadra para captar as relações entre os sujeitos e os outros, pois acredita-se que, ao narrar a *“passagem pela vida no tempo histórico presente, [o sujeito] explicita uma configuração de si mesmo localizada por limites e possibilidades definidas a partir das múltiplas tensões sócio-culturais que designa a contemporaneidade”* (REGO, AQUINO e OLIVEIRA, 2006, p.269). Afinal, é através da narrativa que o homem constrói – para e com o outro – as histórias que vive e com as quais se elabora e se apresenta como sujeito no mundo.

A história de vida é extraída, portanto, de uma ou mais entrevistas prolongadas, nas quais a interação se dá de forma contínua entre o pesquisador e o pesquisado, afinal, *“o entrevistador se mantém em uma ‘situação flutuante’ que permite estimular o entrevistado a explorar o seu universo cultural, sem questionamento forçado”* (THIOLLENT, 1982, p.86 in: PAULILO, 2009, s.p).

Sendo assim, durante o processo de pesquisa foram agendadas duas entrevistas com Dália<sup>6</sup>: a primeira, na qual Dália relatou os fatos e momentos que marcaram toda a sua trajetória de vida, desde o nascimento até suas atuais experiências de vida, perpassando pelos momentos familiares, educacionais e de foro pessoal. Afinal, a entrevista tem como características, entre outras, *“a empatia, a intuição e a imaginação, [...] [ou seja,] uma penetração mútua de percepções, sentimentos e emoções [da vida do sujeito]”* (MARTIN & BICUDO, 1989 in: PAULILO, 2009, s.p).

Na segunda entrevista, por entender que a relação entrevistado/entrevistador é um processo de coprodução, no qual o processo de produção de sentido é tão importante para a pesquisa como é o sentido produzido (PAULILO, 2009, s.p.), foi inicialmente feita a leitura de tudo o

---

<sup>6</sup> Todos os nomes apresentados são fictícios.

que já havia transcrito da entrevista anterior, para que Dália, junto com o pesquisador, refletisse sobre tudo o que tinha sido dito, bem como verificássemos as contradições, as incoerências, as imperfeições, dando a possibilidade de reescrever ou mesmo retirar partes, fragmentos de sua história que ela não gostaria que fossem revelados na pesquisa. Afinal, o discurso não é um produto acabado.

### **Da escolha à apresentação dos sujeitos de pesquisa**

A escolha do sujeito foi guiada pela posição do entrevistado em seu mundo, pela riqueza de suas vivências, bem como do significado de sua experiência pessoal em relação ao assunto pesquisado.

Sendo assim, a descrição sobre a escolha do sujeito não poderia iniciar a não ser com uma breve história sobre as experiências vividas entre os sujeitos envolvidos nesta pesquisa: pesquisadora e pesquisada.

A pesquisadora, como mestranda (na época) e como professora de um curso de Pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia, e Dália, uma aluna com deficiência visual, em sua luta para concretizar seus sonhos e objetivos, com uma vida repleta de mesmices<sup>7</sup> e metamorfoses (CIAMPA, 2001), permeadas por emoções, afetos e sentimentos.

Assim, essa história tem seu início durante as aulas ministradas no curso de Psicopedagogia e o interesse de Dália em aprender e ter condições para fazê-lo. Sua busca por aprimoramento para trabalhar com seus alunos que, por sua vez, também se encontravam na mesma condição que ela (com deficiência visual, porém, acometidos de mais de um problema de desenvolvimento ou de escolarização) despertou o primeiro indício de que ela seria o sujeito da pesquisa. Afinal, Dália sintetiza a condição de alguém que trazia uma história como aluna que galgou todos os passos da escolarização até chegar a um curso de pós-graduação lato sensu, e também trazia a experiência e a vivência de educadora, o que lhe permitiria olhar para sua história de vida sob diversas perspectivas.

Como se sabe, “aprender não é apenas adquirir saberes, no sentido escolar e intelectual do termo, dos enunciados. É também se apropriar de práticas e de formas relacionais e confrontar-se com a questão do sentido da vida, do mundo, de si mesmo” (CHARLOT, 2005, p.57). Sendo assim, a cada aula, a cada novo encontro, ambas tinham o que ensinar e o que aprender – o que sinalizou mais um elemento que reforçava a decisão para a escolha dela como personagem do trabalho.

A cada aula, durante inúmeras discussões e conflitos que envolviam a formação de pessoas com dificuldades no processo de escolarização, Dália contribuía com as discussões relatando um pouco de sua história, de suas experiências e vivências como uma aluna muitas vezes vista como preguiçosa, em função de não fazer suas atividades escolares por não enxergar o que a professora passava na lousa, assim como as adaptações que fazia e os recursos que utilizava para que pudesse dar continuidade aos estudos.

Diante de tantos relatos e conversas e, até mesmo, da visita realizada para conhecer o trabalho feito por Dália na instituição em que trabalhava, a escolha foi realmente concretizada.

Afinal, acreditava-se que não se poderia deixar perder a história de vida de uma pessoa

---

<sup>7</sup>Segundo Ciampa (2001), com o passar do tempo a identidade vai adotando outras formas de predicções como papéis, além do nome próprio. Para o autor, a forma personagem é a que melhor expressa esta generalidade. Com isso, ao desempenhar e assumir papéis, acaba por ocultar outras partes sua, não contida na identidade que lhe é pressuposta e re-posta, ocasionando, assim, a dificuldade em atingir a condição de ser-para-si, criando, segundo Ciampa (2001, p.164), a identidade mito ou o mundo da mesmice, que é “dada permanentemente e não como reposição de uma identidade que uma vez foi posta”.

que, apesar de vivenciar todas as experiências de um aluno com deficiência (exclusão, segregação, integração e inclusão) no âmbito educacional, sempre buscou concretizar seus sonhos: formar-se, trabalhar, ter uma profissão e lutar pelos direitos daqueles que têm algum tipo de deficiência ou dificuldade em seu processo de escolarização.

Para compreender um pouco a vida escolar de Dália, bem como os processos de metamorfose ou mesmice durante esse período, passar-se-á a descrever como se deram alguns marcos de sua trajetória de vida: da descoberta da doença (retinose pigmentar) à perda total da visão, assim como sua trajetória estudantil, por intermédio de professores que a incluíram, mesmo sem saber, assim como os que a segregaram, deixando marcas em sua história pessoal.

### **Da baixa visão à perda total: a trajetória de uma pessoa com deficiência visual**

Dália tem atualmente 43 anos e, apesar da deficiência visual ter atingido toda sua retina, causando-lhe cegueira total, há cerca de 6 anos, em função da retinose pigmentar<sup>8</sup>, nota-se em seu discurso que, desde o primeiro diagnóstico obtido, quando estava na primeira série do Ensino Fundamental, até a certeza da cegueira total, Dália teve a oportunidade de fazer vários tratamentos para retardar esse processo. Isso permitiu que a baixa visão, durante a infância, adolescência e alguns anos da fase adulta, nunca fosse motivo para sua desistência, pelo contrário, foi motivo de incentivo para continuar a seguir seus objetivos, bem como para criar e sinalizar recursos para que pudesse seguir em frente, sem desistir, tanto nos estudos quanto na vida pessoal e profissional.

Contudo, cabe ressaltar que durante parte desse primeiro processo de adaptação à baixa visão, Dália defronta-se com o que Ciampa (2001) denomina fetichismo da personagem. Ou seja, Dália mantém-se sempre na personagem “não sou cega, nem enxergo”; pois ao mesmo tempo em que pede para Deus para perder o pouco que tem, arrepende-se e inventa desculpas para justificar a perda gradativa da visão. Demonstrando, assim, que apesar de saber que iria perder a visão, Dália mantinha sempre uma esperança que a sustentava através dos dias, das semanas, dos meses ou dos anos: uma “*esperança – que de vez em quando se insinua[va] [...]*” (KÜBLER-ROSS, 1998, p.144).

Afinal, segundo Kübler-Ross (1998), a morte e/ou a perda da visão são inconcebíveis para o sujeito. Afinal, a morte em si está ligada a uma ação má, a um acontecimento medonho. E, nesse sentido, o arrependimento e sentimento de culpa por ter pedido a Deus para não enxergar. Assim, a negação aparece como um dos primeiros estágios para a aceitação da perda.

Quando aceito enxergar só um pouquinho, descubro que vou perder esse pouquinho!  
Eu não quero mais ser cega! Aí eu fui conversar com Deus, mas o pedido já estava feito. [...]: “Meu Deus do Céu, o senhor não pode voltar atrás no meu pedido?”.

Tal fala dá origem a mais uma tentativa de adiamento do inevitável, ou seja, o sentimento de negação é substituído pela barganha; barganha essa que, segundo Kübler-Ross (1998), é feita com Deus e mantida em segredo – o que fica claro nas palavras de Dália.

Eu passei tanto tempo agoniada, angustiada com o fato de saber quando perderia a minha visão. Como e quando seria [...] [...] a ansiedade maior, a dor maior era a da perda! Não da perda da visão, mas da perda! De não querer perder! Independente de ser a visão, a perda é o problema. Eu não queria perder! Eu não admitia perder!

---

<sup>8</sup> A retinose pigmentar é ocasionada pela degeneração primária da retina, na qual bastonetes e, posteriormente, cones são destruídos com atrofia secundária da retina e epitélio pigmentar, sendo a cegueira noturna o primeiro sintoma, assim como a deficiência de adaptação à mudança de ambientes com diferentes intensidades de iluminação. (AGOSTINI, 2002).

Diante desta fala, nota-se que quando não se consegue negar mais a doença ou não pode esconder que perderá a visão, a revolta e a raiva, segundo Kübler-Ross (1998), cederão lugar a um sentimento de grande perda, pois, afinal, o período que antecede a morte/a perda é muito doloroso, repleto de angústias e medos.

Tal sofrimento vivenciado por saber que iria perder a visão, somente ganha outra forma quando, segundo Kübler-Ross (1998, p.22), a pessoa consegue encarar ou aceitar a realidade de sua própria morte ou perda, alcançando, assim, a paz interior. Afinal, “todos nós sentimos necessidade de fugir a essa situação; *contudo, cada um de nós, mais cedo ou mais tarde, deverá encará-la*”.

Posteriormente, Dália acaba por admitir que depois que a visão se foi por completo, assim como após conseguir adaptar-se aos espaços a sua volta, tudo se tornou mais fácil e sereno.

O fato de não ver o Sol novamente, me deixou um pouquinho triste. Depois... comeci a perceber que tem o calor dele que é tão importante quanto. [...] Os meus sentidos aguçaram muito mais do que antes. Hoje, por exemplo, conheço uma pessoa pelo tom de sua voz.

Quando Dália relata essa passagem de sua vida, não se pode deixar de lembrar quando Vigotski (1997) fala sobre a concepção biológica da cegueira. Muitas vezes as pessoas acreditam que é através da compensação do funcionamento e do desenvolvimento de outro órgão que a carência de um órgão é suprida. No entanto, sabe-se que apesar dos sentidos se aguçarem mais, não se pode esquecer que a insuficiência de um dos órgãos origina põe em ação novas formas e funções para que a pessoa com deficiência se desenvolva.

Segundo Kübler-Ross (1998), inicialmente o ser humano não está preparado, ou melhor, não aceita a perda; portanto, o período que antecede esse momento é muito doloroso, repleto de angústias e medos. Depois que ele acontece, não que seja fácil lidar com a perda, mas passa a ser mais compreensível e mais fácil de viver sem aquilo que tanto se queria e se perdeu. Acredita-se que se aprende ou se reestrutura para começar de novo e faz-se o melhor possível para continuar a viver com as diversas perdas e mortes que ocorrem durante a vida.

O fato de não ver o Sol novamente, me deixou um pouquinho triste. Depois... comeci a perceber que tem o calor dele que é tão importante quanto. [...] Os meus sentidos aguçaram muito mais do que antes. Hoje, por exemplo, conheço uma pessoa pelo tom de sua voz.

Depois de ter passado, finalmente, pelos quatro estágios: negação, raiva, barganha e depressão, Dália consegue, após a perda total da visão, atingir o quinto e último estágio: a aceitação.

Nesse estágio, segundo Kübler-Ross (1998), se a pessoa tiver recebido ajuda para superar todos os estágios anteriores, não mais sentirá depressão nem raiva. Cabe ressaltar, no entanto, que, segundo a autora, aceitação não quer dizer felicidade, embora, a aceitação venha mostrar que a morte e/ou a perda não é uma coisa horrível, medonha como se pensava.

O fato de não ver o sol novamente me deixou um pouquinho triste. Depois comeci a perceber que tem o calor dele que é tão importante quanto [...].  
[...] quando tudo aconteceu foi tão normal; tão mais simples do que a angústia toda que eu tinha passado anteriormente.

Verifica-se que o estágio da negação, que surge no momento que se dá conta da perda, apesar de esmaecer-se, ele vai e volta como forma de defesa do indivíduo, sem se conscientizar de suas contradições. No caso de Dália, ao mesmo tempo em que passa a aceitar sua condição



de pessoa cega, também se deprime por essa mesma condição; vive uma condição de ambivalência de sentimentos e modos de agir no mundo, como deixa transparecer em sua fala:

Quando o meu neto nasceu, fiquei deprimida por não poder ver o rostinho dele.

Segundo Kübler-Ross (1998, p.47), só muito mais tarde é que a pessoa lança mão da negação e fala de sua perda e de sua vida “como se fossem irmãs gêmeas coexistindo lado a lado, encarando assim a [perda], sem perder as esperanças”.

Posto isso, pode-se dizer que Dália, apesar de tudo o que passou desde a descoberta até a perda total da visão, demonstra ser uma pessoa lutadora e otimista, que busca constante aperfeiçoamento em sua vida profissional, assim como retira de todas as experiências vividas, positivas ou negativas, um ensinamento e um aprendizado para seu desenvolvimento pessoal.

### **As experiências de uma aluna com deficiência visual**

Pode-se dizer que Dália iniciou sua vida escolar no fervor das discussões sobre a integração das pessoas com deficiência no âmbito escolar regular, em nossa sociedade. Nesse período, o movimento pela integração, com base na ideologia da normalização, acreditava que a pessoa com deficiência deveria adquirir padrões de vida o mais próximo possível do “normal”. Como descreve Goffredo (1997), a escola deveria abrir-se para as pessoas com deficiência, com o intuito de oferecer-lhe o mais alto grau de autonomia e independência. Nessa concepção, a pessoa com deficiência deve adaptar-se às condições que estão dadas e a escola deve abrir-se para recebê-las; em última instância, o esforço de transformação cabe à pessoa e não às condições de escolarização.

Sendo assim, Dália, logo no início de sua trajetória escolar, vivenciou situações que a marcaram negativamente pela exclusão, como por exemplo, a atitude da primeira professora da 1ª série que, em vez de investigar o motivo da fala de Dália,

Eu não fiz porque não enxergo.

A professora preferia colocá-la na condição de preguiçosa ou mentirosa:

[...] a professora falava que eu não fazia porque não queria, porque era preguiçosa e que estava mentindo.

Assim como, também, experiências de superação e transformação, ao recusar-se a entrar na sala de aula, enfrentando a professora e expressando o que estava sentindo:

Até que um dia, parei na porta [...] da sala de aula: “Aqui eu não entro!”. Não entro! Não entro! Não entro! Ela falou que sou mentirosa e mentirosa eu não sou!” (risos). Sei que peitei a professora! “Não sou mentirosa! Se eu falei para ela que não enxergo, é porque não enxergo!”.

Nesse episódio ela atinge o que Ciampa (2001, p.146), no âmbito da identidade, considera como ser-para-si, ou seja, procura “a unidade da subjetividade e da objetividade, que faz do agir uma atividade finalizada, relacionando desejo e finalidade, pela prática transformadora de si e do mundo”. Da mesma maneira, processo semelhante possibilita o encontro de Dália com a professora Irani que, segundo ela, a resgatou da professora anterior:

A professora Irani lecionava no Colégio João Paulo e dava aula também para o 1º ano. Quando ela



ficou sabendo do que aconteceu [Dália refere-se ao fato de ter-se recusado a entrar na sala de aula], foi atrás da minha mãe.

Pode-se dizer, portanto, que ao contrário da outra professora que se mostrava desinteressada pelas dificuldades que Dália possuía em função da baixa visão, a professora Irani passa a se interessar por ela, por seus problemas e, mais do que isso, age para promover uma mudança em seu processo de escolarização. Mais ainda, essa professora, além de colocá-la na escola em que lecionava, mais especificamente em sua sala de aula, buscou meios para fazer o encaminhamento de Dália a um oftalmologista, assim como buscou e criou recursos para que o aprendizado de Dália ocorresse efetivamente.

A disponibilidade da professora Irani para com a adaptação a essa nova realidade em sua prática educativa, com a presença de uma aluna com deficiência visual em sala de aula, revela as múltiplas determinações vivenciadas por essa professora e que a levaram a ver as relações interpessoais de uma forma diferenciada e inclusiva. Para ela, provavelmente, cada indivíduo é único e suas relações com o outro são uma troca constante e não a imposição de meros procedimentos para a obtenção de um determinado produto final.

A professora Irani colocou-me na sala de aula dela e deixava todas as primeiras carteiras disponíveis para eu ir alternando de local; [pois,] conforme ela ia escrevendo eu ia perdendo o campo de visão.

Pode-se verificar, portanto, que trinta anos antes da publicação do 'Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual', pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2001, p.70), a professora Irani já tinha a percepção de que para *“possibilitar a participação e o sucesso do aluno com baixa visão na escola são necessárias adaptações que facilitem o desempenho escolar”*, sendo os principais aspectos a serem considerados o posicionamento do aluno na sala de aula e a adaptação de materiais. Mais do que isso, essa professora cria alternativas para que o aluno aprenda, considerando suas possibilidades e transformando o ambiente imediato para suprir as necessidades para que tal ocorra. Pode-se dizer que ela se compromete com o processo ensino-aprendizagem de cada um de seus alunos.

Nota-se, assim, que os vínculos estabelecidos entre a professora Irani e Dália foram essenciais para que Dália progredisse em seus estudos, mas também para que passasse a acreditar que era capaz de conseguir atingir seus objetivos, bem como afirmar e reafirmar que tudo o que dizia sobre sua dificuldade de enxergar era verdadeiro. Muito antes da expressão e das ideias que fundamentam a educação inclusiva, a professora Irani foi uma verdadeira educadora inclusiva, forjada na sensibilidade, na busca por soluções, na criação de condições e, sobretudo, no compromisso com a aprendizagem de seus alunos, de cada um de seus alunos, considerando e respeitando suas diferenças e agindo para garantir o que mais tarde seria o mote “educação para todos”.

A preocupação da professora Irani, no entanto, não findou com o término do ano letivo e com o cumprimento de suas atividades para com Dália; ela buscou oferecer a Dália a continuidade dos estudos de forma coerente, precisa e contínua, dando suporte e sugestões à futura professora da 2ª série. Reitera-se que, apesar de não se falar ainda em inclusão, esta se fez presente em sua prática educativa, através de ações realmente efetivas para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos, por intermédio das múltiplas interações, assim como da convivência efetiva com as diferenças que compunham esse espaço, com aceitação, respeito, acolhimento e, sobretudo, compromisso profissional.

Apesar de tudo ter transcorrido muito bem na 2ª série, tanto no que se refere aos aspectos cognitivos, quanto nas relações interpessoais, com a entrada de Dália na 3ª série novos desafios, novos conflitos surgem do relacionamento entre Dália e sua nova professora.

Ao contrário da postura acolhedora e de confiança da professora Irani, a professora da 3ª série passa a olhar Dália de forma diferenciada, ou seja, um olhar “penetrante” e, pode-se dizer, até mesmo discriminador por causa da deficiência de Dália.

Ela era muito seca! [...] Tinha um olhar penetrante [que dizia]: “O que essa menina está fazendo aqui? O que ela veio fazer aqui?”. Acho que o olhar dela era um olhar diferente e, por isso, comecei a me sentir diferente. Fiquei um bom período inibida quanto a isso [...]. Eu tive que fazer anos e anos de terapia para entender certas coisas e me soltar novamente!

Como descreve Vigotski (1997), a cultura está acomodada à dita pessoa “normal” e adaptada a sua constituição; a pessoa com um desenvolvimento atípico ou acometida por uma deficiência perturba o ambiente, que se estrutura na idéia de normalidade e homogeneidade, dificultando ou impedindo, aos diferentes, o processo de desenvolvimento nessa cultura. E, sendo assim, pode-se perceber que apesar da deficiência visual de Dália não acarretar dificuldades cognitivas, emocionais e de adaptação social, ela não conseguia evitar o olhar de dó, piedade ou rejeição da professora para com ela. Olhar este que levou Dália a ter problemas mais tarde para falar sobre suas dificuldades, bem como sobre suas necessidades para prosseguir os estudos.

É interessante notar também que, apesar de enxergar pouco, esse “olhar” da professora era, provavelmente, mais do que “visto”, era “sentido” por ela.

As marcas deixadas pela professora da 3ª série parecem ser feridas que, apesar de cicatrizadas, tornam-se presentes constantemente quando Dália fala sobre o sentimento de inferioridade que, por muitas vezes, a levou ao choro e ao medo de falar com os professores:

Você sabe que imagino até hoje o olhar dela. Incrível! Eu a vejo na minha frente.

Como diz Freire (2001, p.120-121), “*Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me [a] escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito, um isto ou aquilo, destrutável ou disponível*”.

Sendo assim, apesar da escola ser considerada como o primeiro espaço que deveria lutar contra qualquer forma de exclusão e o conseqüente sentimento de inferioridade que provoca, não permitindo que a criança se desenvolva através de formas mórbidas de compensação (VIGOTSKI, 1997), muitas vezes é exatamente essa instituição que produz condições perversas de exclusão ou que apenas formalmente aceita as diferenças, preocupando-se apenas com a simples integração ou inserção da criança com deficiência ou com outras diferenças, deixando-a de lado, sem propiciar intervenções decisivas e incisivas para que seu processo de desenvolvimento ocorra efetivamente. Isso se constitui igualmente em processo de exclusão.

Mas, como Dália coloca, “sempre tive pessoas do meu lado que me ajudaram”. Com a reprovação na 3ª série e com a oportunidade de um recomeço, surge mais uma professora que irá marcar a vida escolar de Dália, com atitudes positivas e significativas para seu aprendizado: atitudes inclusivas.

Essa [nova professora] tinha um semblante diferente; me olhava diferente! Ela fez inclusão, mesmo sem saber nada de inclusão; [pois] não se era falado de inclusão [naquela época].

O trabalho da professora Ana pautou-se, a todo tempo, nas necessidades de Dália, transmitindo-lhe confiança para que conseguisse sanar suas dúvidas passadas, falando sobre suas dificuldades e obtendo-se, assim, um aprendizado eficiente, sem discriminação por parte dela ou dos demais alunos.

O fato de saber qual era a minha necessidade, o que eu estava com dificuldade e aonde ela poderia me ajudar. Se ela, por exemplo, lesse o texto e eu fosse escrevendo me ajudava, ela lia. Ao invés de copiar quando ela passava na lousa, ela lia e eu ia escrevendo. As dúvidas que tinha, chegava, perguntava e ela me esclarecia; as provas eram feitas oralmente.

Com isso, ao final do ano, surge novamente a preocupação em dar continuidade à aprendizagem e ao desenvolvimento que estavam sendo conquistados por Dália. Afinal, se a aprendizagem é um fenômeno que se realiza na interação com o outro, provocando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é na interação entre os sujeitos que os conhecimentos serão internalizados, tornando-se parte de suas aquisições.

Quando a professora da 3ª série me aprovou para [cursar] a quarta série, ela conversou com os professores, para falar como que era, como que não era.

Nesse sentido, a professora Ana age em busca de uma formação contínua e constante de seus alunos, conversando e sinalizando para os novos professores o que se fazia necessário para um aprendizado pautado na diversidade dos alunos.

Pode-se dizer, com base nesses relatos que tanto a professora Irani como a professora Ana atuam em conformidade com o que mais tarde seriam explicitados como os princípios da inclusão:

[...] saber escutar, refletir, apreender a lentidão, dialogar com o outro, para enxergar a diversidade dos saberes, tendo consciência de que somos seres inacabados enquanto estivermos convivendo e experimentado com o outro o prazer da busca do conhecimento. (MAGALHÃES et al, 2005, s/p).

Nesse sentido, ao contrário da ênfase comumente vista e dada ao que falta, àquilo que o sujeito não tem, ao “defeito” ou “déficit”, ambas as professoras consideram a deficiência como uma condição da criança e que é por intermédio dessa mesma criança, de suas potencialidades, daquilo que já foi adquirido, daquilo que já se desenvolveu, isto é, suas características positivas e seus pontos fortes que se delinearão as estratégias pedagógicas necessárias para seu aprendizado.

Segundo Vigotski (1991), os conceitos não são formados repentinamente, mas no decorrer do desenvolvimento da criança, que realiza processos mentais diferenciados, que se estendem de um pensamento sincrético em relação aos objetos e seus atributos até um nível mais aperfeiçoado, denominado potencial, que já permite o agrupamento de objetos semelhantes.

Da mesma forma, o processo de aprendizagem, por exemplo, de técnicas de leitura e escrita para as pessoas com deficiência visual, não acontece de forma espontânea: resulta da orientação e do estímulo oferecido pelo professor, ou seja, “*não há uma regra única. Tudo vai depender do grau de visão da criança e do tipo de patologia que ela tem [, bem como do planejamento do professor]*” (GIL, 2000, p.40).

Pode-se dizer, portanto, que a partir do momento que tais professoras procuraram perceber Dália como pessoa concreta, que tem potencialidades para aprender e se desenvolver, em cada ato, em cada explicação, ambas promoveram condições para que o aprendizado ocorresse, ao contrário do que ela conta sobre as professoras da 1ª e 3ª séries. Para as primeiras, Dália era vista como ser de possibilidades e, para as demais, como ser de carências. Assim, pode-se afirmar que a aprendizagem não pode ser analisada

[...] de modo parcial, isoladamente, mas [em uma] perspectiva global [...]. A problematização [que eliminará] a memorização e a repetição mecânica dos conhecimentos e [fará] com que o aluno perceba a realidade dos fatos de forma mais aprofundada. [Nesse sentido,] é a problematização que torna autêntica a aprendizagem e propicia o domínio do conhecimento de forma efetiva. (MAGALHÃES et al, 2005, não paginado).

Afinal, se “*a educação inclusiva supõe práticas pedagógicas diferenciadas, baseadas na*

*noção de que ao educador cabe desenvolver seu trabalho a partir das condições efetivamente existentes em sua clientela” (LIRA, 2007, p.98), o que essas professoras fizeram foi ancorar-se “na tese de que a pluralidade dos alunos deve ser respeitada, e, assim, o aluno com deficiência tem direito e necessidade de participar e de ser considerado membro ativo no interior da comunidade escolar” (LIRA, 2007, p.98). Elas perceberam e trabalharam com a aluna em sua totalidade, como ser humano dotado de potencialidades que precisavam encontrar condições adequadas para a aprendizagem para se desenvolverem integralmente.*

Tais considerações são essenciais ao trabalhar com o aluno com deficiência visual, pois “sabe-se que é na interação social que se dá a construção dos vínculos afetivos do indivíduo. Sabe-se também que tais vínculos são essenciais na formação da identidade” (RAMOS, 2006, p.58).

Diante de tantas vivências e experiências, Dália conclui, dizendo que, apesar de tudo, não se arrepende nem um minuto de ter estudado, bem como não se coloca como “coitadinha”. Afinal, os professores que a marcaram significativamente conseguiram também eles se superar, mostrando que educar é empenhar-se em fazer o outro aprender, desenvolver-se, evoluir. E mais, apesar de nunca nenhum deles terem ouvido falar sobre inclusão, souberam como fazer a diferença no aprendizado de Dália e, acima de tudo, nas salas de aula pelas quais passaram. Não foi apenas Dália que vivenciou um processo efetivo de escolarização, por meio de um processo efetivamente inclusivo, mas sem dúvida essas professoras nunca mais foram as mesmas, também elas se superaram e seus alunos também, provavelmente, beneficiaram-se de suas ações.

### **Finalizando...**

A história de vida de Dália revela-se como um constante processo de mesmice e metamorfose mediante o “*embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor do questionamento presente*” (JOSSO, 2004, p. 41); questionamento este que pode ser observado ao trazer para o presente as marcas deixadas pelo processo educacional, ora excludente ora inclusivo.

Pode-se, portanto, afirmar-se que vários momentos e recordações rememoradas vieram à tona repletos de emoções e afetos, ilustrando sua história, seus momentos e suas atividades, bem como para descrever suas transformações, sua subjetividade e, acima de tudo, para conduzi-la a uma nova reflexão sobre as práticas escolares vivenciadas por intermédio de vários professores.

Nesse sentido, pode-se dizer que tais professoras (Irani e Ana) criaram condições para que Dália, mas não só ela, lograsse o sucesso escolar, ampliando, assim, suas capacidades de ação e reflexão, bem como para a transformação de cada uma de maneira responsável e coerente. Construíram elas, na prática, uma educação verdadeiramente inclusiva. Percebe-se que tanto Dália quanto suas professoras transformaram-se, produziram metamorfoses em si mesmas e naqueles com quem se relacionaram, superando a mesmice e caminhando numa direção emancipatória.

Dália, portanto, demonstra que uma educação inclusiva é possível. Afinal, ela conseguiu atingir todos os seus objetivos de escolarização; chegou a pós-graduação lato sensu, mostrou que é absolutamente capaz de aprender e se desenvolver. Mais do que isso, é capaz de distanciar-se de sua própria condição e analisá-la, tornando-se defensora de uma educação inclusiva e trabalhando para sua concretização por meio de sua atuação profissional no atendimento a crianças com problemas em seu processo de escolarização.

Posto isto, conclui-se que a ação desses professores deve ser divulgada, socializada, assim como as colocações de Dália sobre sua vida e sobre o processo de inclusão, como um todo,

para que tantos outros percebam que a inclusão da pessoa com deficiência é possível e que cabe a eles parte importante nesse processo.

## Referências

- AGOSTINI, M. M. **Retinose Pigmentar**. Disponível em: < <http://www.ufv.br/dbg/trab2002/HRSEXO/HRS008.htm> >. Acesso em: 12 fev. 2007.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2005.
- BRASIL. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Visual**. Vol. 1. Brasília: MEC/SEE, 2001.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Art Med, 2005.
- CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- CUNHA, A. G. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GIL, Marta (org.). **Deficiência Visual**. Cadernos da TV Escola. Brasília: MEC/Secretaria de Educação a Distância, 2000.
- GOFFREDO, V. L. F. S. Integração ou segregação? Eis a questão! In: MANTOAN, M. T. E. et al.. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997. p. 230-235.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KÜBLER-ROSS, E. **Sobre a Morte e o Morrer**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- LEITE, S. A. S. (org.). **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- LIRA, B. C. **O professor sociointeracionista e @ inclusão escolar**. São Paulo: Paulinas, 2007.
- MAGALHÃES, A. G. [et al]. A formação de professores para a diversidade na perspectiva de Paulo Freire. In: V Colóquio Internacional Paulo Freire, 2005, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: Centro Paulo Freire de estudos e Pesquisas, 2005. Disponível em: < [http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes\\_orais/a%20forma%c3%87%c3%83o%20de%20professores%20para%20a%20diversidade%20na%20perspectiva%20de%20paulo%20freire.pdf](http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/a%20forma%c3%87%c3%83o%20de%20professores%20para%20a%20diversidade%20na%20perspectiva%20de%20paulo%20freire.pdf) >. Acesso em: 13 mar. 2008.
- PAULILO, M. A. S. **A Pesquisa Qualitativa e a História de Vida**. Serviço Social em Revista, Londrina, v. 1, n.1, p.135-148, 1999.
- RAMOS, S. L. V. O papel da inclusão escolar na formação da identidade da pessoa com deficiência visual. In: CARVALHO, M. V. C. (Org.). **Temas em Psicologia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 47-63.

REGO, T. C.; AQUINO, J. G.; OLIVEIRA, M. K. Narrativas autobiográficas e constituição de subjetividades. In: SOUZA, E. C. **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre/ Salvador: EDIPUCRS/ EDUNEB, 2006. p. 269-286.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. 1ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKI, L.S. **Fundamentos de defectología**. Obras Escogidas. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.



# EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE TERESINA: OS IMPACTOS DAS NOVAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Alice Dolores Magalhães Carneiro<sup>1</sup>

## Resumo

O artigo traz um panorama da educação inclusiva no Município de Teresina (PI), além dos impactos das novas políticas públicas em educação especial e inclusiva, elencando uma série de questionamentos a respeito deste novo paradigma em educação, suas interfaces com as ações políticas, assim como a exposição e reflexão acerca do cenário no qual se apresenta a educação inclusiva teresinense. As políticas públicas em educação, embasadas em forças repassadas para o estado através de um jogo de poder, refletem na sociedade e, conseqüentemente, na educação. Ressalta-se, então, que este artigo traz uma pesquisa qualitativa, na qual se analisou documentos oficiais, leis, políticas, objetivando conhecer quais os impactos das novas leis e políticas públicas em educação especial e inclusiva no contexto educacional teresinense, avaliando quais modificações e adaptações que foram e serão feitas neste sistema de ensino no que concerne à educação para todos. Assim, os sujeitos desta pesquisa corresponderam à gestora do município, a coordenadora pedagógica da escola pesquisada e uma professora. Como instrumento para coleta de dados foi utilizada a entrevista semi-estruturada com os participantes e observação não-participante. A base deste estudo são os elementos encontrados nas narrativas dos entrevistados. Os resultados demonstraram que a inclusão requer inicialmente a implantação de políticas de atendimento à criança com necessidades educativas especiais, para, a partir daí serem efetivadas mudanças, tais como alterações curriculares, avaliativas e metodológicas, como também mudanças na estrutura pedagógica em sala de aula.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Necessidades Educativas Especiais. Políticas Públicas.

## INCLUSIVE EDUCATION IN THE CITY OF TERESINA: THE IMPACTS OF PUBLIC POLICY

## Abstract

The article provides an overview of inclusive education in the city of Teresina, Piauí state, and the impacts of public policies on special and inclusive education, listing a series of issues regarding this new paradigm in education, their interfaces with the political actions, and the exhibition of and reflection upon the scenario in which the inclusive education of Teresina shows. The educational public policies are based upon forces which are passed on to the State through a power game reflecting upon the whole society and, consequently, on education. Thus, this article offers a qualitative research, which examined official documents, laws, policies, in order to know the impacts of new laws and public policies on special education and inclusive education in the context of Teresina, assessing what changes and adjustments were and will be carried out in this education system regarding education for all. Thus, the subjects of this study were the city educational manager, the school's educational coordinator and a teacher investigated. As a tool for data collection a semi-structured interview was used with the participants and a non-participant observation. The basis of this study is the elements found in the narratives of the interviewees. The results showed that inclusion

---

<sup>1</sup>Psicóloga, atua como profissional psicóloga na apae (associação de pais e amigos dos excepcionais).

E-mail: alice\_dolores@hotmail.com.

Apoio: Camila Siqueira Cronemberger Freitas, psicóloga, formada pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI, Campus-Facime, mestranda em educação na linha de educação especial e inclusiva pela UFPI (Universidade Federal do Piauí) bolsista pela Capes.

requires first the establishment of policies for the caring of children with special educational needs, in order to, thence, changes to take effect, such as curriculum, evaluative and methods changes, and also structural teaching changes in the classroom.

**Key words:** Inclusive Education. Special Needs Education. Public Policy.

## Introdução

O respectivo artigo traz o panorama da educação inclusiva no Município de Teresina (PI), além dos impactos das novas políticas públicas em educação especial e inclusiva, evidenciando uma série de questionamentos a respeito deste novo paradigma em educação, suas interfaces com as ações políticas, assim como a exposição e reflexão acerca do cenário no qual se apresenta a educação inclusiva teresinense.

A proposta de realização deste artigo foi motivada pela necessidade de aprimorar meus conhecimentos na área da educação, mais especificamente em educação especial e inclusiva.

Deste modo, por educação inclusiva entendem-se as práticas que fortalecem a luta por uma educação que cumpra o seu caráter público, universal e de qualidade para todos, tendo como referência aqueles que tenham sido excluídos do sistema de ensino.

Assim, o movimento mundial da inclusão no contexto educacional surge com o objetivo de dar acesso aos que anteriormente foram marginalizados por conta de sua condição, seja ela física, mental, sensorial, criando oportunidades de participarem se formar cidadã do sistema de ensino, assegurando, desta maneira, direitos e deveres que fazem parte intrinsecamente da vivência em sociedade. A inclusão escolar deu oportunidade para estes, que antes eram marginalizados, esquecidos dentro de uma sociedade que, durante toda a sua existência foi segregadora. Neste sentido, a inclusão surge como uma quebra dos paradigmas nos quais se baseou a escola tradicional, que historicamente segregou, sendo esta quebra uma proposta desafiante para todos que compõem os grupos sociais.

Minetto (2008, p. 09) aponta que:

A inclusão é um fato já ocorrido [...]. Hoje, estamos aprendendo a entender, a mudar, a pensar diferente, a ousar fazer diferente. A profissão de professor sofreu modificações como todas as outras. Todos que optaram por ela devem estar disponíveis para enfrentar as inovações e se capacitar para atender as exigências da atualidade.

Segundo Mantoan (2002, p. 1):

a inclusão é uma inovação, cujo sentido tem sido muito distorcido e um movimento muito polemizado pelos mais diferentes segmentos educacionais e sociais. No entanto, inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação.

Ressalta-se, então, que este artigo traz em sua estrutura uma pesquisa qualitativa, no qual se baseiam na análise de documentos oficiais, leis, políticas, resoluções, tendo como objetivo primordial entender quais os impactos das novas leis e políticas públicas de educação especial e educação inclusiva no contexto educacional do município de Teresina, analisando quais as modificações e adaptações que foram e que serão feitas neste sistema de ensino no que concerne à educação para todos, evidenciando o seu caráter social, de suporte/apoio, além de seus serviços a partir de diferentes necessidades especiais.

Entende-se, portanto, como políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelecem num âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade. (BONETI, *Apud* BUCCIO & BUCCIO, 2008 p.21)

Com base nessa definição, percebe-se que as políticas públicas estão embasadas em forças que são repassadas para o estado através de um jogo de poder refletindo em toda sociedade e, conseqüentemente, na educação.

Baseando-se nesta perspectiva, o artigo traz em seu bojo questionamentos que se referem à como estão sendo implementadas as políticas públicas em educação especial e inclusiva no município de Teresina a partir das leis e reformas criadas com o fim de atender esta nova forma de se conceber o ensino e, ainda, como os alunos com necessidades educativas especiais estão sendo atendidos, como as escolas estão se preparando para recebê-los e atendê-los, enfim, como se está efetivamente realizando a educação inclusiva em Teresina (PI).

No decorrer deste trabalho, serão delineadas as políticas implementadas desde as primeiras LDB's, ressaltando-se a evolução destas políticas dentro do contexto brasileiro, buscando descrever as atuais medidas realizadas no município de Teresina, bem como trazer reflexões acerca de seus avanços ou retrocessos.

Para uma análise dos problemas em questão propõe-se descrevê-los, entender sua natureza e fatores constituintes, ou predizer sua ocorrência, fazendo uso de métodos característicos de qualquer dos paradigmas ou enfoques de investigação conhecida no desenvolvimento através de um levantamento documental de todas as modificações e adaptações das leis e políticas considerando especialmente, a atual LDB, evidenciando-os no contexto da educação especial e inclusiva, verificando suas mudanças em relação ao longo do tempo, avaliando a efetividade destas mudanças identificadas, contemplando a inclusão/educação inclusiva, diante da realidade do município de Teresina (PI).

No desenvolvimento dos questionamentos da pesquisa documental, buscou-se conhecer a existência de escolas inclusivas, em Teresina, com os parâmetros atuais das políticas públicas. Caso contrário, apresentar os aspectos considerados necessários para que uma escola se torne inclusiva, bem como observar sua organização a fim de atender a todos os alunos, os recursos apropriados, serviços especializados, organização da comunidade, por fim, todos os avanços legais.

Conclui-se apontando para o fato de se considerar a necessidade de implementação das respectivas políticas públicas, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino, pois, como se sabe, é por meio da inclusão escolar que se poderá modificar a atual e cristalizada estrutura social, sendo estas políticas os meios legais de se conseguir realizar a verdadeira educação que privilegia a todos independente de suas condições de saúde, sociais, educacionais, possibilitando, desta forma, o desenvolvimento de meios sociais mais insivos.

## **Fundamentação Teórica**

De acordo com a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008, p. 3),

[...] o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, social, pedagógica, desencadeada em defesa dos direitos de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença, como valores indissociáveis. (BRASIL, 2008 P.3)

Assegurar a todos a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sem qualquer tipo de discriminação, é um princípio que está em nossa constituição desde 1988, mas que ainda não se tornou realidade para milhares de crianças e adolescentes que apresentam necessidades educativas especiais, vinculadas ou não a deficiência.

Historicamente, a educação inclusiva chegou ao Brasil com o compromisso de oferta de “Educação para Todos”, assinado em Jomtien, na Tailândia (UNESCO, 1990), durante o primeiro ano do governo Collor (1990-1992). Anos turbulentos pelas importantes questões econômicas decorrentes do confisco das poupanças do povo, veio o impeachment do Presidente da República, levando o vice à presidência e o Brasil a extinguir o órgão responsável pela educação especial.

Dez anos depois, o INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais (BRASIL, 2000) fez o balanço da implementação dos compromissos de Jomtien. Neste contexto, é possível perceber o universo das políticas públicas implementadas: “Programa de Garantia de renda mínima, educação de qualidade para todos”, “Programa acorda Brasil”, dentre outros. E, a partir, destes programas questiona-se: e os alunos com necessidades educativas especiais? Por que não foram incluídos nessas políticas? Sabe-se, no entanto, que o Brasil não foi o único país a não incluir os alunos com necessidades educativas especiais nas políticas de “Educação para todos”. Assim, o banco mundial, através da ONU, reuniu delegados de noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais em assembléia em Salamanca, Espanha, em 1994. Nesse evento foi reafirmado o compromisso de educação para todos, como é citado no documento da UNESCO: “[...] reconhecendo a necessidade e urgências do providenciamento de educação para as crianças, jovens, e adultos com necessidades educativas especiais dentro do sistema regular de ensino” (UNESCO, 1994, p. 9).

Assim, reendossa a estrutura de ação em educação especial como meio para se atingir a educação inclusiva. O novo compromisso foi firmado por meio da “Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e prática em educação especial”. (UNESCO, 1994).

Desde então, o Brasil vem se organizando para cumprir esse importante acordo internacional, e, mais do que isso, para garantir os direitos de cidadãos historicamente excluídos. A declaração de Salamanca é um marco na definição dos alunos que têm direito à escolarização de qualidade como qualquer cidadão. E sobre a educação inclusiva aponta que:

[...] toda criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem; toda criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades; as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (UNESCO, 1994, p.1).

Isso significa que a escola deve receber alunos “independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p.17). Nesse contexto, a expressão necessidades educativas especiais “refere-se a todas as crianças e jov-

ens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p.18).

## **1 – Panorama das Políticas em Educação Especial e Inclusiva**

A educação é um fator essencial para a socialização do indivíduo e seu desenvolvimento físico, cognitivo, social; entretanto, tornando-o o indivíduo um ser potencializador do seu meio, seja ele “normal” ou “diferente”. Ser diferente na educação é ser “especial”, é precisar de cuidados e assistência aqueles que apresentam deficiência intelectual, física, motora, surdez, dificuldades acentuadas de aprendizagem, distúrbios e outras necessidades educativas especiais.

Portanto, a história da educação especial vem se delineando segregadora desde antiguidade quando as pessoas com necessidades especiais eram excluídas da sociedade. Os indivíduos com tais necessidades eram considerados como degeneração da raça humana e, assim, fechados em asilos, celas, hospitais, por conta dos transtornos que causavam para os seus respectivos meio sociais. Esta situação permaneceu com o advento do cristianismo: continuavam segregados da população, recebendo serviços de moradia e alimentação. Naquela época os deficientes eram considerados pecadores e nasciam deficientes como forma de se redimir dos pecados dos antepassados, sendo tratados por meio de torturas e exclusões (BUCCIO; BUCCIO, 2008, p. 22).

Segundo a mesma autora citada, no final da Idade Média e início da Moderna, com o Renascimento, propôs-se a valorização do ser humano. O deficiente recebeu atendimento especializado do ponto vista médico-terapêutico, havendo certo avanço no atendimento à pessoa com deficiência. No Brasil, em meados do século XX, os atendimentos a estas pessoas foram feitos em instituições, sob influência da perspectiva médica e assistencialista, sendo totalmente subordinados às terapêuticas da época. A institucionalização tinha como conseqüência a segregação destes sujeitos com necessidades especiais. Somente após a Segunda Guerra Mundial, com o grande número de mutilados, a sociedade passou a integrá-los, surgindo, assim, políticas de integração que, ao final do século XX, resultaram numa nova visão de políticas públicas sob a ótica da inclusão.

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, com a chegada do século XX, surgiu a proposta de inclusão, na qual era o momento em que as pessoas com necessidades especiais passaram a ser considerados cidadãos com direitos e deveres e as famílias das pessoas que apresentavam alguma deficiência iniciaram um debate, e organizaram-se, realizando, então, as primeiras críticas sobre a segregação, surgindo assim, o movimento em prol da inclusão. No Brasil, a educação enquadrou-se no sistema geral de educação com a aprovação da Lei nº 4.024/61, contemplando o atendimento às pessoas com necessidades especiais, quando possível no sistema regular de ensino (GUEBERT, 2007, p. 34).

Em meados da década de 1970, nos Estados Unidos, começaram a surgir as primeiras teorias sobre a inclusão, debates, redes de informações sobre o assunto, com a finalidade de proporcionar melhores condições de vida aos portadores de deficiência, além de ter sido aprovada em lei modificações curricular para garantir a aprendizagem de todos. Estudos recentes nos anos de 1980, a década dos tratados em que consistiam sobre as primeiras declarações defendendo o processo inclusivo lançando um programa de ação mundial para as pessoas deficientes (GUEBERT, 2007, p.34).

Segundo a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20.12.1996), no capítulo V, a educação especial é definida como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para portadores de necessidades especiais” (art.58),



sendo a oferta de educação especial “dever constitucional do Estado” (art. 58, § 3º). Além disso, a LDB prevê “currículos, métodos e técnicas, recursos educativos e organização específicos” para o atendimento adequado de Necessidades Educativas Especiais (art. 59, I) e “[...] Professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.” (art. 59, III).

Para Minetto (2008, p.20), a nova política educacional é construída segundo o princípio da igualdade de todos perante a lei. Abrange os indivíduos de todas as classes, tendo como pilar o princípio da democracia social, que é igualdade de oportunidades. No entanto, sua efetivação implica a consideração de situações específicas e historicamente determinadas pelo contexto, como, por exemplo, o atendimento de alunos com necessidades educativas em escolas especiais. Muitos poderiam dizer que as políticas educacionais brasileiras sempre se mostraram democráticas, no entanto surgiram currículos fechados, o que não permitiam adequações. Contudo, observamos um grande salto na fundamentação da lei n. 9.394/96 e na proposta dos parâmetros curriculares nacionais.

Ainda, dessa forma, encontram-se escolas que não dispõem de recurso apropriado ou uma equipe para estarem com as crianças que mais necessitam de apoio no processo de aprendizagem. Falar de inclusão é falar de um propósito muito abrangente, uma jornada longa que propiciará também aos professores o direito de construir e ampliar suas habilidades.

Mazzota (2003) citado por Minetto (2008 p.28) salienta-se o uso de diferentes terminologias como outro destaque, pois aborda uma confusão conceitual sobre integração e inclusão, sendo esses termos utilizados com o mesmo significado num determinado momento, mas em outras situações, em oposição ou superação da integração pela inclusão.

O modelo de integração das pessoas que apresenta alguma necessidade especial surge em meados dos anos 60, associada aos questionamentos acerca das práticas sociais de exclusão e segregação. Assim, tem início o movimento do mainstreaming, que pode ser definido como um canal educativo geral, cujo fluxo conduz todos os alunos, com ou sem capacidades ou necessidades específicas. É com esse movimento que o aluno com deficiência intelectual passa a ter acesso à educação, a qual deve ser adaptada às suas necessidades. Entretanto, esse processo de integração se traduz uma estrutura intitulada de sistema de cascatas, que se constitui em uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, do nível de sua capacidade, de adaptações às opções do sistema escolar- a sua integração, seja em uma sala regular, seja em uma classe especial. (MANTOAN, apud PAN, 2008, p. 81).

De acordo com Pan (2008), o processo de inclusão, entretanto, não é facilmente alcançado apenas através da instauração de uma lei. Tão pouco pode ser concluído rapidamente. Exige uma série de medidas gradativas de reformulação do ensino que começa pelos já citados currículos e métodos, e vai além. O atendimento de pessoas com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino exige dos seus profissionais conhecimentos produzidos em diferentes áreas (psicologia, medicina, pedagogia, arquitetura etc.) para gerar um saber interdisciplinar, indispensável ao sucesso da inclusão.

A escola desmistifica o termo inclusão, pois para ela o aluno necessariamente teria que se adaptar à escola, aos parâmetros concedidos, e não a escola se adaptar ao aluno com necessidades educativas especiais. O discurso da inclusão das pessoas com necessidades especiais, na escola, no trabalho, nos espaços sociais em geral, tem se propagado entre educadores, familiares, líderes e dirigentes políticos, sendo que isso não quer dizer que a inserção de todos nos diversos setores da sociedade seja uma prática corrente ou uma realidade já dada. As políticas públicas de atenção a este seguimento, geralmente, estão circunscritas ao tripé saúde, educação e assistência social, sendo que os demais aspectos costumam ser negligenciados.



O processo de integração se traduz por uma estrutura que visa favorecer o ambiente de convívio, o menos restrito possível oportunizando a pessoa portadora de necessidades educacionais especiais um processo dinâmico de participação em todos os níveis sociais, por outro lado, a prática da INCLUSÃO propõe um novo modo de interação social, no qual há uma revolução de valores e atitudes, que exige mudanças na estrutura da sociedade e da própria educação escolar. (PAN, 2008, p.104).

Entretanto, integrar uma criança em uma escola não é o mesmo que incluí-la, pois a escola precisa se adaptar às especificidades de cada criança e aprender com o convívio dela. Integrar é centralizar a criança no convívio social, reabilitando. A inclusão é apropriar-se das suas necessidades educativas especiais, porém, parte de outro paradigma no qual a deficiência não é responsabilidade exclusiva de seu portador, cabendo à sociedade modificar-se para propiciar uma inserção total de quaisquer indivíduos, independentemente de seus déficits ou necessidades, é a escola que deve ser convocada a dar respostas a todas as diversidades.

A proposta de inclusão fundamenta-se, portanto, em uma filosofia que possibilita a construção de igualdade de condições a todos no que se refere ao atendimento educacional e profissional, objetivando, pois, oportunizar o acesso e permanência de alunos com necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro. Contudo, existem vários problemas referentes ao ensino que são vivenciados nas escolas, como a falta de infra-estrutura para atender às necessidades dos alunos, a capacitação do corpo docente em lidar com este aluno, independente do seu nível de ensino e limitação.

## **Metodologia**

Para elaboração do presente artigo realizou-se uma pesquisa de caráter qualitativo, cujo desenvolvimento se deu a partir de pesquisas de documentos oficiais, leis, portarias, reformas que embasam as políticas públicas em educação especial e inclusiva.

As leis às quais se teve acesso são as que embasam a educação especial e inclusiva, tais como na LDB n. 4.024/61: educação para os excepcionais, a LDB n. 5.692/71: "tratamento especial aos alunos com deficiência físicas ou mentais" e a LDB n. 9.394/96: que "revê a educação especial como modalidade da educação escolar, ensino público à pessoas com necessidades especiais".

Assim, esta pesquisa de campo foi realizada em uma escola regular de Teresina na qual o instrumento para coleta de dados, consiste em entrevista semi-estruturada, (em anexo), sendo os sujeitos desta pesquisa a representante da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) do município de Teresina (PI), responsável pela Coordenação de Educação Especial e Inclusiva, a pedagoga de uma escola inclusiva e uma professora que atua junto a crianças com deficiência, ambas no respectivo município.

A pesquisa teve início com a seleção da escola que atendesse alunos com necessidades educativas especiais incluídas no ensino regular, indicadas por tal coordenação municipal de educação especial e inclusiva.

## **Resultados e Discussão**

### **1 – Das condições de atendimento à criança com deficiência**

Primeiramente, ressalta-se que a escola inclusiva pesquisada apresentava ao todo 8 (oito) crianças com necessidades educativas especiais, sendo estas com diagnóstico de baixo

rendimento escolar, dificuldade na linguagem e alterações na fala, TDAH e dislexia.

O diagnóstico de cada criança era encaminhado à escola através da Secretaria Municipal de Educação que dispunha de um núcleo psicopedagógico no qual todas as crianças eram assistidas, sendo realizadas avaliações pelos profissionais, dentre eles psicólogos, psicopedagogos, psiquiatras, assistentes sociais e fonoaudiólogos e encaminhados para a escola a qual a criança estava matriculada.

A escola, desta forma, dispunha de um apoio pedagógico específico para a criança que apresentasse dificuldade acentuada de aprendizagem (tais como: deficiência intelectual, TDAH, dislexia e outras deficiências), para que pudessem ser atendidas, levando aos professores orientações acerca da forma de intervenção pedagógica a estas crianças, estimulando-os, principalmente, quanto à atenção especial e à motivação para que trabalhassem com mais disposição e afinco no acompanhamento dos alunos de sua classe. Diante disso, percebeu-se, porém, que não havia uma integração efetiva desta criança na escola, pois era ausente a elaboração de um plano de aula adaptado às suas necessidades, além deste aluno permanecer muito tempo em uma sala de apoio pedagógico.

Sobre isto, Minetto (2008 p. 46) salienta que, o planejamento escolar, para favorecer a inclusão satisfatória, implica diretamente tanto para o professor, quanto para a equipe pedagógica e para o aluno, O professor, enquanto planeja é influenciado por suas concepções pessoais, valores, histórias de vida, formação entre outros. Com base nesses requisitos, pode planejar tendo em vista o aluno e suas potencialidades, dificuldades e necessidades.

Na educação inclusiva, o plano, a exemplo das leis, decretos e resoluções que regulamentam a educação especial, tem como objetivo garantir o direito à educação, que é direito legal e subjetivo, bem como regulamentar questões relacionadas à formação dos professores, acessibilidade, dentre outros aspectos.

## **2 – Políticas Públicas em Educação Especial e Inclusiva no contexto do Município de Teresina (PI)**

O município de Teresina, junto à SEMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura), tem oferecido condições de implementação do acompanhamento às pessoas com necessidades educativas especiais, sistematizado nos moldes do desenvolvimento, nos programas de correção de fluxo, inclusive dando condições eficazes aos professores, capacitando-os para ter um melhor aproveitamento das propostas inclusivas.

O governo do estado através da SEID (Secretaria de Educação e Inclusão da pessoa com Deficiência) tem mantido, de forma criteriosa, em todos os lugares, principalmente nas escolas, a diversidade da acessibilidade, assim como também proporcionando às crianças com necessidades educativas especiais um centro de apoio especializado CIES (Centro Integrado de Educação Especial), juntamente com o CEIR (Centro Integrado de Reabilitação), um dos maiores centros do nordeste em reabilitação da criança com deficiência, no que concerne aos tratamentos especializados, proporcionando às crianças carentes a integração na sociedade, contribuindo para o estabelecimento de sua dignidade e exercício pleno da sua cidadania.

Ainda, visto por esse ângulo, o município de Teresina é constituído por um modelo de cascatas, como paradigma de apoio/integração, garantindo o processo de permanência da educação especial: há uma maior integração que necessariamente inclusão havendo uma total segregação de valores e competências.

Entretanto, o município está proporcionando mudanças na educação especial, haja vista que muitas escolas do Estado, como também da Prefeitura, incluem crianças com necessidades

especiais na rede regular de ensino. Há em torno de 100 escolas com acessibilidade e 150 salas de aula equipadas para atendimento à pessoa com deficiência, há, da mesma forma, a capacitação de professores no atendimento educacional especializado, a acessibilidade arquitetônica, rampas, transporte coletivo eficiente, respeitando-se a Constituição Federal.

De acordo com a fala da coordenadora de educação especial da SEMEC, a escola regular do município atende aos alunos com necessidades especiais de forma satisfatória, proporcionando também um PPP (Projeto Político Pedagógico) no qual,

[...] todos os educando e mais especificamente os educando com necessidades educacionais, necessitam de acompanhamento mais individualizado para que possam melhor desenvolver-se, assim todos estes são tarefas de uma escola inclusiva, que precisa ter como filosofia de trabalho a valorização da diversidade humana e a convicção de que os sujeitos, apesar de suas especificidades são capazes de desenvolver a sua autonomia”“as deficiências e /ou dificuldades tem suas especificidades, que precisam ser conhecidas, de forma mais específica, por gestores e principalmente professores para que possam formular um plano de trabalho (individual e ao mesmo tempo coletivo) condizente com tais necessidades e considerando suas potencialidades.

De acordo com tal coordenadora, o município de Teresina, através de ações baseadas em parceria entre todas as secretarias municipais, além da rede estadual e entidades filantrópicas, bem como com o Ministério da Educação, através da secretaria de Educação Especial, busca oferecer serviços, projetos, programas e ações que visam o melhor acompanhamento dos educandos com necessidades educacionais especiais. As crianças atendidas estão compreendidas entre a faixa etária de 0 (zero) anos aos 18 anos.

Em Teresina, essas crianças são atendidas em escolas especiais da rede municipal, estadual, particular, além de entidades filantrópicas. São assistidas por uma equipe multiprofissional, diagnosticadas, avaliadas e encaminhadas para tratamento em centros de educação especial, já mencionados anteriormente. A escola regular de ensino, porém, ainda não disponibiliza o atendimento individualizado. Sendo assim, o diagnóstico de cada criança é encaminhado à escola de modo que o professor utilize-o a fim de orientar suas práticas em relação à respectiva criança, facilitando o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Igualmente, são oferecidos cursos, por todas as redes. No caso específico da Rede Municipal de Ensino, a coordenadora enfatiza que:

[..] está desenvolvendo uma política de formação de gestores e educadores, mas diretamente desde de 2003, quando o Ministério da Educação começou a oferecer um maior incentivo para o processo de inclusão escolar. Assim, foram realizado curso de Libras, Braille, Comunicação Alternativa, além das parcerias com o CAS, CAP, ACEP, entre outros, visando esse fim. Nos próprios cursos de libras são abordadas questões pedagógicas relativas à aquisição do português como segunda língua para os surdos. Em todos os cursos há um investimento por parte do município, no qual oferecem equipamentos para melhor comunicação, para a participação dos alunos com deficiência motora e visual.

Ao se entrevistar a pedagoga, coordenadora da escola pesquisada, registrou-se em sua fala que há oito crianças com baixo rendimento escolar e dificuldade na linguagem, na fala, TDAH, dislexia e outras condutas típicas com idades compreendidas entre 6 (seis) a 8 (oito) anos, sendo que estas crianças ficam praticamente como ouvintes em sala de aula, havendo a segregação, e no contra-turno são atendidas em uma sala de apoio pedagógico. Quando foi perguntada sobre o sucesso da prática inclusiva a pedagoga enfatizou que:

[...] nessa área ainda os professores não estão totalmente capacitados, mas coloca que na escola os alunos recebem com gratidão todas as crianças seja ela especial ou não; e não há rotulação nisso e o sucesso vem com a implementação de novas políticas públicas.

Sobre o plano político-pedagógico da escola as necessidades lingüísticas diferenciadas dos alunos são contempladas, destacando-se o ensino de libras, as necessidades diferenciadas de abstração, temporalidade e de aceleração de estudos dos alunos, a flexibilização curricular, objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação. Acerca disto a pedagoga coloca que:

A escola procura minimizar tudo e qualquer problema das crianças com necessidades especiais organiza palestras para as famílias como orientação em casa e diante das tarefas escolares, oficinas criativas, contemplado totalmente a inclusão e encaminha para outros centros especializados quando não há tratamento propício dentro da escola.

Segundo Minetto (2008 p.56), a organização de uma escola realmente inclusiva está retratada no seu currículo e na estruturação do projeto político-pedagógico (PPP), que deve ultrapassar a mera elaboração de planos e exigências burocráticas. O PPP caracteriza e identifica a escola, ou seja, é a “cara” da escola. Por isso, deve acompanhar as modificações da sociedade, da história, de seus fatos, dos acontecimentos e das legislações, considerando aspectos sociais, políticos, culturais e antropológicos que caracterizaram.

A autora destaca ainda que seja urgente e indispensável às modificações em um currículo escolar. Em um currículo fechado, há como vantagem certa “comodidade” para o professor, sendo que este se limita a aplicá-lo, seguindo passo a passo as programações. Por sua vez um currículo aberto adapta-se às particularidades do ambiente e dos alunos. Todos os alunos podem se beneficiar dele, pois é possível encontrar diferentes formas de atender à diversidade de todos.

Na sala de aula, quando se perguntou sobre o plano de ensino desenvolvido pelo professor, a professora entrevistada enfatiza que:

[...] a escola disponibiliza de material pedagógico os mais variados possíveis, jogos específicos para as crianças com necessidades especiais individuais, separa por nível de aprendizagem, e os alunos que não acompanham é incluso na sala de apoio pedagógico específico (APE).

O plano inclusivo desta escola não prevê adaptações em currículos, organização da disciplina de forma a favorecer sua total inclusão no ensino-aprendizagem, e sim, o que mais se vê é uma integração dessa criança nas salas de aulas. A escola contempla recursos apropriados para pessoas com necessidades especiais, rampas, banheiros modificados, só não ainda nas salas de aulas nem o uso de aparelhos informatizados para as deficiências sensoriais.

As estratégias de avaliação são encaminhadas para um órgão específico e as crianças o fazem na sala de apoio pedagógico por que não conseguem acompanhar o nível de ensino das outras crianças. A professora diz que:

[...] todas as crianças com necessidades especiais é vista como uma criança normal, que se sente capaz e procura das melhores formas possíveis envolverem essas crianças com as outras, mas a escola exige tempo e não muitos recursos para certa “paciência”, mas procuro de todas as formas fazer com que a criança se alfabetize e saia da escola lendo, mesmo tendo que às vezes levá-las à sua própria residência para, contudo alfabetizá-las.

Visto assim, ainda não há uma total inclusão, pois a escola integra as crianças com necessidades educativas especiais: a criança se adapta à escola e não a escola se adapta a ela, sendo contemplada com a sala de apoio pedagógico, ou centros específicos no qual receberá mais orientações e um atendimento especializado. Assim, cada escola procura se organizar da melhor forma para que possa atender a toda demanda. Vale ressaltar que, por sua vez, faltam muitos equipamentos, o desenvolvimento de tecnologias assistivas direcionadas à criança com

deficiência, recursos áudios-visuais, professores mais capacitados.

Destaca-se, ainda, que o Governo do Estado, juntamente com a Prefeitura e órgãos afins, vêm investindo e procurando cada vez mais a melhoria na educação, contemplando continuamente a inclusão, adequando-as às políticas públicas atuais.

Para Pan (2008 p.133), o compromisso em oferecer resposta á “diversidade das necessidades de aprendizagem dos alunos” e em superar as possíveis barreiras “(...) à aprendizagem e à avaliação tanto do aluno quanto das turmas” é o desafio a ser enfrentado. Por um lado a educação especial traz uma contribuição para a sala de aula por meio dos planos de educação individualizados. Por outro, a escola é levada a repensar seus valores, estabelecendo valores inclusivos e, assim, reestruturando sua organização, seu currículo, seu planejamento e sua avaliação, de modo a superar suas próprias barreiras para aprender com as diferenças e a aprender a responder às necessidades dos alunos.

Por fim, a educação especial obteve grande avanço em relação à LDB de 61,71 e 96, pois além de existirem classes, escolas de serviços especializados, existe uma preocupação quanto à capacitação de profissionais que possam atender esse alunado em suas condições específicas, quando não for possível sua inclusão em classes comuns do ensino regular.

### **3 – A Evolução da Legislação e a trajetória da Educação Inclusiva.**

A LDB n. 4.024/61 enfatiza que a educação de “excepcionais”, deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Nesse período a pessoa com deficiência era reduzida somente à deficiência que a acometia, ficando constantemente em desvantagem. A LDB n. 5.692/71 que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial aos alunos com deficiência físicas e mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educativas especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais. Houve ainda, uma pequena preocupação quanto aos alunos que apresentassem deficiências físicas, mentais, motoras, dentre outras, afirmando que estes deveriam receber tratamento especial, mas que não havia uma prática pedagógica adequada em todas as áreas do conhecimento, além de recursos adaptados. Deste modo, os professores acabavam por trabalhar automaticamente, não sendo comum a troca de experiências de forma isoladas.

A LDB de 96 salienta que a educação especial é uma modalidade de educação escolar, devendo o ensino público ser destinado a todas as pessoas com necessidade especiais, contemplando os direitos básicos destes sujeitos a partir da educação infantil, além de professores especializados, do acesso igualitário aos benefícios, de serviços de apoio especializado, sobretudo da ampliação do atendimento na própria rede pública regular de ensino.

Na LDB n. 9.394/96, art. 60, enfatiza-se que, os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público. No artigo 55, preconiza-se que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às 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 a conclusão do programa escolar.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei n. 8.069/90, artigo 55 – reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricu-



lar seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também, nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

os grupos excluídos – os pobres, os meninos e meninas de rua e trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais [...] 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, p. 4).

Assim, houve muitos avanços ao longo da história da educação especial, porém ainda há muito o que ser feito. A educação necessita de mudanças de forma que possa atender adequadamente a todos, promovendo uma transformação de qualidade, mais ampla e permanente no sistema escolar. Assim, é necessária e urgente a análise da educação especial como um conceito que deve ser situado na realidade social e política vigente, onde através das políticas públicas adequadas objetivem a inclusão social, os direitos e a valorização de todos, especificamente aos alunos com necessidades especiais.

Para Buccio & Buccio (2008), no que se trata da pessoa com necessidades especiais, o preconceito e o estigma estão presentes. Ela é rotulada com base em padrões das pessoas ditas “normais”, sem levar em conta que são diferentes e que apresentam outras capacidades sejam elas sensoriais motoras ou intelectuais. Isso quer dizer que quem se afasta demais dos critérios da normalidade é alvo de “correção”, ou é excluído.

Todas as crianças sem distinção merecem receber uma educação de qualidade. Deve ser viabilizada, portanto, por meio de um caráter cultural, considerando o indivíduo e seu meio, seja ele com ou sem deficiência, entendendo-o em sua totalidade, apesar de suas especificidades, pois cada indivíduo tem sua maneira própria de aprender, tem suas particularidades, e limitações como todo e qualquer indivíduo, e acima de tudo a sociedade, escola, deve incluir não sendo portanto, estigmatizada.

## **Considerações Finais**

De acordo com a pesquisa realizada através da análise de documentos oficiais, leis, políticas, resoluções, assim como, estabelecendo uma ponte entre as políticas públicas em educação especial e inclusiva implementadas no município de Teresina, verificadas por meio da pesquisa de campo realizada em uma escola inclusiva do respectivo município, além de visitas à SEMEC (Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura), apoiando-se, ainda, em registros da atual LDB e considerando a evolução da educação inclusiva no Brasil e os impactos das novas políticas públicas, buscou-se, com este artigo, correlacionar as modificações e adaptações das leis as estas políticas implementadas no município de Teresina (PI).

Assim, dentre as várias mudanças ocorridas no cenário educacional do município, observou-se que a inclusão de crianças com necessidades especiais em escola regular, vem obedecendo, de forma gradativa a nova lei e diretrizes e bases da educação, trazendo a criação dos centros de apoio especializado para atendimento educacional e terapêutico das crianças, sendo um pólo de apoio pedagógico, na qual a criança é mais estimulada, tornando-a mais independente, proporcionando seus hábitos básicos e aquisição de valores para incluir tanto na sociedade,



como na família, visto que a criança não terá que se adaptar a escola e sim, a escola que irá se adaptar a criança de acordo com suas especificidades e particularidades.

Entretanto, ainda no município, não há uma total inclusão destas crianças, já que algumas delas ainda se são acompanhadas de maneira integral em centros especializados, fato que a segrega, tendo em vista que a escola regular ainda não está totalmente apta a receber tais alunos e não havendo capacitação, nem recursos apropriados, classificando o estado como modelo de cascatas/ apoio.

Desde Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que a educação sofreu influências na formulação de suas políticas públicas inclusivas. No caso de Teresina, ressalta-se que o município juntamente com o estado vem lentamente proporcionando as condições apropriadas às crianças com necessidades educativas especiais, promovendo a acessibilidade através da construção de rampas, banheiros adaptados, promovendo cursos para professores, capacitação, o uso de algumas tecnologias assistivas, orientações para família, dentre outras medidas.

Evidencia-se, portanto, que ainda há muito que se fazer, haja vista que nem todas as escolas do município adotaram as novas leis de políticas públicas.

É um grande impacto para cada estado as novas leis de políticas públicas, pois exige de cada estado e município modificações em suas estruturas na área de educação e inclusão. Algumas mudanças podem ser verificadas no sistema educacional teresinense. Observa-se que estão ocorrendo em fases, a partir das modificações que acontecem na educação como um todo: melhoria na capacitação de professores, modificações na grade curricular adaptada às escolas da rede regular de ensino, aceitação da família de outras crianças quanto à convivência com crianças especiais etc.

A falta de um apoio a essas crianças especiais pode promover a exclusão de cada criança e adolescente, levando-os a não estarem na escola. Observa-se que, muitas vezes, as famílias não encontram escolas organizadas para receber a todos e, receber um bom atendimento, sendo esta ausência de escolas inclusivas uma forma de discriminação, sendo os centros de apoio especializados, as escolas especiais, alternativas para dar-lhe um suporte de educação melhor. A falta desse apoio pode também fazer com que essas crianças e adolescentes deixem a escola depois de pouco tempo, ou permanecem sem progredir para os níveis mais elevados de ensino, o que é uma forma de desigualdade de condições de acesso e permanência.

## Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de dezembro de 1962.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 12 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. **Educação para todos: avaliação da década**. Brasília. MEC/INEP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BUCCIO, Maria Isabel e BUCCIO, Pedro Augustinho. **Educação especial**: Uma História em Construção. 2.ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

GUEBERT, Mirian Célia Castellain. **Inclusão**: Uma realidade em discussão. 2. ed. rev. Curitiba: Ibpex, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Caminhos pedagógicos da Inclusão**. Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Reabilitação de Pessoas com Deficiência - LEPED/ FE/ Unicamp, 2002. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index>. Acesso em 18 de março de 2009.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na Educação Inclusiva**: Entendendo esse desafio. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008. v. 1.

PAN, Mirian Aparecida Graciano de Souza. **O Direito e a diferença**: Uma reflexão sobre deficiência intelectual e Educação Inclusiva. Curitiba: IBPEX, 2008.

UNESCO. **Conferência Mundial de Educação para Todos**. Brasília: CORDE, 1990.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

## **ANEXOS 1 – Entrevista semi-estruturada**

Coordenadora da Semec:

1. O plano Municipal de educação contempla a educação de pessoas com necessidades especiais no sistema escolar?
2. Quais os tipos de programas incentivados pelo Município nestas áreas? E a faixa etária?
3. Existem políticas de identificação e atendimento a crianças que apresentam necessidades especiais?
4. Há oferta de cursos de Libras, Braille e Comunicação Alternativa para todos os integrantes da comunidade escolar, com ênfase aos pais, professores do aluno e colegas de sala de aula? E formação continuada para professores visando o atendimento às diferentes necessidades especiais dos alunos (as)?
5. Há oferta de serviços especializados de apoio, no Município, para o atendimento às pessoas com deficiência?

Pedagoga:

1. Possível relação entre o tipo de deficiência e o sucesso/insucesso da prática inclusiva nas escolas
2. Há oferta de atendimento especializado no contra turno para os alunos com diferentes necessidades educativas especiais (Sala de Recursos ou outros serviços)
3. A escola desenvolve algum trabalho de conscientização sobre a inclusão com a sua comunidade interna e/ou externa?
4. Há um projeto de avaliação em contexto (ou algo semelhante, realizado pela própria escola)

para nortear o plano educacional destes alunos?

Professora:

1. O Plano de Ensino desenvolvido pelo professor prevê adaptações como organização do espaço, a seleção, adaptação e utilização de equipamentos e recursos para os alunos com necessidades especiais de forma a favorecer sua inclusão no processo de ensino-aprendizagem?
2. O professor desenvolve estratégias metodológicas diferenciadas para o ensino?
3. O professor utiliza recursos ou equipamentos complementares ou alternativos para atender as diferentes necessidades dos alunos (as)?

# OS RIBEIRINHOS NO CONTEXTO DA REALIDADE AMAZÔNICA: ESCOLA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Maria Aldecy Rodrigues de Lima<sup>1</sup>

Erika dos Reis Gusmão Andrade<sup>2</sup>

## Resumo

Os moradores da Amazônia vivenciam situações de contato com a natureza constantemente. Em Mâncio Lima – AC, a situação geográfica se faz cortada por rios, matas virgens, cachoeiras naturais, serras, animais selvagens, populações tradicionais, que são tão naturais aos seus moradores quanto um volante a um motorista profissional. Ali, quando o dia amanhece e o sol assume a sua posição de astro rei, trava-se a bela luta entre a força das águas e o arbítrio do sol. Seus raios contagiam os moradores, que, ao cantar do galo, já estão em pé. É nesse panorâmico cenário que vivem os ribeirinhos – atores sociais indispensáveis à tessitura deste trabalho – contagiados pelos aspectos simbólicos e concretos que contribuem para que deem gozo e zelo à vida nos seringais que dista horas ou mesmo dias da cidade. A Teoria das Representações Sociais é o aporte primeiro nas aproximações que trazemos, principalmente, no que se refere às funções das Representações Sociais apontadas por (ABRIC, 1998), no processo de construção subjetiva sobre a realidade. Utilizamos-nos da entrevista semiestrutura, de fotografias da realidade local bem como da observação enquanto moradora natural da região. A Análise de Conteúdo proposto por (BARDIN, 2004) aponta-nos o que aqui denominamos provisoriedade da verdade. Está impregnado nos moradores um real desejo pela escola tendo-a como veicidade de futuro; o conhecimento de uma vida que ultrapasse os limites das florestas e dos rios cujo imaginário é impulsionado pelo material gráfico colado nas paredes de casa.

**Palavras-chave:** Escola. Representações Sociais. Ribeirinhos. Imaginário.

## THE RIVER BANKERS IN THE AMAZONIAN REALITY CONTEXT: SCHOOL AND SOCIAL REPRESENTATION

### Abstract

The residents of the Amazon experience situations of contact with nature constantly. In Mâncio Lima, upstate of Acre State, the geographical location is cut by rivers, virgin forests, natural waterfalls, mountains, wildlife, traditional populations, which are as natural to its inhabitants as a steering wheel to a professional driver. There, when the day dawns and the sun took the position of king star, hangs up the great struggle between the forces of water and the sun will. Its rays enfold the residents who are already standing when the crow start to sing. In this setting live the river bankers who are essential social actors in the developing of this report. Polluted by concrete and symbolic aspects that contribute to give joy and care for life at in places which are hours or even days so far way of the city. The Theory of Social Representations is the first contribution in the approaches that we bring, especially as regards the functions of social representations given by (ABRIC, 1998), in the process of construction on the subjective reality. We make use of the semi-structure interviews and photos of local reality. We also observe the local as natural living of the region. The content analysis proposed by (BARDIN, 2004) shows us what we defines as provisional truth. Here, it is established in the residents a real desire in visiting the school which is considered the only place to move it forward to the future. The school is also seen as the place where the knowledge goes beyond the boundaries of forests and rivers which

---

<sup>1</sup> Professora na Universidade Federal do Acre – Campus Floresta. E-mail: aldecyczs@gmail.com

<sup>2</sup> Professora na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: ergandrade@ufrnet.br

should be visualized by the graphic material pasted on the walls of houses

**Key words:** School. Social Representations. River bankers. Imaginary.

## Introdução

O tempo se revela acima de tudo na natureza: no movimento do sol e das estrelas, no canto do galo, nos indícios sensíveis e visuais das estações do ano.

Mikhail Bakhtin Mikhailovitch

Os rios a que me refiro são: o Rio Azul e Rio Mõa. O rio Azul – principal afluente do Rio Mõa – apresenta-se com a característica de um rio perigoso. Segundo os moradores, há uma forte correnteza que exige muita atenção dos navegantes, uma vez que suas águas são escuras. É fundo e de pequena largura, ladeado por uma floresta densa, debruçada sobre ele, beijando as águas e se despindo aos viajantes, que podem coletar as espécies, como se toda a flora fosse um jardim de mistérios e eventos intermináveis. Uma colocação aqui, outra ali, às vezes numa distância que dura mais de uma hora até se avistar o próximo morador.

O rio Mõa diferencia-se, por ser a estrada que leva moradores e viajantes para conhecerem as cachoeiras da Serra do Divisor – um dos mais belos pontos turísticos do Acre. É um rio de maior largura comparado ao outro, mas que, também, impõe suas dificuldades aos navegantes. No verão, por exemplo, fica tão raso que os viajantes precisam descer da pajola<sup>3</sup> para desencalhá-la dos bancos de areia que se formam em seu leito.

Segundo debates sobre o aquecimento global, as secas dos rios amazônicos, como as do Rio Mõa, constituem parte do reflexo da ação desenfreada dos homens na exploração dos bens naturais. O rio, contudo, ainda é o único caminho desses povos. (LOUREIRO, 2001), ao se referir às peculiaridades da região amazônica consoante a distância entre uma colocação e outra e sobre o isolamento que os aflige, salienta as vias de instigação ao imaginário desses povos e de seus visitantes. Para o autor,

A Amazônia que sempre se constituiu para os viajantes e estudiosos um espaço delimitado da geografia e cultura, tornou-se também uma extensão ilimitada a instigações do imaginário. Por esta via prazerosa, o homem da Amazônia percorre pacientemente as inúmeras curvas dos rios, ultrapassando a solidão de suas várzeas pouco povoadas e plenas de incontáveis tonalidades de verdes, da linha do horizonte que parece confinar com o eterno, da grandeza que envolve o espírito numa sensação de estar diante de algo sublime [...] contudo, a Amazônia não é uma região fácil de definir e delimitar, a começar pela plurivalência de sentido do termo que a nomeia, que tanto pode significar uma bacia hidrográfica como uma província botânica, um conjunto político como espaço econômico. (2001, p. 69).

---

<sup>3</sup>Pequena embarcação que também pode ser chamada de canoa. Geralmente é feita de madeira bem leve como cedro ou visgueiro para deslizar velozmente rio acima, rio abaixo com os passageiros acomodados entre suas próprias bagagens. Assim, viajam expostos ao sol e à chuva, acomodados de tal forma que possibilita um contato rústico com a fauna e flora.

Envoltos numa nuvem de mistérios, matas, rios e sonhos moram pessoas simples, amigáveis e receptivas. A pequena casa fica sempre em cima de um barranco. Coberta de palha tecida pelos próprios moradores, nem sempre existe porta para dividir o espaço privado que os acolhe depois de um dia intenso de trabalhos e buscas. Como descreve Ferrante (2007, p. 21), em algumas casas, a divisória dos quartos não é mais do que um pano encardido, à guisa de porta na entrada do quarto, feito de quatro paredes de paxiúba<sup>4</sup> a pique amarradas com embiras.

As canoas dançam com o balanço das águas e, ao mesmo tempo em que servem como único meio de transporte para as populações ribeirinhas, servem, igualmente, de brinquedo para as crianças que desde a mais tenra idade são desafiadas a aprender a remar e pegar o timão do motor<sup>5</sup>, conhecer o rio e dominar o instrumento de navegação de que se dispõe. Tal brinquedo também estimula o mergulho nas águas, forçando a aprendizagem da natação, para que as crianças não corram o risco de morrer afogadas. Ali mesmo, onde ancoram as canoas, na subida do barranco fica o banheiro, algo improvisado – uma prancha de madeira apenas, sobre forquilhas tiradas da mata.

Além do trabalho de higiene pessoal, o “porto”, como é chamado o ponto do rio mais próximo das casas, serve para serviços domésticos, quando as comadres falam dos acontecimentos e das novidades do dia anterior, do visitante que aportou, das mensagens que ouviram no radinho de pilha. Riem, conversam, trabalham e se divertem com isso, enquanto adornam seu imaginário sobre a criação e o criador, a vida que tem e a vida que querem ter. Os filhos mais velhos adentram a mata com seus pais em busca dos alimentos e de cuidar das plantações. A aprendizagem se dá pela prática do observar e do fazer.

As mães, com as meninas, cuidam das roupas, de arear as panelas, da limpeza da casa, de preparar o rancho. Além de assumirem o trabalho doméstico, muitas das mulheres que entrevistei também se embrenham nas estradas de seringa<sup>6</sup> para colher o látex e preparar a borracha ou mesmo na labuta dos roçados, cujas mãos calejadas do terçado e da enxada exibem o orgulho de ser mulher agricultora, seringueira, ribeirinha. A mãe é mulher brava e guerreira, que na companhia do marido, ou mesmo sozinha procura dar conta do sustento familiar, de repassar os ensinamentos de mulher forte e destemida. Segundo (LIMA, 2001, p. 118),

A mulher da mata, no percurso de suas dificuldades, não se encolhe em si mesma, ao contrário, ergue-se ao ruído e a desordem, à necessidade de realimentar o conhecimento, também pela via dos sentidos. Enfim põe-se esguia para dar um abraço que exhibe com maior exuberância e beleza da harmonia plástica, o movimento de acolher, aquecimento afetivo, a química do amor [...] que suporta o riso do desconhecido, o mistério do incognoscível [...] que abre mão da repetição normativa, reatualiza valores antigos, reduz a intolerância, prefigura a eterna metamorfose das formas reais ou imaginárias que permitem dialogar com o mundo.

---

<sup>4</sup>Palmeira da Amazônia. Quando aberta pelos lavradores ribeirinhos, funciona como tábua de textura irregular, ligada por fibras – material bastante utilizado, principalmente em lugares onde não há condições de beneficiamento de madeira.

<sup>5</sup>Pegar o timão do motor assemelha-se a pegar o volante de um carro. Na verdade, quem pega o timão do motor é o motorista do barco. Esta atividade requer um conhecimento tanto do leito do rio quanto do manejo do próprio motor fixado na polpa da canoa.

<sup>6</sup>Trilho quase imperceptível, sobre folhas e raízes, dobra aqui, endireita ali, abaixa a cabeça acolá para evitar galhos e lianas, ia ligando, no mistério da floresta, uma seringueira a outra. Às vezes a selva fecha-se tanto sobre ela que dir-se-ia pisar-se barroca ensilvada (LIMA, 2001, p. 158). Na Amazônia as seringueiras não estão dispostas linearmente. São plantas que brotam na mata de maneira desordenada tendo o seringueiro que demarcar as trilhas – caminhos por onde percorre da primeira a última árvore sangrando-as para extrair dela o látex e preparar a borracha.



Carmozinda é o exemplo vivo do que seja a mulher ribeirinha: não frequentou a escola por não ter tido a liberdade de estudar. Quando quer saber o significado dos traços grafados nos papéis que cola nas paredes de sua casa, recorre aos seus filhos que frequentam a escola na comunidade onde moram. Nesse sentido, os filhos assumem a condição de lentes que enxergam as letras e as traduzem para a mãe analfabeta. Com seus filhos e sem marido embrenha-se na mata em busca do sustento das crianças no cultivo da roça.

Essa paisagem de matas, mitos, lendas e sonhos é apresentada por LOUREIRO (2001), como uma paisagem mágica. Para ele,

A paisagem amazônica, composta de rios, floresta e devaneio, é completada pelo caboclo como uma dupla realidade: a imediata e a mediata. A imediata, de função material, lógica, objetiva. A mediata, de função mágica, encantatória, estética. A superposição dessas duas realidades se dá à semelhança do que acontece com um vitral atravessado pela luz: ora o olhar se fixa nas cores e formas; ora na própria luz que os atravessa; ora, simultaneamente nos dois. Na interpretação e interdependência entre paisagem imediata e mediata atua o devaneio. Um devaneio que estabelece os contornos do sfumato<sup>7</sup> estetizante e poetizador da visualidade. Dessa maneira, o homem contempla uma realidade imediata iluminada pela realidade mediata [...] o olhar não se confina no que vê. O olhar, através do que vê, vê o que não vê. Isto é, contempla uma realidade visual que atravessa os sentidos práticos e penetra numa outra margem do real [...]. (2001, p. 122).

O isolamento geográfico a que estão subjugados, por natureza, esses homens e mulheres ribeirinhos da região amazônica, não os impede de pensar estratégias para driblar o que a vida lhes nega. É tarefa de quem desce o rio a cada final de mês, por exemplo, ir aos correios das cidades em busca de catálogos/vitrines – materiais impressos, com os quais é possível adornar seus lares, transformando as paredes de suas casas num imenso painel de retratos, imagens, letras e números apreciados por todos. Diante dessa visão, estranha ao olhar do visitante desavisado, parece existir uma sede pelo saber das letras, dos sentidos que elas exercem quando se juntam em forma de texto, uma vez que a leitura possibilita aos que dela desfrutam, viagens mundo afora; sonhos que não se concretizam, lugares que se veem, mas não se alcançam, imaginários, cujos horizontes não conhecem limites. Tais imagens facultam aos moradores ribeirinhos um olhar que desejam ver mais do que lhes é dado, procurando captar o que não se dispõe visualmente em busca, quiçá, de descobrir a plenitude do invisível. Nesse sentido, parece vislumbrar uma vida e um conhecimento de uma realidade para além da floresta, além do rio.

O retrato do grupo populacional pesquisado apresenta-se de forma diversa, variando a escolaridade e a idade. O grupo que, por vezes, denominamos de atores sociais ou participantes deste trabalho é composto de 30 participantes: 15 moradores do rio Mõa; e 15, do rio Azul. O critério de escolha se deu pelo fato de serem pessoas que vivem às margens dos rios, cuja idade e escolaridade autorizam a falar, de si, de seu grupo e da vida. Foram entrevistados 14 homens e 16 mulheres com idade entre 15 e mais de 61 anos.

---

<sup>7</sup>Segundo Loureiro (2001, p. 49) o sfumato é uma palavra italiana que significa esfumado, zona indistinta, vaporosa, difusa ou esbatida no sombreado dos desenhos. No desenho é um efeito produzido pelo uso da estopa, em vez de pincel. O desenho fica com a sombra esbatida. O conceito tem sua origem na teoria e prática artística de Leonardo da Vinci sobre a pintura. O sfumato (esfumado) é a fusão dos personagens do quadro com a natureza, resultando em algo que confere uma unidade profunda ao trabalho e uma relação de empatia entre natureza humana e natureza cósmica.

Quanto à escolaridade deles, temos a seguinte demonstração: três analfabetos do rio Mõa e três do rio Azul, quatro participantes que assinam o nome<sup>8</sup>, sendo dois de cada rio. Três alunos que estão frequentando EJA no rio Mõa e dois do rio Azul, um aluno que estuda a 7º ano no rio Mõa e dois no rio Azul. Participantes que têm, ou estão cursando o Ensino Médio são cinco do rio Mõa e seis do rio Azul. Participantes com graduação, apenas um, do rio Mõa. Vale salientar que este estudo foi realizado num período que compreende os anos 2006 e 2007, durante a minha pesquisa de mestrado em Educação junto à Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Vale ressaltar, porém, que as entrevistas aconteceram em outubro de 2006.

### **Amazônia: Imaginário e representações sociais**

Falar das representações sociais de escola pelos ribeirinhos significa, antes, compreender a sua implicação na constituição dos conhecimentos difundidos pela própria escola. Isso porque entendemos que, no interior da floresta, há um conhecimento que permite a comunicação entre os membros do grupo em que se articulam os saberes que se circunscrevem no contexto das relações sociais. Tais conhecimentos oriundos do senso comum são, sobretudo, conhecimentos que estão sendo criados e re-criados em nossas sociedades. Para Moscovici (2005), o senso comum é a ciência tornada comum.

As representações sociais são construídas a partir de condicionantes históricos e sociais, de acordo com o grupo a que pertencem as pessoas. Assim, pressupõe-se que os ribeirinhos constroem as representações de escola a partir do contexto em que vivem, do significado que a escola tem para cada uma dessas pessoas e para o grupo como um todo. As representações, por se tratarem de um conteúdo mental, são geradas através das comunicações e das elaborações desses indivíduos. Cada morador encontra uma motivação particular para querer aprender a ler e escrever, que é, ao mesmo tempo, demarcada por construções coletivas.

Chico Mendes<sup>9</sup>, por exemplo, disse em uma entrevista concedida ao professor (PEDRO VICENTE COSTA SOBRINHO, 1997), que queria aprender a ler e escrever para deixar de ser enganado pelo patrão que, ao vender mercadorias aos seringueiros, anotava o dobro da compra, deixando-os sempre na dependência, sem saldo no barracão. O saber do senso comum que é o saber válido para esses povos da floresta parece, assim, se complementar a outro saber oriundo da escola – o saber das letras. Nesse sentido, mesmo no seio das matas permeadas de mitos, crenças, hábitos e lendas, os moradores, pelo contato que estabelecem com pessoas da cidade, têm a florada a sua imaginação, gerando em si mesmos novos desejos de querer conhecer algo que a vida lhes negou pela condição de submissão às normas patronais e pela configuração geográfica de onde habitam. Costa Sobrinho (1992, p. 40) enfatiza que o sistema vivenciado pelos seringueiros recrutados no Nordeste e encaminhados aos seringais da Amazônia “[...] engendrou um dos mais perversos sistemas de exploração da força de trabalho. O homem, ao penetrar as duas portas que levam ao paraíso diabólico dos seringais, abdica as melhores qualidades nativas e fulmina-se a si próprio, a rir, com aquela ironia formidável”.

---

<sup>8</sup>Há aqui uma especificidade. Estes moradores definem-se como quem sabe assinar o nome, mas não sabem ler ou dizem ler pouquinho, portanto não se consideram analfabetos. Outro fator relevante é que metade deles aprendeu a grafar seu próprio nome fora da escola.

<sup>9</sup>Chico Mendes foi um líder sindical conhecido internacionalmente pela garra com que defendia os seringueiros acreanos contra a exploração dos patrões, um escudeiro defensor da floresta. Como todo filho de seringueiro aprendeu a ler tardiamente. Em Costa Sobrinho (2001, p. 80) está grafada a entrevista que concedeu dias antes da emboscada que o levou à morte em 22 de dezembro de 1988.

Permeados pelas vias do imaginário, esses homens e mulheres, desejosos de saber mais, se consolidam enquanto grupo e passam a construir valores outros que os identificam, seja pela afirmação de uma identidade cultural válida, seja pela necessidade de empreender as lutas para o enfrentamento dos processos de exploração. Esses processos, nos altos rios e seringais do Acre, têm configurações específicas, delineadas pelos “coronéis de beira de barranco”, com suas estratégias de dominação pautadas pela ganância e que, para se impor, não abrem mão da violência.

A partir da Amazônia, a figura de Chico Mendes ganhou sentidos múltiplos. Sua luta pela preservação da floresta e pela construção de um modelo de desenvolvimento sustentável, possivelmente se desenha a partir dos próprios ingredientes da cultura local. Talvez possa se falar de certa singularidade das pessoas que moram nos seringais, definida especialmente pela receptividade e simplicidade com que recebem os viajantes. Diferentemente dos centros urbanos onde nos amedrontamos com pessoas desconhecidas que batem à nossa porta, os seringueiros ribeirinhos, ainda que timidamente, querem saber de quem se trata, porque estão ali e as acolhe oferecendo-lhes do que têm. Chico Mendes, por exemplo, diz que é a partir desse contato tímido, caboclo e humilde que consegue aprender a ler, escrever e desencadear um processo de busca por escola para os filhos dos seringueiros. O trecho abaixo<sup>10</sup> é parte de uma entrevista concedida

---

<sup>10</sup>Eu comecei a cortar seringa com nove anos de idade. Invés (sic) de ir pra escola, aprender a ler e escrever aprendi desde cedo a sangrar seringueira. O patrão não deixava filho de seringueiro ir pra escola. Não era do seu interesse, pois o filho do seringueiro ao aprender a ler e contar iria descobrir que o pai era roubado no final da prestação de contas. Além disso, o fato de aprender a ler não aumentava a produção, pelo contrário, ao ir pra escola a gente deixava de ajudar o pai no corte. A minha infância, portanto, foi igualzinha a todos os filhos de seringueiros. Até os dezoito anos era analfabeto. Nos meados de 1961 ou 1962 apareceu uma pessoa desconhecida em nosso barraco. Havíamos há pouco tempo chegado da estrada de seringa e já estávamos começando a defumar o leite. Essa pessoa vinha de viagem, tinha ido ao barracão do seringal comprar mercadorias. Quando ele chegou e nos cumprimentou, eu percebi que ele era uma pessoa diferente. Não se parecia com os companheiros de nossa vizinhança. Nós tínhamos aquela nossa forma tradicional de falar, pessoas humildes, fala de homem da mata. Ele revelou que morava ali perto, três horas de distância de nossa colocação. O visitante logo verificou que eu estava interessado em sua conversa, para mim era curioso encontrar uma pessoa tão diferente. Por gostar de receber as pessoas que viajavam, meu pai ofereceu nosso humilde barraco para que o visitante pernoitasse. Ele tinha uma conversa bonita, falava de política, falava de coisas que eu nunca tinha ouvido falar em minha vida. Fiquei até altas horas da noite ouvindo aquele homem. No outro dia ele convidou meu pai e a mim para ir até sua casa. No dia de folga fui com meu pai até sua colocação. Observei que sua vida era diferente dos outros companheiros seringueiros. Ao tomar conhecimento que eu não sabia ler, perguntou se isso me interessava. Respondi que sim. Foi além e perguntou por que você tem vontade de aprender? Expliquei que era para descobrir o roubo dos patrões. A gente por não saber ler era enganado, e não podia provar que estava sendo enganado. Após ouvir atentamente a minha conversa, se dispôs a me ensinar. Todos os sábados à tarde eu deveria caminhar até sua casa, pernoitaria e durante a noite teria aula. Os primeiros dias foram muito difíceis. Não havia cartilha do ABC. Ele não me ensinava por esse método. Ele começava a ler comigo a história de um jornal, recorte de jornal. Eu não conhecia jornal, nunca tinha visto. Aqueles jornais chegavam às suas mãos com dois ou três meses de atraso. As dificuldades iniciais foram pouco a pouco sendo superadas. Com mais ou menos três meses eu comecei a ler também. Entendia as letras e passei a me interessar muito mais. Com um ano eu já sabia ler e escrever corretamente. Passei a me preocupar com os companheiros de minha região, eles não sabiam ler e escrever. Isso não preocupava meu instrutor, falava que era muito difícil e complicado fazer aquilo com mais pessoas [...] no seringal havia muitos jovens, quase todos analfabetos. Eles se namoravam, rapazes e moças queriam escrever cartas, se corresponder. Eu me coloquei à disposição para escrever as cartas e também a ler. [...] Passei a ser a pessoa de confiança dessa juventude [...] todo mundo vinha me procurar para fazer cartas, fazer isso e aquilo outro. Aproveitei dessa liderança para fazer uma escola. Juntei vizinhos, construímos uma escola e iniciei um processo de alfabetização [...] (COSTA SOBRINHO, 1997, p. 80). [sic].

pelo seringueiro Chico Mendes ao professor Pedro Vicente Sobrinho, do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Retrata bem as expectativas, as motivações e as estratégias utilizadas por seringueiros para adquirir contato com as letras.

Para outro morador, a motivação para aprender a ler e escrever veio a partir da vergonha que sentiu quando foi convidado por um vizinho para ser sua testemunha no Fórum. Felismino, aluno da professora Rosa, contou a ela que “olhou pra ele, olhou pra um canto, olhou pra outro e disse: mas eu não posso porque não sei assinar o meu nome”. De volta à sua comunidade, matriculou-se no MOVA (Movimento de Alfabetização) desenvolvido no Estado do Acre. “Era uma escolinha perto, ele estudava à noite. Durante o dia, ele ia lá pra escola e ficava olhando pro quadro e ficava horas e horas lendo aquelas palavras e ia pra casa e ficava olhando as revistas, os livros e tentando soletrar aquelas letras. Hoje ele já sabe escrever o nome e aos poucos está aprendendo a ler”.

Já Belmiro ressentido-se por não ter tido oportunidade de estudar e reclama a falta que lhe faz não saber ler e escrever. Sua frustração, patente, parece ser o motivo pelo qual canaliza suas energias para o estudo dos filhos, para que estes tenham a possibilidade de uma vida diferente da sua. Possibilidade esta antevista principalmente pelas vias do saber escolar, do saber das letras, da possibilidade de desvendar os códigos da escrita, cujos desafios os faz deslocar das margens do saber da tradição ao conhecimento científico. Assim, se expressa o morador:

Eu vejo a escola como uma possibilidade de arrumar um emprego melhor. [...] hoje eu perdi chance de muitos empregos [...]. Até ontem mesmo o gerente lá da GR mandou uma carta lá pra casa – (é que eu sou amigo dele de futebol) – [...] mandando perguntar se eu queria trabalhar [...] que eu mandasse meu currículo que ele ia me colocar. Eu fui lá, conversei com ele, dizendo que eu num podia porque eu num tinha meus estudo completo. Se ele quisesse o da minha mulher! [...] Ele foi pediu pra eu levar. Fui e deixei lá. Perdi outra chance de trabalhar na Guasco, pra ser um operador das máquinas lá. Mas tinha que pegar o manual pra ler, tá entendendo? Perdi o emprego também. Já perdi vários empregos. Trabalho como vigia ganhando um salário, à noite – serviço prestado. Então, era pra mim trabalhar só o dia e à noite tá em casa, tá entendendo? Mas não. Tô arriscando minha vida porque preciso. É ruim, é triste não saber ler. Por isso, dou um duro pra que meu filho vá pra escola. Vou deixar, vou buscar. Meu empenho todo é neles, tá entendendo? Porque vai ser o futuro deles lá na frente. Já que eu num tive oportunidade, que meu pai e minha mãe – tudo analfabeto não ligaram pra mim. (BELMIRO, 2006).

Na verdade as motivações para aprender a ler e escrever vão sendo geradas à medida que as necessidades vão surgindo. Desse modo, é possível visualizar nessas três falas as perspectivas individuais e como os desejos vão se delineando. Trata-se não de um desejo, fruto do acaso, mas oriundo das conversas, dos diálogos e das possibilidades vivenciadas e sentidas, que reforçam benefícios do desvendamento dos códigos da escrita, da necessidade que se tem de saber que os pensamentos se traduzem também pela arte do escrever. Para tanto, é preciso libertar-se da mancha do analfabetismo, imposto pelas condições sociais e históricas do país, ao longo de uma tradição de abandono das classes populares.

Nos altos rios do Acre, a identificação do valor do conhecimento científico, parece não se desenhar a partir de uma apologia às esferas abstratas do pensamento, colocando a ciência acima das outras formas de explicação do universo, mas a partir dos aspectos práticos e até imediatos dos efeitos do saber sistematizado. Quero dizer, com isso, que a validade do conhecimento é percebida quando da aquisição de um bem, como um emprego, uma melhor desenvoltura junto a certos órgãos, uma melhor leitura de mundo, que permita uma intervenção transformadora da realidade.

É válido salientar que, na perspectiva dos ribeirinhos, o conhecimento só se valida mediante as alterações qualitativas que são capazes de produzir na vida de cada um. Isso se percebe nas conversas do dia-a-dia, nas quais se verifica uma nova forma de pensar a realidade, as condições sociais, econômicas e culturais em que estão inseridas, embora, para Chico Mendes, para Felismino, assim como para Belmiro, as motivações sejam diferentes. É possível dizer da articulação palavra-ação aliada à figura de outro. Este outro é aquele que aparece como visitante da comunidade, que traz notícias da cidade e dos benefícios da escrita para as pessoas, uma vez que, quem não sabe ler, assemelha-se a um cego que passa pelos caminhos e não enxerga o colorido das flores, apenas sente o seu perfume. Assim, também o analfabeto se delicia com as informações desde que sejam traduzidas. Enquanto isso não acontece, adornam seus lares com imagens e letras, e não desfrutam das informações ali contidas, apesar de aguçarem ainda mais seu imaginário. Leem as imagens, figuras e retratos com sonhos de um dia poder desfrutar das maravilhas expressas nos painéis ali expostos.

Nesse sentido, as palavras, a troca de ideias, constituem-se como elementos desencadeadores e articuladores de sentido e significados. Para Bakhtin,

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações, em todos os domínios. É, portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminhos para os sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudança que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (1992, p. 41).

Neste trabalho, a palavra se caracteriza como uma fonte. Foi nossa possibilidade de acessar a compreensão de como se configuram as representações de escola construídas pelos ribeirinhos e expressas através da própria palavra, materializando-se nas ações, vez que as representações, como enfatiza Abric (1998), é “um guia para a ação”.

Tais representações se modificam e se reestruturam com o novo saber que vai sendo incorporado ao discurso e às práticas dos grupos sociais. Assim,

Toda representação é uma forma de visão global e unitária de um objeto, mas também de um sujeito. Esta representação reestrutura a realidade para permitir a integração das características objetivas do objeto, das experiências anteriores do sujeito e do seu sistema de atitudes e de normas. Isso permite definir a representação como uma visão funcional do mundo, que, por sua vez, permite ao indivíduo ou ao grupo dar um sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências, permitindo, assim, ao indivíduo, de se adaptar e encontrar um lugar nesta realidade. (ABRIC, 1998, p. 27).

O autor salienta, ainda, que

A representação não é um simples reflexo da realidade. Ela é uma organização significativa. E esta significação depende, ao mesmo tempo, de fatores contingentes (as circunstâncias, como diz Flament) – natureza e limites da situação, contexto imediato, finalidade da situação – de fatores mais globais que ultrapassam a situação em si mesma: contexto social e ideológico, lugar do indivíduo na organização social, história do indivíduo e do grupo, determinantes sociais, sistemas de valores. (ABRIC, 1998, p. 28).



Do lugar que cada pessoa ocupa na sociedade, dos papéis sociais por ela desempenhados, bem como das situações perante as singularidades dadas, é que podemos inferir as mudanças. Estas decorrem das escolhas e da tonalidade com que proferem seus discursos. A representação social constitui-se como uma organização cognitiva latente e ao mesmo tempo inconsciente manifestada na comunicação e nas ações práticas de cada pessoa. Diferentemente da representação social, temos a opinião, que se caracteriza como algo pensado, uma espécie de organização do pensamento frente a uma pessoa ou grupo dependendo do relacionamento que estabelecemos com eles, assim como da posição social ocupada no momento. Nesse caso, a opinião pode ser construída por cada um de acordo com o que pensamos que o outro tem de expectativas sobre o nosso posicionamento diante de algo, enquanto a representação social encontra-se na encruzilhada, entre o social e o psicológico – na “construção do sujeito sobre o objeto e não na sua reprodução”. Como enfatiza Santos (2005, p. 25), a opinião é conscientemente elaborada de acordo com o que supomos que o outro gostaria de ouvir.

Para que haja representações sociais de escola nas comunidades ribeirinhas, por exemplo, é necessário antes haver um movimento no sentido de **saber** isso, porque não se representa o que não se conhece, tampouco o que não nos é importante. Identificar a escrita enquanto elemento inteligível, conceituá-la para ser compreendida em seu repertório de conhecimentos, significá-la a partir de outros elementos de referência, associá-la a contextos e outros significados é o que queremos dizer quando insistimos na função de saber na construção das representações sociais.

Saber o que é a escrita, quais suas funções sociais, em que circunstâncias e em benefício do que e de quem é usada e que usos e práticas são desencadeados a partir da aquisição desta habilidade, são dimensões próprias desse saber. Esse processo de tomada de consciência sobre a importância de saber escrever, vai se tecendo, nos altos rios do Acre, à medida que os movimentos sociais vão viabilizando processos de esclarecimentos junto aos povos da floresta. Esses movimentos instalam paulatinamente nos ribeirinhos a necessidade da escola, que não está dada. Impõe-se a necessidade da tessitura da escola, que se borda nas lutas, reivindicações e embates sociais, sendo a escrita uma arma de libertação das amarras trapaceiras dos patrões.

A escrita que, hoje, trafega pelos rios, nem sempre esteve presente por lá. Antes, era objeto de poder, usado de formas escusas. Quem sabia ler por essas bandas era o “doutor”. Doutor da escrita que reconhece as letras e as traduz. Assim como os médicos curam seus pacientes identificando a fonte ou a dor e prescrevendo medicamentos, o doutor traduz as letras que compõem as cartas e bilhetes de amigos, namorados e parentes, dando-lhes vida alegre ou triste, a depender do escondido às sombras das marcas gráficas das letras. Enquanto o doutor lê, contagia o imaginário de homens e mulheres, levando-os àqueles lugares e situações escritos nas cartas e traduzidos em palavras pela voz de outrem.

Sendo as representações um guia para a ação, é a partir delas que se estabelecem os comportamentos sociais a que homens e mulheres encontram-se implicados pelo saber do senso comum e pelo saber da ciência. No dizer de Jodelet (2001, p. 26) “as representações sociais são estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre o qual eles têm de intervir”.

## **Representações Sociais e suas funções**

Abriç (1998) apresenta quatro funções da Teoria das Representações Sociais assim especificadas: **função de saber**, função identitária, função de orientação e função justificadora.



Para o autor, a função de saber é uma função cognitiva que permite compreender e explicar a realidade. Refere-se a um saber prático do senso comum. É esse saber que,

Permite que os atores sociais adquiram conhecimentos e os integrem em um quadro assimilável e compatível com eles próprios, em coerência com seu funcionamento cognitivo e valores aos quais eles aderem. De outro lado, eles facilitam – eles são a condição necessária para a existência da comunicação social. Elas definem o quadro de referência comum que permite as trocas sociais, a transmissão e a difusão deste saber ingênuo. Elas são a manifestação do esforço permanente do homem para compreender e comunicar, esforço, o qual, Moscovici (1981) acredita ser a essência mesma da cognição social. (ABRIC, 1998, p. 28-29).

Tal função engendra nos homens e mulheres ribeirinhos uma compreensão idealizada da leitura e da escrita, como algo que os libertará de uma condição de cegueira que não deixa ver o que o patrão escreve em seu borrador; o que está grafado quando precisa assinar um documento; a recusa em um emprego pela inaptidão para realizar as tarefas que exigem leitura e escrita. Essa possibilidade de recobrar a visão se origina no conhecimento acumulado no cotidiano de suas relações entre o mundo da floresta e o mundo urbano. O saber da escrita é que lhes possibilitará a entrada em uma melhor condição de vida, já que seus conhecimentos, por si só, não são suficientes para tanto. O conhecimento escolar, nesse sentido diz respeito à descoberta e à construção lenta, paulatina e transformadora, que, para se consolidar, precisa colocar-se em outro patamar, diferente do das aventuras normais, como saber nadar, plantar, caçar, cortar seringa. A experiência do conhecimento escolar se realiza nas relações sociais e grupais, e é partir destas que incorporamos novas formas de ver e entender o mundo que nos cerca. E é também nessas relações, que sentimos a necessidade de um **saber mais** que nos permite a interação com os outros e que aprimore nosso ser no mundo.

A função **identitária**, para (ABRIC, 1998), “além da função cognitiva de compreender e explicar situa os indivíduos dentro do campo social permitindo a elaboração de uma identidade social e pessoal”. O dizer-se mulher agricultora, pescadora, que, mesmo sem a companhia masculina, dá conta do sustento e da educação das crianças, pondo-as na escola para não vê-las crescer “burros”, identifica essas mulheres como guerreiras e destemidas em busca da sobrevivência e pertencentes a um grupo específico. Mesmo sabendo que situações semelhantes existem mundo a fora, tais mulheres se constituem mulheres da floresta ao articularem diversos elementos neste constituir-se: a braveza do roçado, as madrugadas em que se suprimem o sono para cortar seringa, o trabalho sobre o sol que arde, horas a fio no timão do motor para chegar à cidade, tarefas para quem tem uma vida entremeada com a natureza, assemelhando-se a ela na braveza dura da vida. Isso não significa dizer que sejam habilidades que não possam ser adquiridas, mas, a princípio, amedronta os iniciantes cuja vida se pauta a partir de outros paradigmas.

Esses povos, que de tudo fazem nos seringais, não sabem o que fazer quando têm que trabalhar na cidade. Félix nos conta do sofrimento e do esforço desprendido quando sua mulher adoeceu na madrugada escura e calada do seringal. A despeito das dificuldades do isolamento, para Félix, “a vida lá é boa porque não está no meio da zoada, da bebida e do desaforo das pessoas”. Morar nas margens dos rios tem suas vantagens, mas, por outro lado, é uma vida permeada de dificuldades, embora estas não diminuam o apego e a saudade dos que saem. Vejamos o relato melancólico do ribeirinho expulso de sua colocação pela necessidade de sobrevivência familiar:

Eu saí do seringal, posso te dizer, quase que obrigado porque minha mulher adoeceu, né? Nós tava desmanchando um roçado e nós terminemo de jantar e tinha uma ruma de massa imprensada quando ela começou a dizer que tava com uma coisa ruim. Eu disse: rapaz é porque tu tava com fome e terminou de jantar. Mas não

era não. Com pouco tempo ela começou a provocar sangue. Daí já passemos a noite acordado com ela [...] se não fosse isso eu ainda tava lá. É a minha terra, a terra que eu gosto [...] quando meu filho vem aqui, e a gente fica conversando, eu fico quase chorando com vontade de ir com ele e não posso. Minha mulher não pode ir e agora meus filhos estudando eu não posso tirar da aula porque é o futuro deles. (FELIX, 2006).

A melancólica descrição do seringueiro, pontuada de paixão e saudade das coisas do rio, alia-se à ausência de trabalho e de perspectivas de vida na cidade. Nesse caso particular, o homem encontrava na mata e nos rios o sustento da família. “Na cidade tudo é comprado. Se o camarada não tiver dinheiro, não come. Quase não tem trabalho para quem não sabe ler.” De que serve agora sua espingarda, já que também não tem bichos para serem caçados? De que vale os utensílios de pesca, se os rios urbanos transformaram-se em pequenos córregos poluídos? De que vale um terçado, uma enxada e um machado se não há terra para cultivar? As inquietações próprias da mudança para a cidade não escondem, contudo, a aposta numa vantagem especial: a possibilidade da escola como um caminho para o futuro. É como se o saber ler constituísse condição *sine qua non* para arranjar emprego, sobretudo para sobreviver.

Diferentemente da situação masculina e da regulação familiar, há nos seringais a situação das mulheres que também conduzem a vida nas barrancas dos rios: pescam, plantam, colhem, comandam o barco na descida para a cidade. E, contentes ou não, cantam e contam os fatos e feitos, celebram a vida, manifestam desejos de querer algo mais. Para Lima, ,

A mulher oriunda dos confins do mundo, da floresta acreana, faz o percurso de Lilith e se torna o resultado da unidade de suas estações, encarnando-a numa nova condição feminina. Esta forma de ser mulher representa, na verdade, um eco do passado longínquo, sem esquecer o tempo mais recente, resgatado num momento de profunda dificuldade, o momento em que se separa dos domínios masculinos. A Lilith do interior das matas faz indagações, dialogando consigo mesma sobre os mistérios da alma, da carne, do amor e da morte, do feminino e do instinto, restituindo-nos idéias, emoções e vontades perdidas nas ‘ars’ do somente racional. Nunca dá respostas prontas e acabadas. Leva-nos a adentrar na sua complexa realidade, cujo conteúdo é sombreado pelo olhar vigilante. Ressurge, por entre as curvas da espiral do domínio, transpassando épocas, subvertendo conceitos oficiais, para recriar o seu próprio modo de viver. (2001, p. 13).

Para os homens e mulheres da floresta o contato destemido com o solo e com a mãe natureza os encoraja e os faz homens e mulheres temerosos dos mitos e lendas das matas cujo objetivo, ainda que os moradores não se deem conta disso, parece ser a própria proteção da floresta. O respeito pelos mistérios ali contidos os faz temer e ao mesmo tempo se harmonizar com a mata, com os rios, com os bichos – pedindo licença à mãe d’água e à mãe da mata para usufruir as suas benesses. Um caçador que desobedeça às leis naturais ali contidas será castigado pelo seu desrespeito: ou ficará panema<sup>10</sup> ou será surrado pelo caboclinho<sup>11</sup> ou mesmo

---

<sup>7</sup>Uma espécie de azar dado ao caçador por alguém da comunidade que, desavisado, descuida os ossos do bicho jogando em lugares proibidos pela “ciência da caça”. Para Souza (2002, p. 83), os mais supersticiosos caçadores seringueiros acreditam na existência do panema. Situação em que ficam azarados para matarem caças. Não conseguem matar nenhum animal na floresta. Fazem pontaria. Atiram e erram. Não enxergam o animal a sua frente. Passam bastante tempo para conseguir carne de caça. Acreditam profundamente no azar de um caçador com panema. Por isso tentam evitar as situações que a causam. É extremamente constrangedor um caçador panemado. Os caçadores seringueiros evitam doar carnes de suas caças às pessoas invejosas. Os invejosos podem enterrar os ossos do animal no fogão de barro ou até mesmo jogá-los na privada. Podem chegar ao extremo de realizar suas necessidades fisiológicas sobre esses ossos. Tudo isso são fortes motivos para panemar um seringueiro caçador.

posto para correr assustado com o batedor<sup>12</sup>.

A identificação desses grupos se registra pela sua singularidade diante da vida. Esses homens, mulheres e crianças que se harmonizam, querem ao mesmo tempo ser identificados como alguém que sabe para além da floresta. Querem suas casas adornadas com coisas das cidades. Por não dispor de tinta para pintar as paredes das casas, aproveitam o papel que tem para adornar seus lares. Ressaltamos aqui que as paredes das casas dos ribeirinhos quase sempre são erguidas sobre paus roliços tirados ali mesmo na mata, enquanto a paxiúba serve de assoalho e separação dos espaços, quando há: quarto de dormir, sala e cozinha.



Figura 1 – Casa ribeirinha. Comunidade República – Rio Mõa.  
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A imagem da casa, FIGURA 1, representa aquilo que os ribeirinhos são. Aquilo que a vida

---

Outros caçadores não permitem que mulheres gestantes comam de suas caças. Isso dá panema. Da mesma forma acreditam que um homem picado por cobra pode até morrer se for visitar uma mulher nesse estado. Para a cura, para voltarem a ser bons caçadores fazem remédios do mato. Pegam o tipi, a pena da Nambu Azul, o cabelo do porquinho do mato, o cabelo de veado, colocam dentro de uma panela. Fervem. E recebem o vapor, a fumaça da mistura. Após isso estão novamente habilitados às suas caçadas.

<sup>11</sup> Segundo os moradores ribeirinhos, o caboclinho é um fiel protetor das matas. Uma figura incomum que circula pela floresta intimidando caçadores. Açoita os desobedientes das normas e regras da natureza. A pessoa castigada fica com o corpo todo dolorido. Dizem até que as marcas do acontecido ficam registradas pelo capim amassado onde o corpo foi jogado e surrado pelo caboclinho da mata.

<sup>12</sup> O batedor segundo os moradores ribeirinhos participantes desta pesquisa, constitui-se num mistério que os intriga. É uma batida forte. Se o morador desobedecer às leis naturais tipo: ir caçar na sexta-feira-da-paixão ele logo será punido pelo batedor. Este assusta e põe para correr os desobedientes. Os mais atrevidos insitam-no dizendo: “vem bater mais perto”. E ele vem! A pancada fica mais forte à medida que se chama para bater mais próximo. Chega a bater nos pés do camarada. Os moradores se assustam e se intimidam diante do mistério de tal batida, uma vez que não vêem nada, apenas se ouve o barulho forte. É como se fosse a mãe da mata pondo os desordeiros para fora de seu espaço.



lhes permite ter e usufruir. A engenharia simples equivale também à simplicidade dos hábitos e costumes locais, que, se por um lado, deixa a desejar no quesito conforto, não poupa bem-estar, uma vez que os esquemas de proteção requeridos nas casas urbanas são completamente desnecessários nas margens dos rios. Os ribeirinhos abrem mão de paredes fechadas, de muros, cercas e divisórias complexas. O exemplo típico das moradias ribeirinhas compõe-se de uma cobertura de palha, que eles próprios recolhem da mata e tecem formando o que denominam de “panos de palha”, servindo para cobrir a moradia protegendo-os do sol e da chuva. Esse tipo de cobertura dura aproximadamente três ou quatro anos, tendo, em seguida, que ser trocada, devido ao desgaste natural que passa a incomodá-los com as constantes goteiras nos períodos de chuva.

Na cidade, por exemplo, esse tipo de moradia não seria adequada, dada a visita inoportuna de vândalos. Nos seringais, impulsionados pelas condições econômicas e culturais locais, distinguem-se pelas suas particularidades. Ainda há o hábito da vizinhança de receber, de bom grado, os visitantes que aportam, oferecendo-lhes espaço em seus casebres para “passar a rede” (expressão corriqueira, típica da linguagem ribeirinha que significa armar a rede – o tipo de acomodação para dormida mais usada nos seringais, tanto pelos moradores quanto pelos viajantes devido a sua praticidade em transportá-la). Ali, dormem com o eco dos bichos noturnos sentindo o frio das madrugadas e despertando logo cedo ao raiar do sol, com o qual a floresta ainda orvalhada os recebe prontamente para as rotinas diárias.

Quando se fala da identidade ribeirinha, as ideias que nos vêm à mente, principalmente a mim, enquanto moradora natural da região amazônica são: a colagem de papéis nas paredes de suas casas, o contato harmonioso com a natureza, os saberes e imaginários que os inscreve como sujeitos da mata. Lá, os papéis constituem-se num imenso painel exposto sempre para ser apreciado, para protegê-los do frio nas madrugadas, que passa nas frestas da parede de madeira e/ou paxiúba. Ressaltemos, entretanto, que não é qualquer papel que é colado nas paredes – apenas os mais significativos, chamativos pelo colorido do desenho ou da expressão dos artistas, dos políticos, dos santos. Papel em branco serve, dentre outras coisas, para fazer cigarro, escrever bilhetes/cartas, menos para ficar exposto na parede.

Aliada à função identitária, Abric (1998) apresenta, também, a função de **orientação** – elas “guiam os comportamentos e as práticas”. A identidade demarcada se constitui em elementos articulados num todo coerente que vai guiar a ação e as práticas desses moradores a partir de marcadores de pertencimento que foram elaborados coletivamente e consolidados no grupo. O respeito pela natureza traduzido pelo temor/respeito aos mitos e lendas da floresta parece orientar esses povos para a preservação do meio ambiente – habitat natural no qual se confundem homem/mata sem agressão ao que lhe é dado como uma dádiva. É essa função que define “o que é tolerável e intolerável no contexto social”, guia as formas de conduta e relação no contexto da existência grupal e possibilita o sentimento de pertencimento e estranhamento necessários à vida social.

Quanto à função **justificadora**, Abric (1998) enfatiza que é uma função que permite, a posteriori, a justificativa das tomadas de posição. Quando um ribeirinho analfabeto diz: “se meu filho aprender a ler e escrever ele não será o que eu sou”, ratifica o porquê de ter sido analfabeto ao longo da vida dedicando-se ao trabalho braçal como forma de sobrevivência. Faz, ainda, emergir a compreensão que tem de seu situar-se no mundo e na busca de uma nova condição projetada nos filhos. Justifica-se, assim, o esforço em reivindicar escola para sua comunidade, em desdobrar-se nas labutas árduas do dia-a-dia, no sacrifício que faz para os filhos irem à escola e nela permanecerem. Há o incentivo para que esses venham morar na cidade, hospedados nas casas de parentes, com intuito de frequentar a escola cujas séries não são oferecidas nos

seringais. Ao afirmar a possibilidade de ser algo diferente do que ele próprio é, denuncia outras representações associadas à da escola: representações de trabalho, de floresta, de cidade e da escrita. Traz à tona a questão da valorização social de seu contexto de trabalho e vida e as implicações disso para a construção da própria identidade.

Vê-se, nos depoimentos e nas ações dessas pessoas, aquilo que (MOSCOVICI, 2005) enfatiza em sua teoria como sendo processos fundamentais à elaboração das representações sociais – a ancoragem e a objetivação. Por ancoragem, entende-se o processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em elemento de nosso sistema particular de categorias. Desencadeia-se um processo de reconhecimento do novo, buscando, simultaneamente, sua categorização e classificação no repertório já configurado do grupo.

Ancorar é, para Moscovici (2005, p. 61), “classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e não possuem nome, não existentes e ao mesmo tempo e, por isso mesmo, ameaçadoras”. Santos (2005) enfatiza que a ancoragem implica atribuições de sentido; na instrumentalização do saber e no enraizamento no sistema de pensamento.

A objetivação inscreve-se no campo das ações práticas. Ou seja, enquanto a ancoragem está no campo das ideias, do pensamento, da subjetividade cognitiva, a objetivação é a própria ação dos indivíduos desencadeada a partir do momento em que ancoram novas ideias, novas formas de pensar e se relacionam com seu grupo social a partir das novidades. Para Moscovici, (2005, p. 71).

A objetivação une a idéia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação parece, então diante de nossos olhos, física e acessível [...] objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância.

As funções da Teoria das Representações Sociais articulam-se mantendo um encadeamento entre as ações dos indivíduos. Ou seja, há um saber que é preponderante para que haja, de fato, uma representação e para que os membros continuem comunicando-se uns com os outros no grupo a que pertencem, bem como com outros grupos. Identifica-os enquanto membro de um contexto social específico, guiando-os nas ações práticas do dia-a-dia em respeito a normas previamente estabelecidas ou negociadas entre eles ou mesmo geradas a partir das novas demandas sociais.

Pensamos, entretanto, que as representações sociais constituem-se num modelo de pensamento que não é racionalizado, mas que serve para agir no cotidiano. A representação não está ali para servir como parâmetro de julgamento do que seja certo ou errado, verdade ou mentira. São elas, as representações, que guiam nosso viver. Enfatize-se, entretanto, que quando há questionamento sobre a representação é porque já há uma tendência a mudá-la, posto sua flexibilidade em detrimento da estaticidade.

Saber ler parece ser uma proteção, uma espécie de esteio que sustenta o modo de pensar sobre a escrita e, a partir daí, constroem a ideia de que a escola pode ser uma via de minimizar a exclusão social, de arranjar um emprego melhor na cidade e deixar a labuta embaixo do sol “puxando cobra para os pés<sup>13</sup>”.

---

<sup>13</sup>Expressão corriqueira usada nos meios rurais pelos agricultores da região acreana, que ainda não tiveram acesso aos modernos equipamentos e maquinários para uma agricultura de larga escala. Estes agricultores conhecem apenas os equipamentos mais rudimentares de trabalho como o terçado, enxada, machado com os quais trabalham em suas lavouras. Dado o sofrimento diário nos roçados sobre o sol quente, sonham com uma “vida mansa” trancados num escritório ou mesmo na sombra de um pequeno comércio.

Nas comunidades ribeirinhas, parece existir um imaginário sobre o mundo da escrita que permeia a vida dessas pessoas. O fato de colar papel nas paredes de suas casas, que surpreende o olhar do visitante, para eles cristaliza-se como um hábito de há muito assumido como adorno comum nas casas das beiras dos rios. É como se fosse a sintonia que estabelecem com as coisas da cidade, com as letras, com as imagens, com as fotografias. Um fato curioso dessas imagens é quanto às fotografias de políticos que são coladas nas paredes. Na verdade, eles não querem saber se a fotografia (cartaz) é de um político do partido A ou B. Há moradores que colam, independentemente se é seu candidato ou não. O importante no imaginário desses povos é a sintonia que estabelecem com o material impresso, seja pela beleza física da pessoa, pela sua capacidade intelectual ou mesmo pela eloquência do discurso que proferem. Esses são os requisitos que validam a exposição na parede, além do colorido e do fato de trazerem o urbano para seu mundo. Para Violeta, a coisa mais bonita que acha é quando vai da cozinha para a sala e vê a parede de sua casa repleta de papéis coloridos. Diz a moradora:

Eu pregava papel na parede e achava muito bonito. Assim (...), a parede cheia de papel. Pra mim aquilo era um divertimento, porque eu enchia a parede de papel. Aquilo pra mim era uma vantagem, né. [...] a gente lê um pouco e depois prega esses papéis na parede. Passava a manhã pregando. [...] como a gente não tinha uma cortina, a gente enchia a parede era de papel. (VIOLETA, 2006).

Porém, há uma intencionalidade do capital que influencia a formação do imaginário das pessoas ou dos grupos, a que Teves (1992, p. 21) chama de **máquinas de sedução**. Na verdade, o imaginário das pessoas está sendo construído, cada vez mais, do ponto de vista da sedução e do interesse do capital, do que propriamente daquilo que constitui a vida delas. O imaginário social foi sempre construído por forças de poder. Por exemplo, no mundo medieval – a religião torna-se elemento constitutivo do imaginário social. Na modernidade, é a ciência e a tecnologia. Balandier (1997) enfatiza que:

O imaginário permanece cada vez mais necessário; é de algum modo o oxigênio sem o qual toda a vida pessoal e coletiva se arruinaria. É feito das imagens que cada um cria a partir da apreensão que tem de seu corpo e de seu desejo, de seu ambiente imediato, de sua relação com os outros, a partir do capital cultural recebido e adquirido, bem como das escolhas que provocam uma projeção no futuro próximo. (BALANDIER, 1997, p. 232).

Embora o contato direto com a produção científica e tecnológica não seja experimentado por todos, cada um possui suas próprias imagens da ciência e da tecnologia. Nos seringais da Amazônia, e mais especificamente nos rios a que nos referimos neste estudo, não existe televisão. Os moradores findam driblando essa situação e buscando, através do material impresso que lhes chega às mãos, essa sintonia com a cidade, que obviamente é permeada pelo jogo da sedução do capital. Ali, estão os mais belos rostos (modelos das vitrines e/ou catálogos); as roupas da moda; o corte de cabelo usado no momento; a cor predominante nos vestuários; a música que toca nas paradas de sucesso. Mesmo que, em situações mais precárias de acesso às novas tecnologias, os ribeirinhos usufruem do “radinho de pilha” que anuncia, em suas programações, as lojas da cidade, onde comprar seu motor, as promoções de venda de produtos, facilidade no pagamento, etc. Para Balandier,

[...] o imaginário trabalha então para produzir compensações, que tornam as formas mais diversas de acordo com as condições sociais e as faixas etárias: êxodos de fins de semana, sobre-vestimento emocional durante os períodos de lazer, valorização da residência secundária que parece restituir a natureza e a comunidade, descon-



exões no mesmo lugar através de máquinas de fabricar sonhos e extravasamentos, transgressões e experiências à margem. No extremo, a única saída é o desligamento, que tem sua força na certeza de uma vida mais verdadeira além de: nas viagens (o novo nomadismo), nos refúgios comunitários (o neo-urbanismo), em antigas atividades (o neo-artesanato). O espaço imaginário já não é mais o do ordenamento, mas o das fugas. (BALANDIER, 1997, p. 247).

Essas informações provocam, nesses moradores, uma espécie de transposição para outros contextos possibilitando ir além do dado, da realidade, do horizonte das matas e das barrancas dos rios, reforçada pelo desejo de conhecer as coisas da cidade, as letras, os números, a moda. Muitos moradores contemplam as imagens pelo seu colorido, pela sua beleza. Esses momentos de contemplação os levam a sair de si, como se atravessassem as paredes da casa, voassem por sobre as matas cruzando os rios e chegassem às cidades, paisagens, lugares possibilitados pela imaginação, porém, incitados pelas figuras/imagens que adornam seus lares. É hábito nessas comunidades ribeirinhas, as conversas de “boca da noite”. Vão chegando os compadres e as comadres, atravessando estreitos caminhos na mata, para um “dedo de prosa”. Nesse ritual coletivo falam dos acontecimentos, dos planos para o dia seguinte, combinam as caçadas, acertam as trocas de serviços nos roçados, as baixadas, ouvem as mensagens do rádio e voam juntos para outras realidades.

Nesse sentido tecem fios de uma história que faz parte do ritual daquela comunidade. Se houver visitante, esse também terá vez nos turnos das falas, isso porque ele quase sempre é da cidade e, conseqüentemente, conta as novidades, as histórias. Fala dos lugares que conhece, das viagens que fez. Incita, na verdade, o imaginário dessas pessoas despertando nelas algo para além da floresta, além do rio. Para Balandier (1997, p. 241), “[...] o imaginário encontra sua substância nos espaços, mas vai além: projeta-se neles, inscreve-se neles tornando-se inventor de situações construídas”.

Graças a essas vias imaginárias, os homens, mulheres, jovens e crianças ribeirinhas sintonizam-se, ainda que timidamente, com os aspectos da modernidade. A velocidade com que se propagam as informações ainda é tênue, mas vão chegando aos poucos nas canoas, botes, nos materiais gráficos coletados na cidade e pelas ondas do rádio. Com todos os agravantes do isolamento geográfico, os ribeirinhos se dirigem para além do aqui e do agora, buscando escapes através dos instrumentos de que dispõem.

## Referências

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina de (Orgs). **Estudos interdisciplinares em representações sociais**. Goiânia: Ab. 1998.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BALANDIER, George. O imaginário na modernidade. In: BALANDIER, George. **O contorno: poder e modernidade**. Tradução Suzana Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Tradução Luiz Alberto Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Pt: 70, LDA, 2004.

BELMIRO. Entrevista. Mâncio Lima-AC. [10] outubro, 2006.

FELIX. Entrevista. Mâncio Lima-AC. [11] outubro, 2006.

FERRANTE, Miguel Jeronymo. **Seringal**. 3. ed. São Paulo: Globo, 2007.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Ed da UERJ, 2001.

LIMA, Elane Andrade Correia. **A nova condição feminina**: as mulheres do seringal. 2001. 160 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2001.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica**: uma poética do imaginário. Escrituras; São Paulo, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Editora Universitária da UFPE; Ed da UFAL, 2005.

COSTA SOBRINHO, Pedro Vicente. **Capital e trabalho na Amazônia Ocidental**. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_ **Exercícios Circunstanciais**. Natal, RN: Coivara, 1997.

SOUZA, Carlos Alberto de. **História do Acre**: novos temas, novas abordagens. Rio Branco, AC: Editor Carlos Alberto Alves de Souza, 2002.

TEVES, Nilda. O imaginário na configuração da realidade. In: TEVES, Nilda (Org.). **Imaginário social e educação**. Rio de Janeiro: Gryphos: Faculdade de Educação da UFRJ, 1992. p. 03 – 33.

VIOLETA. Entrevista. Mâncio Lima-AC. [11] outubro, 2006.

# A ESCOLA COMO PALCO DOS ENCONTROS E DESENCONTROS DAS DIVERSIDADES CULTURAIS

Sádia Gonçalves de Castro<sup>1</sup>

## Resumo

As áreas reservadas à preservação do ambiente natural transformaram-se em um campo social onde se encontram e se embatem dois repertórios de saberes sobre a forma de se relacionar com a natureza: um é o saber tradicional tecido pelas experiências do cotidiano e mantido pelas práticas da comunidade nativa, e o outro, o saber formal criado, mantido e regido pelas escolas, organizado nos currículos da educação ambiental. Ampara-se, este estudo, na teoria do campo social de Bourdieu (1989), que oferece uma perspectiva teórica para a compreensão das relações de poder que se delineiam na sociedade, cujos espaços são hierarquicamente construídos e ocupados de acordo com o acúmulo de capitais culturais; na teorização dos Estudos Culturais (EC), principalmente, em Stuart Hall, Peter McLaren e Henri Giroux, que constroem conceitos para uma educação dirigida às pessoas comuns a fim de que possam ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados; com esse propósito utilizamos as ferramentas da etnografia, tais como: a observação sistemática, entrevistas diretas e o diário de campo. Assim, busca-se analisar as consequências do encontro entre esses saberes na formação da identidade dos alunos do ensino fundamental das escolas rurais das comunidades do entorno do Parque Nacional Serra da Capivara, no sudeste do Piauí, a fim de apreender os processos de construção da identidade social, incentivados pela escola e pelo cotidiano da comunidade. Uma vez que, neste contexto, torna-se inevitável a influência de todos esses “saberes” no processo de construção de um currículo cultural e na formação de identidade dos alunos das escolas das comunidades observadas. Como resultado desta investigação, foram observados altos índices de reprovação e evasão escolar que podem ser interpretados como uma reação dos alunos na luta pela manutenção da identidade, já que a escola com o seu saber formal nega as experiências do cotidiano da comunidade no que diz respeito às formas de se relacionar com a natureza.

**Palavras-chave:**Saber local. Saber formal. Currículo cultural. Identidade. Educação ambiental.

## SCHOOL AS A STAGE THE SUCCESSES AND FAILURES OF CULTURAL DIFFERENCES

### Abstract

The areas reserved for preservation of the natural environment have become a field where social and flow two repertoires of knowledge on how to relate to nature: one is whether the traditional fabric of everyday experiences and practices maintained by the native community, and the other formal knowledge created, maintained and controlled by the schools, organized in the curriculum of environmental education. Ampara is, this study in social field theory of Bourdieu (1989), which offers a theoretical perspective for understanding the power relations that are outlined in the company, whose spaces are hierarchically constructed and occupied in accordance with the accumulation of capital cultural theory in Cultural Studies (CS), primarily in Stuart Hall, Peter McLaren and Henry Giroux, building concepts for an education geared towards the common people so that they could have valued his knowledge and his interests included; for this purpose use the tools of ethnography, such as systematic observation, personal interviews and field journal. Thus, we seek to examine the consequences of the encounter between this knowledge in shaping the identity of elementary school students in rural schools in the surrounding communities of the National Park Serra da Capivara in southeastern Piauí, in order to understand the processes of social identity, encouraged by the school and the daily

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação- UFC. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI

life of the community. Since, in this context, it is inevitable influence of all these “knowledge” in the process of building a curriculum and cultural identity formation of the students of the communities observed. As a result of this investigation, we observed high rates of repetition and dropout that can be interpreted as a reaction of the students in the struggle to preserve identity, as the school with his formal knowledge denied the ordinary experiences of the community regarding the ways of relating to nature.

**Key words:** Local knowledge. Formal knowledge. Curriculum culture. Identity. Environmental Education.

## Introdução

Os últimos acontecimentos que sacudiram o mundo no final dos anos 80, encerrados com a queda do muro de Berlim e a conclusão dos debates ideológicos sobre a guerra fria, transformaram a cultura em um terreno semântico de discussões sócio-políticas e acadêmicas contemporâneas. Quando falamos em cultura - esta palavra de significado tão extenso quanto ambíguo - na verdade, estamos falando em diferenças culturais. Estas mudanças de conceitos trouxeram para as questões de identidade um destaque teórico e político reforçado.

A proliferação contemporânea de identidades e diferenças (STOLCKE & COELLO, 2007) favoreceu o surgimento de uma confusão entre dois significados distintos de identidades, quais sejam: a noção individualista essencial que se refere às propriedades únicas e inerentes que distingue uma pessoa de qualquer outra, e a conotação que se refere às semelhanças e similitudes que são compartilhadas por uma categoria ou grupo de pessoas que permitem a essas tanto associar-se quanto distinguir-se de outros grupos similares. Essas identificações e distinções coletivas são produzidas historicamente com diferenças individuais de fato, e que frequentemente essencializam as identidades coletivas.

A história é valiosa, porque oferece elementos que nos permitem tomar consciência do passado, compreender melhor o presente e nos prepararmos para o futuro. E são eles, os historiadores junto com os antropólogos, que têm se debruçado durante décadas com o intuito de analisar a natureza das novas sociedades que surgiram a partir das grandes conquistas dos séculos XVI e XVII.

Como as conquistas não se produzem no vazio ideológico (STOLCKE, 2007), as transformações das sociedades no tempo implicam a reprodução de valores políticos e sociais. Sociedades inteiras eram “invadidas” geográfica e culturalmente por outras que se lhes impunham novos costumes, idiomas, crenças, em nome do que se passou chamar de civilização. Assim surgiram novas sociedades híbridas, onde as diferenças culturais eram apagadas pela diversidade cultural. O que nos leva a afirmar que as identificações e distinções coletivas são produtos caprichosos da história.

Os conquistadores traziam consigo suas próprias crenças, tradições e convicções morais. Esses ideais sócio-morais desenhavam a ordem colonial emergente ao mesmo tempo em que eram desestabilizados pela não moral, que se estendia pelas entranhas social do novo mundo.

[...] Os espanhóis e os portugueses foram os pioneiros na expansão européia ao Norte da África e no “Novo Mundo” que para o filósofo escocês Adam Smith (1723-1790) representou o acontecimento mais importante da história da humanidade. Seus impérios sobreviveram até o século XIX, quando seus sucessores, as potências coloniais britânica e francesa, iam adquirindo apenas seus perfis definitivos. Até 1815 a Espanha e Portugal não só eclipsaram a expansão marítima da Europa como ensinaram ao velho mundo como conquistar e colonizar no novo mundo e como enriquecer-se de seus vastos recursos naturais e humanos. (STOLCKE, 2007, pág 17).

## Os Primeiros Passos da Diversidade Cultural No Brasil

A diversidade cultural é um traço marcante na história de maior parte dos povos americanos sejam do Norte ou do Sul. O encontro de civilizações foi o catalisador de toda origem e expansão da cultura que perdura nesses continentes. A partir dos séculos XV e XVI, tem início a formação de um “novo” mundo que começa a se vislumbrar a partir do encontro do europeu com o índio, o mestiço, o escravo, misturando vários costumes, línguas e religiões, dando origem a outra cultura, híbrida e diferente das que lhe deram origem, mas com traços de todas elas. Neste período, no Brasil, acontece o primeiro contato entre repertório de saberes diferentes: o saber do colonizador, branco, escolarizado, letrado, católico, com o dos indígenas, nativos, da pele vermelha que detinham e dominavam outras línguas, crenças e conhecimentos, baseados no empirismo e repassados por meio da oralidade. Inicia-se, assim, a interferência do racionalismo do europeu, científico, acadêmico, com a cultura mágica, pagã e simbólica dos índios brasileiros. Há, portanto, pelo menos quinhentos anos que vimos participando, ora como protagonistas, ora como espectadores, ao embate entre conhecimentos e práticas de naturezas totalmente opostas.

A cultura nativa, face à cultura conquistadora, desencadeiou processos de transferência, intercâmbio e assimilação cultural, nos quais uma cultura tenta absorver ou dissolver a outra, impondo seus elementos como concepções e descrições neutras do mundo, encabeçando uma subordinação, ou seja, trazendo a cultura subordinada para dentro de suas fronteiras, refratando o que lhes interessa e suprimindo o que lhes nega ou choca.

Após esse breve recuo histórico, voltamos o foco para os encontros culturais que acontecem na contemporaneidade, mas, sem antes, deixar de observar que agora os embates de saberes, culturas e experiências foram multiplicados, intensificados, principalmente, depois da pulverização cultural acelerada pela internet e pelos veículos de comunicação de massa, tendo a televisão como o carro-chefe dessa generalização cultural.

Muitos estudiosos das Ciências Sociais e Humanas têm sido categóricos em afirmar que essa homogeneização cultural, gerada e divulgada pelos centros produtores de culturas, consideradas como dominantes pela racionalidade das sociedades contemporâneas tem surtido como efeito a promoção do enfraquecimento das formas locais de manifestação de identidades culturais. Pois, se percebe claramente que, nesse processo de globalização cultural (HALL, 2002) as identidades locais vão “afrouxando” os laços que o mantém ligado à cultura nacional para estabelecer outros de “lealdade cultural” com as identificações “globais”. Essas que por sua vez, são colocadas acima do nível da cultura nacional começam a deslocar e até mesmo a apagar as identidades locais.

As comunidades que moram em aldeias pequenas, aparentemente remotas, em Países pobres, do “Terceiro Mundo”, podem receber na privacidade de suas casas, as mensagens e imagens das pessoas ricas, consumistas do Ocidente, fornecidas através de aparelhos de TV ou de rádios portáteis que as prendem à “aldeia global” das novas redes de comunicação. Jeans e abrigos – o “uniforme” do jovem na cultura juvenil ocidental- são tão onipresentes no Sudeste da Ásia quanto na Europa e nos Estados Unidos, não só devido ao crescimento da mercantilização em escala mundial da imagem do jovem consumidor, mas porque, com frequência, esses itens estão sendo realmente produzidos em Taiwan ou em Hong Kong ou na Coréia do Sul, para lojas finas de Nova York, Londres ou Roma. É difícil pensar na “comida indiana” como algo característico das tradições étnicas do subcontinente Asiático quando há um restaurante indiano no centro de cada cidade da Grã-Bretanha. Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvincu-



ladas – desalojadas – de tempos, lugares, história e tradições específicos e parecem “flutuar livremente” . Somos confrontados por uma gama de identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha. Foi a difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribuiu para esse efeito de “supermercado cultural”. No interior do discurso do consumismo global, as diferenças e as distinções culturais, que até , então, definiam a identidade, ficam reduzidas a uma espécie de língua franca internacional ou de uma moeda global, em termos das quais todas as tradições específicas e todas as diferentes identidades podem ser traduzidas. Este fenômeno é conhecido como “homogeneização cultural”. Em certa medida, o que está sendo discutido é a tensão entre o “global” e o “local” na transformação das identidades.(HALL, 2002, págs 74-75 ).

## **Multiculturalismo ou a Cultura das Minorias**

Em termos epistemológicos, os estudos que mantêm a centralidade na cultura são intitulada de multiculturalismo, um conceito repleto de contradições com uma legião de defensores e críticos, mas com aparição cada vez mais frequente entre os pesquisadores que tentam compreender o movimento, o caráter e as consequências de “encontros culturais”, e ocupando um espaço cada vez maior e privilegiado nas discussões acadêmicas. Na Europa, o multiculturalismo surge para nomear os debates sobre pluralismo cultural que ganha corpo na esfera cívica; nos Estados Unidos, ele tenta aliviar as sequelas perenes abertas pela exclusão dos negros e pela crise da mitologia nacional do “sonho americano.” E são exatamente essas características que vão oferecer o principal argumento dos críticos do multiculturalismo que o acusam de ser um tipo de conhecimento e estudo que detém seu interesse apenas no caráter. Nos Países latino-americanos, especialmente, no Brasil, identificamos dois momentos marcantes do levantamento das bandeiras do multiculturalismo: o primeiro acontece nos anos 60, inspirados pelos ventos que vinham da Europa, soprando contra toda modernização capitalista, abrindo e criando espaços para a defesa e afirmação em esfera pública dos direitos de grupos historicamente excluídos como as mulheres, os negros, os homossexuais etc. O segundo momento responde pelo nome de globalização, que se inicia nos anos 80, ganha fôlego na década de 90 e se firma a partir da virada do século.

A globalização acelera o potencial das tecnologias de comunicação, religando o planeta e transformando o mundo numa gigantesca aldeia, pondo tudo ao alcance de todos. Possui uma curiosa particularidade, ao mesmo tempo em as culturas dominantes atropelam impiedosamente as culturas locais, prega a hegemonia nos modos de vida, de consumo, de fala, potencializa o desejo e a demanda pelas culturas locais, fertilizando as discussões em torno e a favor do singularismo cultural. MULTICULTURALISMO Ou a Cultura das Minorias

Peter McLaren (1981) e Henri Giroux (1995), entre outros autores que questionam o multiculturalismo, consideram que essa atitude multicultural marca posição a favor da cultura de grupos dominantes, portanto eles preferem falar em um multiculturalismo crítico, que tem como base a política e a cultura da diferença, as formas alternativas da vida das pessoas comuns e coloca a escola no centro da arregimentação dos saberes culturais, exigindo dela a construção de um currículo que contemple as diferenças e transgrida a ordem dos saberes corporificados no currículo formal (MOREIRA & SILVA, 2005). Neste entendimento, o currículo não é apenas o veículo que conduz um conhecimento a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno onde se cria e se produz cultura, transformando-se, assim, em “um espaço de contestação e transgressão”.



favorecendo a análise e a compreensão de outras questões. Não mais se supervalorizam o planejamento, a implementação e o controle de currículos. Não mais se enfatizavam os objetivos comportamentais. Não mais se incentivava a adoção de procedimentos “científicos” de avaliação. Não mais se considerava a pesquisa educacional quantitativa como o melhor caminho para se produzir conhecimento. Deslocaram-se e renovaram-se, em síntese, os focos e as preocupações.(...). (...) Reitere-se a preocupação maior do novo enfoque: entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor de grupos e classes oprimidas. Para isto, discute-se o que contribui tanto no currículo formal como no currículo em ação e no currículo oculto, para a reprodução de desigualdades sociais. Identificam-se e valorizam-se, por outro lado, as contradições e as resistências presentes no processo, buscando-se formas de desenvolver seu potencial libertador.”(MOREIRA & SILVA, 2005, pág.16).

## **A Cultura Da Escola Frente A Frente Com A Cultura Fora Dela**

A forma alternativa de vida de povos e comunidades tradicionais, assim como de outras minorias, passam a despertar interesse e a ganhar algum espaço nos currículos escolares, transformando o currículo em um espaço de luta entre dois saberes, o saber formal que é produzido pela própria escola que se movimenta do seio escolar para fora, ocupando e preenchendo espaços no cotidiano, e outro que é fabricado, moldado, criado e recriado pela tradição e que, silenciosamente, se esgueira de fora para dentro dos complexos escolares.

Bourdieu (1989) nos ensina que os campos políticos se organizam em torno de dois pólos antagônicos com forças de propriedades invariantes que só se realizam num campo específico, construindo uma relação também específica. Tomando a escola como um campo político, as forças que ali se encontram são representadas pelos saberes trazidos e corporificados pelos sujeitos que circulam e dão vida ao ambiente escolar. Trata-se dos saberes formal e informal. O saber formal se apresenta de forma rígida, árida, reta, estática, corporificada nos conteúdos, nos rituais, nas normas, no material didático e mantido pela disciplina e pelas avaliações. Enquanto isto, o saber informal se apresenta de maneira descontraída, bem humorada, flexível, dinâmica e indisciplinada, mas que, nem por isto, deixa de possuir uma força imensa por ser construído com o cimento firme da tradição. O saber formal não disfarça sua intenção de se estabelecer, se impor, dominar e até sufocar o outro que lhe opõe; enquanto o saber informal se esforça para continuar existindo.

A cultura popular é uma eterna ameaça: pelo fato de ocupar o pólo subordinado e ilegítimo no campo das relações culturais, os valores incorporados em suas práticas e representações constituem uma antítese daqueles valores que, por definição, são os valores minoritários da cultura de “elite”. Como sugere Stuart Hall, aqueles discursos e formas de expansão que têm origem nas instituições culturais devem necessariamente ativar a “contra-dição estrutural que surge sempre que uma cultura dominante procura incorporar” o povo e trazê-lo para dentro de suas fronteiras. Em outras palavras, cabe-lhes levantar o espectro da opressão e da subordinação, mesmo que seja somente para tentar neutralizá-lo. Para se analisar o caráter popular de certas formas de expressão, deve-se, então, procurar reconhecer como foi que aqueles discursos dominantes receberam aprovação e em que medida, ao se apresentarem como populares, tais discursos reintroduzem as práticas e a experiência concreta das classes sociais subordinadas, estabelecendo com elas uma ligação.

Isso sugere que o popular é um plano de luta política e ideológica, sobretudo em torno da formação daquilo que é dado como “popular” e, além disso, em torno da formação do “povo”. Contudo mais do que isso, sugere que as formas de expressão popular nada mais são do que mercadorias unidimensionais que funcionam com narcóticos culturais estandardizados para as massas. A implicação aqui é que as

formas de expressão cultural compreendem um conjunto contraditório e heterogêneo de elementos tanto dominantes quanto subordinados – os associados à vida “popular” e os dominantes, aqueles que tentam cercear ou reprimir os significados alternativos e que tentam calar a voz da dissidência. (MILLS & RICE, 1982: 24-25, op. cit MOREIRA).

Com o apoio da teoria do espaço social de Bourdieu (1989), nos interessamos em observar as estratégias que o saber “fraco,” construído com base nas experiências do cotidiano, nas práticas e crenças dos sertanejos e sertanejas, caatingueiros e caatingueiras que são repassados a seus filhos e filhas, geração após geração, utiliza para enfrentar o saber “forte,” impresso nos currículos institucionalizados, articulado pela escola por meio de seus agentes, professores, coordenadores e diretores. A resposta aparece de maneira clara nos quadros estatísticos do movimento de matrícula, evasão, reprovação e aprovação das escolas rurais das comunidades do entorno do Parque Nacional Serra da Capivara. Os dados aqui apresentados se referem às escolas das comunidades Cambraia, São João Vermelho, Alegre e Travessão, que são as que se encontram mais próximas dos limites da área do Parque, pertencentes ao município de João Costa, localizado no Sudeste do Piauí.

### **Sobre a Serra da Capivara**

O Parque Nacional Serra da Capivara está localizado no Sudeste do Estado do Piauí, sendo considerado, hoje, como um dos atrativos turísticos e históricos mais importantes do País, quiçá da América do Sul. Além da exuberante beleza cênica, o lugar guarda em suas entranhas mais de 900 sítios arqueológicos e cerca de 260 painéis com pinturas rupestres que conservam os vestígios mais antigos da passagem do Homo sapiens pelo Continente Americano, de acordo com as pesquisas arqueológicas desenvolvidas no local. Os outros sítios são ao ar livre e eram utilizados como acampamentos ou aldeamentos de caçadores-coletores, aldeias de ceramistas agricultores, ocupações, grutas, abrigos, sítios funerários e sítios arqueo-paleontológicos.

Em dezembro de 1991, os documentos arqueológicos da Serra da Capivara tiveram sua importância reconhecida pela Organização das Nações Unidas (ONU), que, por intermédio da UNESCO, concedeu a este Parque o título de Patrimônio Cultural da Humanidade, obrigando, assim, as instituições responsáveis pelo local a aumentar a vigilância e os cuidados com a preservação.

Por esse motivo, as duas entidades gestoras da reserva, o IBAMA, que é responsável pela preservação do patrimônio natural, e a Fundação Museu do Homem Americano – FUMDHAM, organização não-governamental fundada pela missão franco-brasileira no Piauí, que desenvolve e divulga as pesquisas, implementaram um rigoroso sistema de vigilância a fim de manter esse patrimônio arqueológico, bem como a fauna e flora da região protegidos da exploração dos moradores dos municípios e das comunidades circunvizinhas.

O Parque Nacional Serra da Capivara está situado a 600 km de Teresina, a capital do Estado do Piauí e a 30 km de São Raimundo Nonato, o maior dos quatro municípios entre os quais ele se estende. Os outros são Coronel José Dias, João Costa e Brejo do Piauí. Foi criado em junho de 1979, com o objetivo de preservar, além do patrimônio arqueológico, a caatinga e as várias espécies de animais silvestres endêmicas da região, algumas até que já se encontravam em processo de extinção.

No entanto, a maioria dos moradores das comunidades localizadas no entorno desta importante reserva natural mantém a caça de animais silvestres como a base de sua economia e como um dos mais importantes meios de sobrevivência, uma vez que vivem no coração do

semi-árido nordestino, onde só existe uma estação climática: o verão, com alternância de um período seco e outro chuvoso. A estação chuvosa dura no máximo três meses durante o ano, o que dificulta a realização de qualquer atividade agrícola, já que lavradores praticam a pequena agricultura de subsistência, utilizam meios rudimentares de cultivo e têm a chuva como elemento principal para o sucesso da lavoura. Por outro lado, as espécies animais da caatinga já estão adaptadas aos longos períodos de estiagem e a maioria delas é exatamente na estação seca que se reproduzem e se multiplicam.

A caça vem sendo praticada e repassada de pai para filho por aqueles sertanejos desde quando os povos mais antigos do lugar ainda moravam nas cavernas. Prova disso é que, entre os vestígios deixados pelos primitivos que viveram por lá há quase 100.000 anos atrás, como revelam as pesquisas realizadas pelos arqueólogos da FUMDHAM, os mais recorrentes são as pinturas rupestres, ou seja, as imagens pintadas sobre os paredões da Capivara, que trazem cenas da vida cotidiana daqueles ancestrais como relações sexuais, rituais e, principalmente, caçadas.

Desta forma, os alunos das escolas próximas desta reserva ambiental estão expostos a dois repertórios de saberes sobre a relação do homem com o seu meio natural: o que lhes diz a escola e os exemplos que recebem em casa e na comunidade. Assim a sala de aula se transforma em um campo de batalhas, e os alunos, em sujeitos mobilizadores deste conflito. E o resultado deste embate se reflete no desempenho escolar desses alunos que apresentam um quadro surpreendente de reprovação e evasão.

Os dados mais recentes que trazem o demonstrativo do exercício do ano de 2007 apresentam percentuais de evasão e reprovação entre os alunos do ensino fundamental e médio, em que, em mais de 90% das séries, o índice dos alunos que abandonam a escola ou ficam reprovados ultrapassa a casa dos 50%. E nas últimas séries do ensino fundamental, grande parte dos alunos estão com idade inadequada para as séries que estão cursando, ou seja, muitos já atingiram a quantidade de anos suficientes para estar no ensino médio, no entanto, cursam, ainda, o ensino fundamental. Pois, a maioria repete pelo menos duas vezes cada ano escolar.

Os dados são escandalosos e não deixam dúvidas sobre a rejeição que a escola exerce na maioria desses jovens e adolescentes. Na escola Vitorino Tavares, localizada na comunidade Cambraia, somente em uma turma da terceira série do ensino fundamental, somando-se os percentuais de evasão e reprovação, obtem-se um resultado de proximadamente 18%. No restante das séries, da primeira à oitava, os índices todos ultrapassaram os 50%, com destaque para a sexta série, na qual a soma dos índices de abandono e perda de ano pelos alunos chegou a ultrapassar a casa dos 70%. As outras comunidades estudadas confirmam os números observados no Cambraia, com alguns detalhes que chamam atenção os quais destacarei abaixo.

Na Unidade Escolar Torquato Rodrigues, na comunidade do Alegre, só houve evasão em uma das turmas oferecidas pela escola, a primeira série, com 40%; já na segunda série mais de 60% da turma ficaram reprovados; 75% dos alunos da segunda série do colégio Carlos Sotero Laranjeira foram reprovados. Os resultados menos drásticos, de acordo com esses dados que foram fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de João Costa, ao qual pertencem as escolas estudadas nesta pesquisa, foram apresentados pela escola Honório Dias de Andrade, da localidade Travessão. Nesta Unidade Escolar, o maior índice de reprovação foi encontrado na primeira série onde 37,5% dos alunos não obtiveram notas suficientes para a aprovação.

Os números coletados e o depoimento do aluno que encabeça este artigo demonstram que, apesar de todo o esforço e o aparato institucional, a escola não consegue impor seu repertório sobre os saberes providenciados pelas experiências do cotidiano. Contudo, essa não é uma situação que possa ser analisada somente do ponto de vista educacional, outras questões

influenciam fortemente para o fracasso escolar nessas comunidades. Não é só por falta de um currículo que contemple a multiculturalidade que afasta os alunos da escola. Essa problemática não pode ser vista dissociada das questões políticas e sociais, uma vez que todas as ações que o Estado elabora para cada contexto social e cultural, da mesma forma que as relações culturais neste País, sempre foram e permanecem sendo permeadas por relações de poder. Portanto, não podemos perder de vista que, se existe uma sociedade onde uns têm direito ao conhecimento formal e outros não, e falta um ambiente para que todos e todas tenham uma educação que lhes permita exercer uma racionalidade, uma liberdade e uma equidade política e econômica. Isso acontece porque vivemos em um mundo enredado em um sistema econômico, político e social perverso e discriminatório, que concede muito para poucos e quase nada para muitos.

Os resultados escolares dessas comunidades rurais assim como a fala dos alunos deixam transparecer o lugar e a importância que a escola tem em suas vidas. Eles não conseguem vê-la como uma importante alavanca de mobilidade social ou econômica ou que ela lhes possa apontar outros caminhos diferentes dos de seus pais, ou seja, deixar de ser para sempre pequeno produtor e caçador e viver nesta eterna espera que a chuva chegue e lhes traga dias melhores. Ao contrário, a escola é uma decepção, uma confirmação de que a caça, a roça oferecerão resultados melhores que a escola formal e que os ensinamentos de que eles necessitam para viver no sertão não passam pela escola.

### **O Embate de Saberes no Espaço Escolar**

A escola é um instituição legitimada à qual é concedido o direito de ditar qual conhecimento deve ser repassado para quem, sua forma de organização, quem está autorizado a transmiti-lo, quem pergunta, quem responde, transformando o currículo em um espelho que reflete a maneira como o domínio e a subordinação são produzidos e alterados nas sociedades. E acima de tudo, há uma política que se empenha em sustentar o saber oficial como o legítimo, o “certo”, o que é bom para todos. Ao tentar sobreviver à imposição da força que o suprime, o saber fraco, articulado por esses jovens e adolescentes, encontra a saída para continuar sobrevivendo no desinteresse, na resistência, evitando, desta maneira, o confronto, mudando de lugar, se deslocando, se escondendo; não estando no lugar onde o outro - forte - está, ocupando os lugares de sombra, onde possam passar despercebidos pela disciplina e a autoridade do saber institucional. *Diz que a gente estuda pra arrumar um emprego, aqui num tem emprego pá ninguém, todo mundo vive de roça, de criar um bichinho, então, o que é que eu vou fazê na escola?* Essa pergunta foi feita por um ex-aluno do ensino médio que tem 19 anos e afirma que não há razões para continuar na escola. Assim cada um vai encontrando maneiras de “fugir da escola”.

Elisa é uma jovem de 20 anos, casada, e tem um filho de oito meses. Ela e o esposo, que tem 22 anos, moram com os pais dele, e os dois já abandonaram a escola. Ela diz que parou de estudar porque, para ir à escola, teria de deixar seu filho com a sogra e tinha medo de que a criança não quisesse mais saber dela. Ele diz que deixou de estudar porque a escola estava atrapalhando seu trabalho. Ele é o encarregado de ligar e desligar as bombas que fazem a irrigação de uma das grandes plantações de banana que existe na Região. Essa atividade tem de ser realizada a cada três horas durante 24 horas por dia para fazer a mudança dos jatos de água em cada parte da plantação. Ele estudava à noite, a aula terminava às nove e meia, logo todos os dias teria de sair uma hora antes para mudar a posição da bomba de água. Toda vez que eu ia sair o professor reclamava, o porteiro não queria me deixar sair, então, achei melhor sair da escola de uma vez. Num tava adiantando nada, tava era atrapalhando minha vida...

## **A Educação Ambiental e a Diversidade Cultural**

Reconhecemos que um dos elementos mais importantes na construção da experiência e da subjetividade utilizados pela escola é a linguagem. No caso específico da disciplina Educação Ambiental nas comunidades em questão, com ela, foram introduzidas, no repertório da fala dos nativos, expressões como meio ambiente, educação ambiental, preservação, crime ambiental, camada de ozônio, aquecimento global e tantos outros termos “estranhos”, ao tempo em que, tacitamente, os impediram de pronunciar outros que lhes eram bastante familiares como caçar, tirar mel de abelha, fazer queimada de roça, transformando-os em interditos, oferecendo a esses sujeitos outro repertório linguístico que nega o sistema de palavras e a experiência de vida acumulada durante anos no meio natural em que eles nasceram.

São muitos os exemplos no Brasil, onde o saber tradicional se transformou em interdito e onde costumes, falas, formas de se relacionar com o meio ambiente natural e a maneira de ver o mundo, a si e os outros são ignorados pela escola formal, por serem considerados como inadequados pela nova ordem que vem dos centros produtores dos conhecimentos “politicamente corretos” e socialmente aceitos pela racionalidade das sociedades contemporâneas.

Entretanto, não defendemos que a escola deva homogeneizar esses conhecimentos produzidos no cotidiano dos grupos humanos periféricos, mas que haja o reconhecimento de que eles existem e devem ser respeitados, sob pena de ela, a escola, tornar-se um agente da reprodução da exclusão e da discriminação, se eximindo do seu papel no processo de construção da emancipação humana.

Essa função emancipatória da educação há muito é mundialmente reconhecida. Para exemplificar, vejamos o que diz o informe de Delors da UNESCO (1996: 56,59), onde é enfatizado a consideração da educação como um instrumento de coesão social e de luta contra a exclusão de pessoas e grupos.

Confrontada com a crise de vínculo social, a educação deve assumir a difícil tarefa de transformar a diversidade num fator positivo de entendimento mútuo entre os indivíduos e os grupos humanos e ao mesmo tempo evitar de ser, por sua vez, um fator de exclusão social.”

Se considerarmos que historicamente a função básica e visível da escola é transmitir os conteúdos, valores e atitudes que são próprias de uma cultura determinada, fazendo, entretanto, um exercício sobre suas origens e sobre os critérios utilizados para sua seleção (LOVELACE, 1995:21), devemos reconhecer que a escola não deve continuar educando através de um currículo hegemônico em que se selecione, difunda, reproduza e inove como cultura objetivando unicamente o conhecimento representativo da cultura dominante e majoritária, apresentando-a como único e universal saber.

### **Concluindo, por hora**

Quando se discute a questão da diversidade nos espaços escolares, esse deve tornar-se um assunto de grande interesse entre os educadores. Pois, reconhecendo que a escola tornou-se um campo de encontro de muitas diversidades, cultural, sexual, religiosa, social, conduzidas por uma ampla variedade de alunos com diversos ritmos de aprendizagem, diferentes interesses e motivações, esses fatores exigem urgência da escola em repensar-se tanto nos aspectos organizacionais quanto curriculares. Pois, assumir a variedade de seus sujeitos (os alunos) é antes de tudo perceber o que está ocorrendo no seu entorno micro e macrosocial.



Como foi mostrado anteriormente neste artigo, a sociedade brasileira tem um histórico de multiculturalidade que remonta aos 500 anos atrás com a chegada dos colonizadores europeus, processo esse que a história se encarregou de ampliar no decorrer dos tempos, adicionando à sociedade que emergia do encontro entre índios e brancos, outros elementos étnicos, religiosos, políticos e sociais distintos. Dessa maneira, nos tornamos culturalmente múltiplos e socialmente desiguais. E os sistemas educativos não podem manterem-se centrados em perspectivas monoculturais sob pena de demitir-se do importante papel de elemento de emancipação em uma sociedade plural e assimétrica.

Exemplos, como o que citamos das escolas situadas no Sertão do Piauí, são comuns nas periferias e nas localidades distantes dos centros produtores do conhecimento valorizado pela racionalidade da sociedade contemporânea, e demonstram claramente que, mesmo sendo este País um gigante multicultural, apresentamos um panorama que mostra, “com todas as letras,” a diferença entre o saber forte e o saber fraco, e, principalmente, qual é o saber dominante e o saber subordinado.

Tanto assim que o discurso intercultural, que é produzido quando se trata de sujeitos caracterizados como minorias como negros, índios, homossexuais, pobres etc., não quer dizer que a escola deva identificar-se, exclusivamente, com esses grupos e sim que ela seja um espaço de valorização de todas as culturas presentes no seu âmbito e em seu entorno. Porém, sabemos que essa pode se constituir em uma missão difícil, senão impossível, se não vier acompanhada de uma transformação mentalmente incorporada e que se faça existir no coração, nos pensamentos e nas atitudes dos educadores. E não só se façam presentes nos documentos oficiais. A mudança deve vir seguida de uma formação de professores, que permita a esses profissionais conceber a diversidade como um fator positivo capaz de converter a escola em um espaço gerador de diálogos entre grupos sociais e culturais diversos que favoreça uma autêntica igualdade de oportunidade para todos.

A escola traz, para seus limites, as divisões de grupos sociais que existem fora dela, aproximando currículo e cultura da forma como já havia sido feita pela teoria crítica. E a educação formal aparece nesta cena como o palco, onde um vai produzindo o outro, de acordo com o desenho traçado pelas diferenças que ambos carregam em sua bagagem histórica e socialmente determinada. O currículo, assim, assume sua face mais verdadeira, que é a de ser o terreno fértil de produção e criação simbólica e cultural que utiliza, como “adubo,” a linguagem, as imagens, as novas significações para velhas palavras.

Como vimos, mesmo sendo nutrido por intenções oficiais de transmissão cultural, não está nada garantido que a cultura regida pelo currículo oficial se sobreponha às demais, uma vez que, na prática, a transmissão é feita em contextos culturais específicos vivos e ativos, onde toda a matéria recebida será imediatamente submetida ao crivo das significações mediadas por um outro currículo, o currículo dos sujeitos que estão nesses contextos e articulam um repertório de saberes, significados, atitudes e experiência e que aparecem nas situações que são impostas a eles no cotidiano. Para cada situação nova, lá estão os sujeitos com seus artefatos culturais locais prontos para enfrentarem o currículo cultural dominante, ainda que este enfrentamento signifique, como no caso dos alunos dessas escolas rurais, o não enfrentamento, o afastamento que se traduz nos altos índices de evasão e reprovação.

O currículo escolar, principalmente, no que diz respeito às questões relacionadas com o meio ambiente natural, tem-se apresentado indiferente ao currículo que a cotidianidade tem construído na vida dessas crianças e adolescentes e que se constitui na parte central tanto da vida quanto do conhecimento acumulado por eles, ignorando, também, o profundo envolvimento implicado na economia do afeto e do desejo utilizados pelo currículo cultural daquele povo (MOREIRA



& SILVA, 2005).

A evasão e reprovação esmagadora que se observa nas escolas em questão constitui, em primeiro lugar, a negação ao currículo que lhes nega. E em segundo, uma visão de que, neste caso, a escola está funcionando como uma simples reprodutora das condições sociais e divisões que existem fora dela. Não há nada em volta que os façam acreditar na função mobilizadora da escola. Então, eles podem estar pensando assim: se indo para a escola, minha vida vai continuar sendo o que é e sempre será, então o que vou fazer lá!?

Bourdieu (1989) diz que, para existir socialmente, os grupos devem ser capazes de se fazerem percebidos como distintos. Se a escola, por meio de seu discurso, seu currículo e suas práticas, ignora as características que mantêm a distinção de um determinado grupo, o fracasso escolar é um resultado eminente que deve ser interpretado como uma reação ou uma espécie de “ataque” que o grupo ignorado desfere sobre a instituição nas lutas pela identidade. Então, se os alunos fogem da escola, de alguma maneira, estão marcando posição nessa batalha simbólica entre saberes. Ainda seguindo a linha de pensamento de Bourdieu, falta ao discurso da escola a objetivação que fará com que os alunos reconheçam que existem propriedades comuns entre a cultura, a economia, as práticas e as atitudes pregradadas e o mundo deles.

O poder mágico do discurso só opera quando o grupo prático, virtual, ignorado, negado se torna visível pelos outros e por ele mesmo e quando este reconhecimento é aceito e atestado pelo grupo ao qual se tenta impor determinado discurso.

De acordo com os seus desempenhos escolares, é fácil apreender que os alunos das escolas rurais das comunidades do entorno do Parque Nacional Serra da Capivara estão, silenciosamente, promovendo uma revolução simbólica contra a dominação simbólica, contradiscurso do tipo “se eles não me entendem, se eles não me vêem, se eles querem alterar minha identidade, então, eles vão falar sozinho e não vou estar lá para ouvir”. E assim seguem mantendo suas práticas, suas experiências e reproduzindo-as. Quando eu “quescer” “quelo” ficar bem forte pá caçar tatu gordo, esse fala foi proferida por um menino que parecia ter no máximo três anos de idade e, já na sua mente, se delineiam uma renovação da história que foi vivenciada pelos seus avós, pais e com grandes chances de que ele também venha seguir a trilha dessa mesma história.

Sobre o que foi dito acima, passo a palavra a Pierre Bourdieu:

É assim, embora se possa deplorar que, por uma espécie de desforra da história, aqueles que foram as primeiras vítimas das ideologias reacionárias da terra e do sangue tenham sido obrigados a criar inteiramente, para realizarem sua identidade, a terra e a língua que servem geralmente de justificação objetiva à reivindicação da identidade. (1989, p. 126)

## Referências

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

DELORS, J. **La educación encierra un tesoro**. Informe de la UNESCO de Comisión Internacional sobre Educación. Madrid: Santillana, 1996

GIROUX, H. Memória e pedagogia no maravilhoso. In: SILVA, T.T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, p. 132-158, 1995.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

LOVELACE, M. **Educación multicultural**. Lengua y cultura en la escuela plural. Madrid: Escuela Española, 1995.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Rio de Janeiro. Editora Vozes, 1981.

MOREIRA, A. F. ; SILVA, T.T.(Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

STOLCKE, V. ; COELLO, A. **Identidades ambivalentes em América Latina (siglos XVI – XXI)**. Barcelona: Bellaterra, 2007.

# MARACATU COMO FONTE DE ESTUDO DA CULTURA AFROCEARENSE: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA COM CRIANÇAS E DOCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA

Geranilde Costa e Silva<sup>1</sup>

## Resumo

Este trabalho propõe publicizar uma experiência de pesquisa em que, fazendo uso de literatura de base africana e afrodescendente, busquei verificar até que ponto esse referencial literário contribuiria para que estudantes e docentes produzissem novos conceitos sobre o ser negro. Exponho, aqui, uma das vivências dessa pesquisa na qual utilizei imagens do Auto-do-Maracatu para conhecer que saberes estudantes e docentes tinham acerca dessa manifestação cultural cearense de origem africana. Trata-se de uma pesquisa ante/ pós facto onde, na fase ante facto (observação participante), diagnostiquei as visões quanto a questões raciais, práticas racistas e de cunho preconceituoso entre os/as alunos/as. Já as docentes revelaram dificuldades em diferenciar manifestações racistas de simples brincadeiras infantis e não souberam lidar com conflitos étnico-raciais. Na fase facto, as professoras aproximaram-se dessa literatura primeiramente por meio de imagens do Maracatu e admitiram desconhecerem tal manifestação cultural, reconhecendo suas fragilidades conceituais de formação e passaram a resistir em participar do momento das intervenções junto às crianças, temendo passar informações preconceituosas e erradas sobre os povos africanos e seus descendentes. Por outro lado, os/as alunos/as também evidenciaram desconhecer o Maracatu, mas mostraram-se interessados em aproximar-se desses conteúdos e buscaram questionar aquilo que não entendiam e participaram das atividades propostas. Por fim, na fase pós facto, foi possível verificar que o uso de imagens do Maracatu, enquanto literatura africana e afrodescendente, contribuiu para que os/as estudantes e docentes produzissem conceitos positivos sobre o *ser negro*.

**Palavras-chave:** Pesquisa. Escola. Maracatu.

## THE MARACATU AS A STUDY OF CULTURE AFROCEARENSE: SEARCH EXPERIENCE WITH CHILDREN? AND THE TEACHERS A PUBLIC SCHOOL OF FORTALEZA

## Abstract

This work proposes to publish a research experience in which, making use of literature of African and afrodescendant base, I looked for to verify to what extent this literary reference would contribute to that students and teachers produce new concepts about the being black. I expose, here, one of the experiences of that research in which I used images of the Auto-do-Maracatu to know what information students and teachers had about that cultural manifestation of African origin. That is a research before/ after fact in which, in the before fact phase (participant observation), I diagnosed visions relative to racial subjects, racist and prejudiced practices among the students. The teachers revealed difficulties in differentiating racist manifestations of simple infantile games and they didn't know how to work the ethnic-racial conflicts. In the fact phase, the teachers approached that literature firstly through images of Maracatu and they admitted ignore such cultural manifestation, recognizing their formation conceptual fragilities and they resisted in participating in the moment of the interventions close to the children fearing to pass prejudiced and wrong information about the African people and their descendants. On the other hand, the students also evidenced to ignore the Maracatu, but they

---

<sup>1</sup> Membro do Núcleo de Africanidade Cearense da UFC – NACE. E-mail: emeifsaoraimundo@hotmail.com

shown interest in approximate of those contents and they looked for make questions about that they didn't understand and they participated in the proposed activities. Finally, in the after fact phase, it was possible to verify that the use of images of the Maracatu while African and afrodescendant literature contributed to students and teachers produce positive concepts about the being black.

**Key words:** Research. School. Maracatu.

## **A Gênese do Estudo**

*“Eu nunca vi rainha negra!”*. Essa afirmação foi feita por uma menina afrodescendente durante a realização de uma tarefa de História entre crianças de 2ª série, com idades entre oito e nove anos. Nessa oportunidade, eu lia um texto no qual o autor apresentava um menino branco que se considerava rei do futebol. Como atividade complementar ao texto, era sugerido aos/às estudantes que se desenhasssem como pessoas da Realeza. Em resposta à afirmação feita pela garota, informei que as rainhas negras existiam, mas moravam em outros países. No entanto, ela enfatizou nunca ter visto ou ouvido falar de rainhas negras nem mesmo na televisão. Para minha surpresa, uma outra criança negra interveio com a seguinte frase: *“A gente pode ser tudo aquilo que a gente quiser, não é tia?”*. Ao final da atividade, verifiquei que a maioria das crianças negras havia-se desenhado como pessoas da realeza e algumas ainda incluíram suas famílias.

Já em outra oportunidade, um menino reclamou a mim que havia sido agredido por uma colega de sala. Ao ser indagada sobre as acusações, a menina<sup>2</sup> justificou que esse mesmo colega havia solicitado às crianças de outra turma que não brincassem com ela devido à cor negra de sua pele. Enquanto professora afrodescendente, venho observando que as crianças negras dão-se conta de que são tratadas de modo diferenciado devido a sua cor, mas, por outro lado, apresentam certos comportamentos que me parecem estratégias de defesa diante dessas manifestações preconceituosas e racistas.

Após os episódios vividos em sala de aula, busquei pesquisar literatura infanto-juvenil de base africana e afrodescendente que fizesse referência a essa realeza, uma vez que os livros didáticos fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC) à escola não traziam nenhuma referência acerca dessa temática.

## **Considerações acerca da pesquisa de mestrado**

Em estudos para a pesquisa de mestrado<sup>3</sup>, utilizei a literatura de base africana e afrodescendente enquanto recurso pedagógico, buscando perceber até que ponto esse referencial literário contribuiria para que crianças pudessem produzir novos conceitos acerca do ser negro. Cabe informar que esse estudo teve como intenção contribuir para a aplicação da Lei Federal n. 10.639/03, que determina o ensino da História e Cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica.

A intervenção deu-se junto a uma turma de estudantes do 3º ano – com idades entre oito e nove anos – e suas professoras em uma escola municipal de Fortaleza na qual trabalhei por três anos. Em primeiro lugar, escolhi essa turma e faixa etária porque acredito que nessa fase os estudantes já conseguem expressar algumas posições éticas, morais e/ou religiosas acerca da

---

<sup>2</sup>A mesma criança que afirmou nunca ter visto rainhas negras.

<sup>3</sup>Curso realizado entre 2007 e 2009 junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará cujo título é “O Uso da Literatura de Base Africana e Afrodescendente junto a Crianças das Escolas Públicas de Fortaleza: construindo novos caminhos para repensar o ser negro”.

temática aqui enfocada fazendo uso das linguagens oral, gestual e artística. Em segundo lugar, como faria uso da literatura de base africana e afrodescendente, far-se-ia necessária a interpretação de textos, ou seja, premia-se que os alunos já soubessem ler e escrever.

Todavia, também dei ênfase à literatura oral, tendo em vista que, dentro da tradição africana, a oralidade é compreendida como um dispositivo, pois

[...] é através da oralidade, da voz do/s narrador/narradores que os mitos e os modos de organização dos rituais são transmitidos [...] a comunidade, no que se lembra e pela forma como se lembra, reverencia os seus ancestrais, conservando os valores de convivência que estão na memória como um “jeito de ser”, “pertencer” e “participar”. (PADILHA, 2000 apud MACHADO).

Usei, portanto, múltiplas formas de linguagem para que as crianças pudessem expressar conceitos e sentimentos que talvez não fossem captados pela fala e escrita. Cabe ressaltar que não se tratou de abordar esse referencial literário tão somente por meio de livros e oralidade, mas coube em certos momentos fazer o uso de jogos, slides e visitas a uma agremiação de Maracatu. Utilizei também o computador para que as crianças pudessem visualizar imagens e fazer leituras acerca de temas que interessavam ao estudo, como, por exemplo, a curiosidade em relação a alguns animais africanos. Ainda foi possível utilizar a Rede Mundial de Computadores para que se criasse a oportunidade de crianças e docentes visualizarem imagens, vídeos e mapas de alguns países e/ou localidades citadas nas histórias apresentadas em sala de aula.

Aliando pesquisa e intervenção, busquei fazer com que esse espaço contribuísse para o processo de formação das professoras envolvidas no estudo, permitindo assim a fomentação de metodologias diferenciadas que propiciem a inclusão do referencial cultural de base africana no currículo escolar. Em virtude, defini para essa pesquisa a metodologia de estudo ante/pós facto.

### **Procedimentos metodológicos – uma pesquisa ante/ pós facto.**

Para a produção desse estudo, inspirei-me na metodologia de pesquisa ante/pós facto utilizada pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Maria Lório Dias por ocasião do seu Doutorado em Educação Brasileira em 1998 na Universidade Federal do Ceará<sup>4</sup>.

Para encaminhar a referida investigação, a pesquisadora elaborou *pré-testes* (fase ante facto) compostos por palavras, expressões e frases que constavam no livro-texto adotado pelas escolas. Os mesmos eram aplicados pelo menos uma semana antes do conteúdo ser trabalhado em sala de aula. Em seguida, era dado início ao estudo de tais conteúdos (fase facto) e, posteriormente, os alunos respondiam aos pós-testes, compostos por quesitos idênticos aos dos pré-testes. Na etapa final, foi feito o confronto entre os pré e pós-testes. Como estava pesquisando como os/as estudantes concebiam o ser negro e que conceitos produziram depois da aproximação com a literatura africana e afrodescendente, inspirei-me nessa metodologia de pesquisa utilizada pela supracitada pesquisadora. No entanto, procedi de forma um pouco diferenciada, o que mostro a seguir.

Iniciei esse estudo com uma observação participante para estabelecer um maior contato com as crianças e professoras e, assim, poder entender, aproximar-me e, também, “captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais importante e evasivo

---

<sup>4</sup>O título da tese é “A Compreensão de Conteúdo no Contexto da Sala de Aula: desfazendo, na formação docente, uma cadeia de mal-entendidos em conceitos de História e de Ciência”. Esse trabalho, a pesquisadora objetivou estudar como são trabalhadas as diversas matérias/disciplinas no currículo do Ensino Fundamental em relação à sua terminologia técnica.

na vida real” (NETO, 1997, p. 60). Essa fase de observação participante teve como objetivo diagnosticar visões e práticas que alunos/as e professoras manifestavam com relação à questão racial (fase *ante facto*).

A segunda etapa deu-se com as intervenções propriamente (fase *facto*), momentos em que as crianças e docentes foram convidadas a apropriarem-se da literatura de base africana e afrodescendente na expectativa de que a mesma contribuísse para a produção de novos conceitos acerca do ser *negro*. Como parte da fase *facto*, planejei atividades com temas que possibilitassem à turma e às professoras, de forma direta e/ou indireta, exporem suas concepções, conceitos e preconceitos em relação ao ser *negro*.

Realizei um total de quatorze intervenções<sup>5</sup> e, para comparar que tipo de conhecimentos as crianças possuíam antes e se conseguiriam produzir – ou não – novos conceitos depois de aproximarem-se dessa literatura, elaborei *Situações de Testagem*. Esses momentos foram desenvolvidos da seguinte forma: num primeiro momento – *situação de pré-teste* –, as crianças eram convidadas a utilizar um tipo de linguagem escrita e/ou artística para expressarem que conceitos e/ou concepções tinham acerca de uma temática e, num segundo momento – *situação de teste* –, após abordar temas ligados à literatura de base africana e afrodescendente, a turma era novamente convidada a fazer uso da mesma técnica escrita e/ou artística utilizada no momento do pré-teste para expressarem o que haviam apreendido acerca do mesmo.

Vale esclarecer que não estabeleci a priori nenhuma técnica ou assunto para a abordagem nas Situações de Testagem. As escolhas foram-se dando na medida em que algumas situações e/ou falas ganharam destaque e mostraram-se de grande importância para a construção desse estudo científico.

Para que as professoras pudessem aproximar-se da literatura de base africana e afrodescendente, convidei-as para participarem de sessões de estudo, momentos em que também poderíamos planejar coletivamente as intervenções. Por último, estudei as reações e possíveis produções de conceitos por parte de professoras e alunos/as (fase *pós facto*).

A expectativa do estudo foi de criar, dentro da escola, novos espaços de aprendizagem em que as crianças possam utilizar esse referencial literário para pensar o ser negro. Vale acrescentar que essa pesquisa contempla as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e África (BRASIL, 2004, p. 21), que incentivam a elaboração de “pedagogias de combate ao racismo”.

## **O silenciar das contribuições afrodescendentes em sala de aula**

A referida intervenção foi feita em uma escola da qual fui professora por três anos, o que contribuiu para sua aceitação por parte de docentes, alunos/as e pais. Dei início às observações junto às crianças explicando a elas que tinha interesse em acompanhar como e com quem elas estabeleciam amizades e perceber o que elas faziam e diziam quando se desentendiam com os colegas. Tinha conhecimento, por experiências pessoais e profissionais, que os estudantes, em determinadas situações, apresentavam atitudes com teor preconceituoso e racista, mas, se tivesse dito que iria observar como essas atitudes manifestavam-se, por certo, teria provocado maiores alterações em suas condutas.

Além disso, por meio das observações daquele grupo específico, seria possível confirmar – ou não – a presença dessas práticas e também captar uma variedade de situações e fenômenos até então não percebidos, esquivando-me de análises precipitadas, sem fundamentação e

---

<sup>5</sup>Estabeleci junto à professora um dia da semana e um tempo de aproximadamente uma hora e trinta minutos para realizar essas intervenções.



evitando, dessa forma, “cair na crença de que já se sabe o que as crianças são que suas ações diárias são triviais” (THORNE 1998 apud FAZZI, 2004, p. 23). Por outro lado, teria oportunidade de avaliar as estratégias traçadas para dar continuidade a essa investigação.

Se, por um lado, ser conhecida favoreceu para que eu fosse aceita pela escola, por outro, fez com que me mantivesse atenta para que os/as estudantes não se sentissem intimidados/as com a minha presença e vissem-me como alguém que poderia delatá-los/as às professoras ou aos pais. Posto isso, busquei não assumir o papel de educadora e, assim, evitar corrigir ou orientá-los no cumprimento das normas escolares. Em sala de aula, por exemplo, vi crianças comendo antes do recreio, usando maquiagem, desenhando personagens de filmes, entre outras ações.

A minha presença nas turmas, inicialmente, deixou as crianças inquietas. Elas ficavam me olhando e chegavam a distrair-se das tarefas de sala. Algumas tentavam se aproximar para ler o que eu havia anotado e outras chegavam a relatar acontecimentos que julgavam importantes para que eu escrevesse. Tinha consciência de que minha presença estava causando modificações no comportamento das crianças e que eu também era influenciada pelas suas condutas, o que me leva a concluir que as crianças não assumiram um caráter de passividade quanto à minha presença, sendo possível afirmar que elas “agem, resistem reelaboram e criam, elas influenciam adultos tanto quanto estão sendo influenciados por eles” (FAZZI, 2004, p. 23).

O lugar de pesquisadora possibilitou-me ocupar um espaço geográfico e institucional privilegiado e também diferenciado daquele de educadora. Esse lugar permitiu estabelecer uma escuta mais apurada dos fenômenos que envolviam aquela turma. Percebi que comumente as crianças desentendiam-se dentro e fora de classe e que os motivos variavam desde a negativa a um pedido à discordância acerca de um determinado assunto.

Foi possível acompanhar muitos conflitos em que os alunos/as eram vítimas de preconceitos étnico-raciais, alguns dos quais ocorriam sem que as professoras tomassem conhecimento e, ao reportarem-se a estas, nem sempre os/as alunos/as tinham suas queixas ouvidas. A omissão por parte das professoras levava as crianças a buscarem resolver os conflitos por meio de agressões físicas e/ou verbais dentro e fora de classe, momentos em que pude presenciar expressões com teor preconceituoso e racista.

Efetuei as observações junto às crianças durante os meses de dezembro de 2007 e janeiro de 2008<sup>6</sup>, período em que a escola trabalhou assuntos ligados ao Nascimento de Cristo e também ao Carnaval respectivamente. Durante o período, pude perceber que essas temáticas foram tratadas a partir de uma visão eurocêntrica e/ou judaico-cristã, não sendo trazidas para o cotidiano escolar referências africanas e afro-brasileiras, como determina a Lei nº. 10.639/03, ou mesmo indígenas. Desse modo, os alunos/as não tiveram oportunidade de conhecerem e apropriarem-se das contribuições e concepções dos povos africanos, afrodescendentes ou indígenas acerca dos festejos de carnaval e do nascimento do Criador, sendo assim silenciada a diversidade étnico-racial da qual o Brasil e o Ceará são portadores.

No caso específico das festas natalinas, sabemos que as religiões de matriz africana – Candomblé e Umbanda – prestam homenagem à figura maior do Cristianismo e ainda que em muitos de seus templos, ou seja, os terreiros ou roças celebram o nascimento de Cristo por meio de festas beneficentes que agregam a comunidade de seu entorno com a distribuição de brinquedos e outras atividades, a exemplo do que faz o terreiro Ilê Asé Olodufola, localizado no bairro Mondubim, em Fortaleza.

No que se refere aos festejos de carnaval, foi possível perceber que essa festa era tratada a partir de uma visão eurocêntrica, expressando, assim, o desprezo do modo como o evento foi, ao longo da História do Ceará e do Brasil, (re)significado culturalmente. Uma das professoras

---

<sup>6</sup> As observações estenderam-se do dia 01/12/2007 a 31/01/2008..

promoveu um momento no laboratório de informática para que as crianças pudessem pesquisar sobre o modo como esse evento manifestava-se em outros Estados. Essa investigação levou os/as alunos/as a tomarem conhecimento de que nas proximidades da escola estava sediada uma agremiação de Maracatu, a Nação Baobá<sup>7</sup>, mas, entretanto, não chegou a ser feito nenhum estudo ou debate sobre a origem e presença do Auto do Maracatu no Carnaval do Ceará.

Com essa omissão, deixou-se de revelar às crianças que o Maracatu é uma manifestação cultural de origem africana representada por um cortejo que presta homenagem aos Reis Negros, simbolizando a resistência dos povos africanos e exaltando a presença dos negros no Ceará dentro de um contexto em que se disseminou uma ideologia de embranquecimento, a partir da qual se consideraram os negros “ausentes” da formação étnico-cultural cearense. O Maracatu representaria, portanto, “uma peça de resistência, reconstituindo-se aqui a realidade da estrutura social de lá” (D’AMORIM, 1997, p. 17-18). O Cortejo traz como simbologia maior da sua realeza uma rainha negra e resgata a história dos negros; tem suas alas representando personagens como o casal de pretos velhos, os africanos, os orixás, entre outros.

Não se trata aqui de culpar as professoras pelas manifestações com teor preconceituoso e racista por parte das crianças, tampouco de utilizar o espaço da pesquisa para denunciá-las. Todavia, busquei, por meio dessa investigação, ajudá-las a tomar conhecimento dessas manifestações e da forma como elas se concretizam no cotidiano escolar e, sobretudo, pensar coletivamente estratégias de enfrentamento. Nesse sentido, foram apresentadas às professoras as observações feitas e também as análises das mesmas para que déssemos prosseguimento à segunda etapa do estudo, momento em que, coletivamente, professoras e pesquisadora realizaram as intervenções junto às crianças utilizando literatura de base africana e afrodescendente, com especial ênfase à afro-cearense.

Enquanto professora e pesquisadora negra, acredito que essa investigação pode vir a contribuir efetivamente para que as docentes consigam refletir acerca de suas práticas pedagógicas frente à invisibilidade que é imposta à cultura africana e afro-brasileira no cotidiano pessoal e escolar de crianças negras e não negras. Para tanto, faz-se necessário compreender que essa atividade de pesquisa parte do princípio de que “a ciência nada tem a ver com medidas justas e compromissos de bom-tom. Romper, de fato, a barreira do saber vigente, do poder dominante, não é fácil... É todo um novo espírito científico que precisa ser refeito” (LOURAU, 2004, p. 67).

### **A literatura africana e afrodescendente em sala aula: desestabilizando conceitos por meio de imagens do Auto-do-Maracatu.**

Como havia percebido, a partir das observações participantes, que o Auto-do-Maracatu não fora utilizado em sala de aula enquanto referência cultural para o estudo do carnaval de Fortaleza<sup>8</sup> e do Ceará, e tendo o conhecimento de que o Maracatu exalta a presença negra em terras cearenses e dá conta de quebrar com a idéia da inexistência de negros no Estado, escolhi realizar a primeira intervenção junto às crianças com a temática “Realeza Africana”. Essa primeira intervenção foi executada em três momentos.

Num primeiro momento, aproximei-me da nova<sup>9</sup> turma e expliquei-lhes acerca da investigação que estava desenvolvendo e solicitei a continuidade da mesma junto a ela. Inicialmente,

---

<sup>7</sup>O Maracatu Nação Baobá tem sua sede no Bairro Bela Vista, em Fortaleza, Ceará. Foi fundado em 1995 pelo seu atual presidente o senhor Raimundo Praxedes.

<sup>8</sup>O Auto do Maracatu tem lugar reservado no calendário oficial das festas de carnaval de Fortaleza e de outros municípios do Ceará. No ano de 2009, a Secretaria de Cultura de Fortaleza reservou uma noite somente para o desfile de Maracatus da capital, num total de 11 grupos apresentados.

<sup>9</sup>As observações e intervenções foram realizadas em turmas distintas.

expus os motivos que me levaram a realizar o estudo e falei-lhes sobre as experiências vividas em sala de aula, especialmente quando uma menina afrodescendente disse-me nunca ter visto realeza negra e a revelação também feita por esta sobre a solicitação de um colega para que outras crianças não brincassem com ela devido à cor negra de sua pele. Contei-lhes que, a partir desses acontecimentos, interessei-me em estudar as histórias que falam sobre negros e negras e investigar como os/as estudantes brincavam e brigavam, como e com quem se relacionavam ou como estabeleciam laços de amizade, o que diziam e faziam quando brincavam e brigavam e, ainda, se o fato de uma criança ser negra era determinante ou não para que ela conseguisse ter amigos na escola.

Apresentei à classe alguns dos achados das observações. Expus episódios em que presenciei manifestações racistas e preconceituosas junto às crianças sem fazer julgamentos de valores. Desejava perceber como se manifestariam diante desses fatos e se eles e elas já haviam presenciado ou tinham conhecimento desse tipo de situação dentro e/ou fora da escola. Dentre as cenas citadas, mostrei-lhes o seguinte trecho: “A professora ausenta-se da sala, Valério (pardo) desentende-se com Saulo (pardo) e os dois brigam. Valério chama-o de “nescau preto”.

Logo que expus esse episódio, um menino diz: “*Tia, isso é racismo!*”. Perguntei, então, se concordavam com o que minha ex-aluna havia dito acerca da inexistência de realeza negra e, das 28 crianças, apenas uma discordou dessa versão, afirmando: “– Tia, pois eu já vi na televisão... já ouvi negros ao invés de morenos, falando: “– *Por que os negros foram escravizados pelos brancos?*”, quando uma criança retrucou: “– *Negro não, moreno!*”. Questionei por que não poderia usar a expressão negro e foi-me explicado: “– *Tia, não se diz negro, se diz moreno, porque é racismo!*”.

Quanto à pergunta anteriormente formulada pela menina sobre “os porquês dos morenos serem escravos dos brancos”, surgiram as seguin a partir dessas informações, poderia definir alguns temas geradores a serem trabalhados posteriormente. Por outro, conseguiria também verificar até que ponto essa *realeza negra assemelhava-se ou não ao perfil conhecido de realeza branca*, que em sua maioria vive em castelos, senta-se em tronos, possui coroas, tem olhos azuis e cabelos longos. Em particular, suas rainhas são apresentadas com cabelos lisos, longos e amarelos e usam vestidos compridos.

Algumas crianças argumentaram que não sabiam ou que não gostavam de desenhar e por isso recusaram-se a receber o material. Entretanto, após perceberem que alguns colegas deram início à atividade solicitada, os demais se aproximaram desses e chegaram a sentar na mesma cadeira e a fazer sugestões e críticas sobre os desenhos que estavam sendo produzidos. Ao final dessa atividade, verifiquei que foram produzidos 17 desenhos, dos quais 10 (“de onde vem, o que é, para onde vai” (DE TONI).

Ao entrarem em contato com esse material, *as crianças riam, cochichavam no assou rei negro na Europa!*”. Pedi então que eles e elas admitissem como verdadeira a hipótese sobre a existência dessa realeza e solicitei que, quem desejasse, representasse a realeza negra por meio de desenhos, para os quais entreguei-lhes papel branco e lápis de cor.

Por meio desse momento, seria possível perceber, por um lado, que (pré) conceitos e/ou noções os/as estudantes traziam ou não sobre essa temática e, a partir dessas informações, poderia definir alguns temas geradores a serem trabalhados posteriormente. Por outro, conseguiria também verificar até que ponto essa realeza negra assemelhava-se ou não ao perfil conhecido de realeza branca, que em sua maioria vive em castelos, senta-se em tronos, possui coroas, tem olhos azuis e cabelos longos. Em particular, suas rainhas são apresentadas com cabelos lisos, longos e amarelos e usam vestidos compridos.

Algumas crianças argumentaram que não sabiam ou que não gostavam de desenhar e por isso recusaram-se a receber o material. Entretanto, após perceberem que alguns colegas deram início à atividade solicitada, os demais se aproximaram desses e chegaram a sentar na

mesma cadeira e a fazer sugestões e críticas sobre os desenhos que estavam sendo produzidos. Ao final dessa atividade, verifiquei que foram produzidos 17 desenhos, dos quais 10 (ou seja, 58,8%) traziam reis e rainhas pintados de marrom, 13 (76,4%) deram destaques às coroas, colares e roupas da realeza, 04 (23,5%) traziam reis e rainhas como um casal, 13 (76,4%) inseriram castelos para esses reis, 07 (41,1%) traziam apenas o rei, 05 (29,4%) portavam somente a presença de rainha e 07 (41,1%) dos desenhos traziam rainhas com cabelos lisos e pretos e 01 (5,8%) com cabelos amarelos.

Uma grande parcela, 41,2%, das crianças que produziram gravuras da realeza negra apresentou resistência quanto a utilizar a cor preta ou a cor marrom para representar essa realeza, uma vez que deixaram as mesmas com o fundo branco do papel utilizado.

Num segundo momento dessa primeira intervenção, realizei uma exposição fotográfica do Maracatu do Ceará e de Pernambuco para poder observar o Maracatu no Ceará e em Pernambuco – em especial o apresentado durante as festas de carnaval desses lugares – e *sobre seu significado* enquanto uma festa que homenageia a Realeza Africana. A idéia de que as pessoas tenham que se pintar de preto para dançar o Maracatu é bem delicada, pois não se sabe até que ponto essa orientação pode contribuir para reforçar a idéia de inexistência de negros no Ceará, daí a “necessidade” da cor negra nos corpos. Essa postura por parte do Maracatu cearense fazia-me relutar quanto a uma possível aproximação desses grupos com os participantes da pesquisa. Felizmente, no mês de dezembro de 2008, tomei conhecimento de que o Maracatu Solar havia decidido não mais pintar os corpos de preto, o que me deixou bastante feliz, outras se concentraram diante das cenas ou mantiveram certa distância. Em sua grande maioria, apontavam para o rosto das pessoas<sup>10</sup>, tocavam as fotos e muitos/as me perguntaram por que aquelas pessoas estavam com o rosto pintado de preto.

Ao finalizar o momento, coloquei as seguintes questões às crianças: “de que tratavam aquelas fotos? Quem eram as pessoas presentes nas fotos? Por que estavam usando aquelas roupas? Em que momento aquelas fotos foram tiradas? Alguém já tinha visto ou presenciado algum momento em que as pessoas vestiram-se daquela maneira?”. Esperava, com isso, perceber até que ponto as crianças tinham conhecimento sobre a presença do Maracatu no Ceará e em Pernambuco – em especial o apresentado durante as festas de carnaval desses lugares – e sobre seu significado enquanto uma festa que homenageia a Realeza Africana.

A idéia de que as pessoas tenham que se pintar de preto para dançar o Maracatu é bem delicada, pois não se sabe até que ponto essa orientação pode contribuir para reforçar a idéia de inexistência de negros no Ceará, daí a “necessidade” da cor negra nos corpos. Essa postura por parte do Maracatu cearense fazia-me relutar quanto a uma possível aproximação desses grupos com os participantes da pesquisa. Felizmente, no mês de dezembro de 2008, tomei conhecimento de que o Maracatu Solar<sup>11</sup> havia decidido não mais pintar os corpos de preto, o que me deixou bastante feliz e assim passei a encaminhar um possível encontro<sup>12</sup> entre as crianças e esse grupo da capital.

Após observarem as fotos, os/as estudantes apresentaram as seguintes respostas às minhas indagações:

- a) tratava-se de um Festival de Dança no qual as pessoas vestiam-se com roupas brilhosas e pintavam o rosto de preto, mas que também havia muitos “morenos”, daí que essa festa passava-se na Bahia;

---

<sup>10</sup> O Maracatu cearense tem como prática apresentar seus membros com os rostos pintados de preto.

<sup>11</sup> Esse grupo de Maracatu é liderado pelo cantor e compositor Pingo de Fortaleza com o apoio de Decartes Gadelha. O Maracatu tem sua sede na Avenida da Universidade no bairro Benfica, perto do centro da cidade de Fortaleza, Ceará.

<sup>12</sup> O encontro realizou-se em janeiro de 2009.

- b) as pessoas estavam dançando no carnaval baiano;
- c) as fotos representavam uma obra de arte e traziam pessoas dançando em São Paulo;
- d) nunca haviam visto aquelas cenas em livros, filmes e nem em novelas;
- e) as fotos também apresentavam pessoas fazendo capoeira e tocando berimbau;
- f) a mesma menina que me perguntou por que os “morenos” eram escravos dos brancos, interpelou-me com a seguinte frase: “– *Tia, eu acho que eles se vestem dessa maneira pra lembrar dos reis e rainhas deles, não é?*”.

Decidi então retomar o debate com as crianças a partir da questão apresentada pela garota quanto ao fato de os “morenos” serem escravos dos brancos e lancei a seguinte questão à turma: as pessoas naquelas fotos vestiam-se daquela maneira para lembrarem-se das rainhas e reis negros porque os “negros” eram escravos? De imediato, a turma fez um breve silêncio, sorriram e entreolharam-se e, em seguida, surgiram as seguintes explicações:

- a) “esses reis eram ricos e quando chegaram ao Brasil ficaram pobres”;
- b) “esses reis vieram trabalhar no Brasil e ficaram pobres”;
- c) “essas pessoas eram ricas e tentaram ganhar mais riqueza no Brasil, mas não deu certo, o que as levou a ficarem pobres e serem escravos dos brancos”.

Num terceiro momento, após esse diálogo, expus outra seção de fotos com reis e rainhas negras verídicas e pedi à classe que mais uma vez se aproximasse e olhasse com bastante atenção. Com essa exposição, objetivava verificar se a classe faria, ou não, algum tipo de associação entre o Auto-do-Maracatu e a realeza negra exposta naquelas imagens.

Bastante interessante foi o fato de todas as crianças tocarem as fotos e a grande maioria perguntar-me de onde eu havia tirado ou pego aquelas imagens. Passei então a indagar a turma se conseguiam identificar quem eram aquelas pessoas, por que estavam vestidas daquela forma e em que lugares estariam. De imediato, a grande maioria das crianças afirmou que eram fotos de reis e rainhas negras e identificaram entre as imagens uma rainha que seria do Egito. Perguntei às crianças sobre o que tinham aprendido com a utilização das fotografias e foi dito que:

- a) “os *morenos* dançam o Maracatu para lembrarem de suas rainhas e reis negros”;
- b) “inventaram a capoeira e o berimbau”;
- c) “no carnaval tem baiana negra”;
- d) “os negros fazem as mesmas coisas que os brancos: também têm rei e rainha”.

### **As crianças vão até o Maracatu Solar**

Para essa atividade, estava planejada a visita das crianças e docentes ao Maracatu Solar. Dos 25 alunos convidados<sup>13</sup>, apenas 19 receberam autorização dos pais para fazerem essa visita. Havia sido combinado que as professoras – da sala de informática e sala de aula – e a supervisora da escola acompanhar-nos-iam nesse momento, mas infelizmente as duas docentes não puderam comparecer. Ao chegarmos ao Maracatu Solar, fomos recebidos pelo músico Pingo de Fortaleza e pelo artista plástico Descartes Gadelha, responsáveis pelo grupo, que logo se aproximaram das crianças.

Fomos conduzidos ao salão onde seria feita uma conversa com as crianças sobre os significados do Maracatu no Ceará e, posteriormente, uma apresentação do grupo para a escola. A turma teve oportunidade de conhecer cada uma das alas do Maracatu e seus significados dentro daquele cortejo real. Elas ainda puderam ver todos os instrumentos musicais utilizados nas apresentações. Observei que a maioria da classe intimidou-se quanto a fazer e responder perguntas,

---

<sup>13</sup> A turma compunha-se de 26 alunos, mas deles estava ausente das aulas havia mais de dois meses.



mas mostraram-se bastante atentos aos acontecimentos.

Após esses dois momentos, Descartes Gadelha convidou as crianças para tentarem tocar alguns instrumentos musicais, como o triângulo e o *xequerê*<sup>14</sup>. Para minha surpresa, a turma não se intimidou e passou a seguir as orientações de Gadelha. Algumas delas estavam visivelmente envergonhadas, mas, ainda assim, não recuaram e, logo que o Maracatu passou a dançar, fizeram parte do grupo dos tocadores. Das 19 crianças presentes, 10 preferiram tocar instrumentos, sendo duas meninas e oito meninos, e as demais participaram das alas do cortejo e chegaram a manusear alguns adereços, como a coroa, o cesto de frutas e a boneca.

Antes de concluirmos essa visitação, um aluno disse: “– *Tia, aquele senhor falou que eu tenho jeito pra tocar esses instrumentos! Será que eles podem ir à escola ‘pra’ gente continuar tocando?*”. Respondi que era melhor perguntarmos a ele se haveria essa possibilidade. Antes de finalizar esse momento, as crianças foram convidadas a falar sobre sua experiência naquele espaço e o referido menino disse que havia gostado muito do Maracatu e queria saber se aquele grupo poderia ir à escola para que a turma continuasse a ter contato com os instrumentos musicais. Frente a essa indagação, Pingo de Fortaleza disse que isso poderia ser conversado depois, o que deixou as crianças bem animadas.

### **Dados relativos às professoras.**

Iniciamos (as professoras eu) as sessões de estudo com um texto de Henrique Cunha Júnior (2007) que discutia o papel da escola no combate a toda e qualquer manifestação de cunho preconceituoso e racista. Uma das docentes chegou a dizer que, logo no início do período letivo, explicava em sala de aula que não permitia manifestações preconceituosas ou racistas entre as crianças, argumentando que todas as pessoas são iguais perante Deus.

Nesse texto, eram discutidas as condições sociais às quais a maioria dos negros e descendentes de africanos estão submetidos e as dificuldades que esse grupo enfrenta para alcançar ascensão social. Nessa oportunidade, uma das professoras argumentou que as pessoas de sua família (brancos) também enfrentavam dificuldades, citando o exemplo de parentes que, mesmo após concluírem cursos superiores em universidades públicas, tinham dificuldades em serem aprovados em concursos públicos.

Contra-arguntei então apresentando a elas alguns dados estatísticos que as poderiam levar a perceber que a população branca tem recebido, historicamente, incentivos para ascender socialmente, não podendo o mesmo ser dito com relação à negra. Citava que tanto a Lei n. 10.639/03, como as criações de cotas nas universidades representam ações afirmativas no sentido de garantirem a valorização e o reconhecimento por parte do governo brasileiro dos crimes cometidos contra os povos africanos e a situação de empobrecimento a que foram e ainda são submetidos os seus descendentes em terras brasileiras.

Após a realização da quarta intervenção, onde apresentei a História do Rei Galanga – herdeiro do trono do Congo que foi preso e trazido na condição de escravo para o estado de Minas Gerais (LIMA, 2006) –, tivemos uma sessão de estudos onde utilizei o referido texto do Professor Henrique Cunha que aborda, dentre outros temas, o desconforto sofrido por negros e afrodescendentes quando são tratados em sala de aula temas referentes ao processo de escravização dos povos africanos em terras brasileiras, diante do fato de estes povos serem, via de regra, apresentados como um povo primitivo e irrelevante para a História da Humanidade, sendo, dessa forma, naturalizado o escravismo a que esse povo foi submetido.

---

<sup>14</sup> Instrumento de percussão de origem africana comum em países como Gana e Nigéria. Consiste de uma cabaça seca envolta por uma rede de contas.



Durante a leitura desse texto, as professoras mostraram-se muito atentas e interessadas em debater sobre os temas, chegando mesmo a revelar algumas questões:

- a) pensavam que os africanos tinham sido escravizados por serem um povo sem organização política e social, o que o tornaria primitivo frente aos demais povos;
- b) não tinham conhecimento, até então, da existência da realeza negra em terras africanas;
- c) nunca pensaram o Maracatu como parte da cultura afro-cearense e como referência à realeza desses povos;
- d) estavam percebendo que tinham muito a estudar sobre os povos da África para, a partir de então, passar a ensinar de outro modo.

Após essa sessão de estudos, senti que as professoras passaram a ficar mais atentas às intervenções, ao que eu falava e às manifestações das crianças. No entanto, durante as sessões de estudo, não se pronunciavam quanto a participarem no planejamento e execução desses momentos. O fato de elas concordarem e nunca questionarem as minhas propostas de atividades deixava-me preocupada. Por outro lado, não me sentia à vontade para conversar com elas sobre suas posturas. Hoje, avalio que me comportei dessa maneira, primeiro, por temer que elas me avaliassem como alguém que estava ali para fazer críticas sobre suas condutas frente àquele estudo e, em segundo, como éramos colegas de trabalho, tive receio de fazer algo que pudesse afetar nossas relações dentro da escola, o que talvez tivesse repercussões negativas para o andamento da pesquisa.

Não obstante, reconhecia todo o interesse que elas tinham em estabelecer e manter dentro dos seus horários de aula um tempo para que esse estudo fosse realizado, pois, em alguns momentos, tivemos que desmarcar e adiar atividades já programadas, como intervenções e sessões de estudo, devido a alguns contratemplos na rotina da escola. Após finalizar as intervenções, entreguei às docentes um texto com as análises das intervenções realizadas em sala de aula e solicitei que o lessem para realizarmos uma conversa sobre o mesmo.

### **Considerações por algumas docentes quanto ao tema da pesquisa**

#### **a) A participação da docente na pesquisa**

Pesquisadora: “– Quando eu comecei a pesquisa, tinha pensado em fazermos juntas muitas das intervenções, eu e você. Planejar com você, mas, às vezes, eu sentia assim... não é que você não quisesse participar, entendeu? Mas você não se sentia à vontade pra participar planejando e realizando as atividades comigo. Como é que você se sentiu nesse período todinho que eu fiquei fazendo essas atividades na sua sala?”

Professora: “– É porque eu sou desse jeito mesmo. Eu sou assim calada. Às vezes eu ficava assim observando... fiquei mais observando, tanto que eu dizia: menino sabe de uma coisa... a Gê está aqui, eu peguei o ponto mesmo da África, da história da Bahia... vou dar [aula] era só o que tinha falando sobre a África, só uma coisinha, só um pouquinho no livro”.

“– Eu nessa História da África eu estava assim... eu aprendi errado, eu não vou, a Gê é que está sabendo... eu ficava só de ouvir e prestar atenção. Ai eu disse: eu vou me situar aqui com ela. Então eu disse: eu vou ficar ouvindo porque eu estou aprendendo! Tinha coisa que eu não podia ajudar no planejamento porque eu não tinha nenhum conhecimento!”

“– Eu não ia fazer as intervenções se eu estava praticamente alheia ali. Eu não sabia. Eu vou ouvir e ouvindo eu estou aprendendo! Você sabe que naquele dia eu fiquei pasma de saber que lá na África eles tinham uma realeza, eles tinham pessoas abastadas, que a África era um país (sic) rico em petróleo, que tinha ouro... que tinha isso... que tinha aquilo... porque eu achava... a maioria das pessoas... a concepção que você tem de África e dos escravos é porque lá eles morriam de fome e vieram pra cá ser escravos... se sujeitaram a isso!”;

#### **b) Mudança de postura por parte da professora quanto ao estudo dos temas de interesse**

dos afrodescendentes.

Pesquisadora: “– Mas em sala de aula você nunca pensou em trabalhar a questão do Maracatu?”

Professora: “– Não!”

Pesquisadora: “– Nunca pensou?!”

Professora: “– Mas esse ano eu vou trabalhar! Eu acho até que a escola devia até requisitar um dia o Maracatu, não todo, mas aquelas alas todas ornamentadas pra fazer uma apresentação. A escola não traz pra dentro dela essa cultura. Esse ano quando eu for dar aula de História para meus alunos eu já vou falar em sala o que você falou em sala, que a África era rica! Que tinha rei e rainha, por isso que hoje os Maracatus estão aqui em comemoração! Por que tem rainha no Maracatu? Representando as rainhas deles lá! Na minha sala de aula esse ano eu já vou poder falar! No livro não tem, mas eu vou falar! Eu vou falar de tudo que eu vi. Vou ficar com esse [texto] aqui. Eu vou falar daqui do Ceará, que foi o primeiro estado a libertar os escravos”.

Avalio como positivo o fato de as professoras reconhecerem falhas em seu processo de formação, pois creio ser esse um passo fundamental para a desconstrução de conceitos e preconceitos. É também positivo o interesse e propósito em tentarem modificar suas práticas pedagógicas a partir da experiência vivida por ocasião dessa pesquisa. O professor/a é, sem dúvida, peça fundamental no cumprimento da Lei nº. 10.639/03, isso porque “o professor, [...] é um elemento básico do ato pedagógico e pode ser um aliado extremamente importante para romper os elos dessa cadeia de alienação referente ao tema” (CARENO, 2004).

c) Presença de manifestações preconceituosas em sala de aula: queixas das crianças vítimas de racismo.

Posteriormente à realização das intervenções, apresentei às docentes as análises feitas e elas disseram ter reconhecido uma das cenas onde um menino manifesta atitude de cunho preconceituoso em relação a uma colega devido ao tipo de cabelo desta.

Professora: “– [...] Essa cena nove aí eu já detectei que foi o Paulo com a Marcelle, que isso aí já tinha acontecido e eu chamei o Paulo para as conversas. [Disse ao menino] Venha cá... você não... você respeite sua colega, você tem seu cabelinho liso, mas tem o crespo, então cada pessoa não é obrigado... você já pensou Paulo, se todo mundo tivesse cabelo liso como o teu? O mundo tinha graça? Ele começou a achar graça. Então se todo mundo tivesse o cabelo da Marcelle, o mundo tinha graça? Tinha graça o mundo? Todo mundo é diferente, eu disse: um é alto, o outro é baixo, um inteligente, um menos inteligente, um feio e o outro é bonito, um é branco, o outro é pardo, o outro é preto, mas todo mundo é gente Paulo, não precisa discriminar, ‘tá’ certo? ‘Tá!’ [criança]. Você não faz mais não? [professora]. Não! [criança]. Pois eu espero... respeite a sua colega porque na hora que você está respeitando sua colega você está me respeitando também, porque eu estou lhe pedindo pra não fazer. Isso é coisa dele!”

Creio que um dos grandes desafios hoje colocados para a escola não seja apenas o de reconhecer que as pessoas são diferentes, seja pela sua etnia, religião e/ou orientação sexual, mas, sobretudo, o de lidar com essa diferença como algo natural e necessário para a formação de uma sociedade livre de preconceitos. Portanto, cabe à escola buscar desenvolver ações que permitam que seus atores estabeleçam uma convivência respeitosa e, para tal,

[...] a educação escolar deve ajudar professor e alunos a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora; que é preciso valorizá-la para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito entre as pessoas e nações tais como são, como suas características próprias e individualizadoras; que buscar soluções e fazê-las vigorar é uma questão de direitos humanos e cidadania (LOPES, 2005, p. 189).

Em outro momento, mostrei à docente que, diferentemente do que ela havia dito, as cri-

anças reconhecem que há racismo dentro da escola:

*Pesquisadora: “– Na segunda intervenção, eu os levei pra sala da biblioteca e você não foi comigo. Eu os levei pra lá, primeiro, por que assim eu queria poder trabalhar com eles um conto da Nigéria, de uma princesa africana. [...] Eu não sei se você lembra, aqui eu falei [texto] que quando eu cheguei na sala a primeira vez, que fui fazer a primeira intervenção, aí eu perguntei pra eles se eles viam na escola algum tipo de situação de preconceito ou se eles viam na casa deles ou em algum lugar. E aí você disse: Não... aqui na sala de aula não tem! Aí quando eu cheguei lá que eu perguntei, eles disseram que tinha sim, na sala a gente já viu e na escola também! A Sinara falou: ‘Tia tem sim!’ A gente já viu aqui na escola e a gente já viu na sala de aula!”*

A escola somente conseguirá eliminar qualquer que seja o preconceito se, primeiramente, assumir a existência do mesmo em seu interior. Por outro lado, é necessário que a escola repense o modo como tem enfrentado as manifestações de preconceito e racismo entre as crianças, mas não apenas entre estas. Pela fala da professora, é possível constatar que se, por um lado, esse comportamento manifestado por parte do menino já vinha se repetindo, os argumentos por ela utilizados para coibi-lo também se repetiam, sendo insuficientes para que ele mudasse de postura.

O discurso relativizador, não tem, no entanto força suficiente para impedir que o preconceito se desenvolva. Sua eficácia é reduzida diante da pressão das representações preconceituosas existentes na sociedade mais ampla, e diante da ausência de discussão sistematizada aberta da questão racial com as crianças. Quando a criança cresce e torna-se adulta, a potencialidade desse discurso igualitário embrionário se dissolve, podendo se transformar, de fato, num discurso vazio, escamoteador de verdadeiros sentimentos e preconceitos (FAZZI, 2000, p. 230).

A situação demonstra o despreparo, por parte da escola, para enfrentar e debater conflitos étnicos raciais, pois:

[...] alguns professores por falta de preparo ou por preconceitos nele introjetados não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço e na sala de aula como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. (MUNANGA, 2001, p. 202);

#### d) A aplicação da Lei n. 10.639/09 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

*Professora: – Uma Lei que está nos PCNs – e só lá mesmo, nos PCNs –, eles trazem a questão do índio para... do negro, mas na... naquele dia a gente discutiu... o livro didático não tem. O quê que o livro didático traz? Uma senzala. Pobre dos neguinhos tudo com as coisas tudo na cabeça. Quer dizer, não tem. A idéia que eles passam de negro é o negro escravo, não se fala do anti-escravismo não. Como era o negro antes de ser escravo? Trazer [livros] figuras negras brasileiras de renome pra dizer que o negro não é só aquele negro de escravo, amarrado, apanhado e tudo, não é? Trazer pessoas que se destacaram na História brasileira. Para o professor tirar essa idéia do aluno que ser negro é ser escravo.*

Considero ser de grande importância o fato de a docente ter chegado a essa conclusão em relação a essa imagem, pois acredito que os/as professores/as somente serão capazes de contribuir para a eliminação de práticas racistas se tiverem acesso a uma literatura que os permita pensar o ser negro a partir de referências diferenciadas das comumente apresentadas nos livros didáticos. Heloísa Pires Lima faz uma avaliação dizendo que

[...] cristalizar a imagem do estado de escravo torna-se uma das formas mais efica-

zes de violência simbólica. Reproduzi-las intensamente marca, numa única referência, toda a população negra, naturalizando-se, assim, uma inferiorização datada. [...] O problema não está em contar história de escravos, mas na abordagem do tema. [...] A narrativa visual, mas contundente, apresenta uma dominação unilateral, onde o domínio dos que escravizaram parece total em narrativas sentimentais – diferentemente do modelo americano na sua fase politicamente correta, por exemplo, onde os personagens negros escravizados discutem explicitamente direitos civis. (2005, p. 103);

e) O papel da Prefeitura de Fortaleza e do MEC frente à Lei n. 10.639/03.

Quando conversando com a professora acerca do papel da Prefeitura frente à Lei nº. 10.639/03, ela faz a seguinte avaliação: “– É necessária uma formação do professor... *o livro não dá nada! Eu acho que ela deveria promover assim... ela devia fazer assim... como se fosse um... mandar fazer um livro, como se fosse um paradidático fininho, ‘né’... mandar ‘pras’ escolas ‘pra’ poder ser trabalhado*”.

Cabe, portanto, aos órgãos gestores públicos cuidar para que a escola tenha material pedagógico que lhe permita cumprir a referida Lei, de modo que:

a presença do negro nos livros, freqüentemente como escravos, sem referência ao seu passado de homem livre antes da escravidão e às lutas de libertação que desenvolveu no período da escravidão e desenvolve hoje por direitos de cidadania, pode ser corrigida se o professor contar a história de Zumbi dos Palmares, dos quilombos, das revoltas e insurreições ocorridas durante a escravidão; contar algo do que foi a organização sócio-político-econômica e cultural na África pré-colonial; e também sobre a luta das organizações negras hoje, no Brasil e nas Américas (SILVA, A., 2005, p. 25);

f) Religião

Pesquisadora: “– E sobre as religiões de matriz africana, você se acha em condições de abordar esse assunto em sala de aula com as crianças?”

Professora: “– *Eu não tenho conhecimento bastante ‘pra’ trabalhar com eles sobre a religião. Eu só sei superficialmente. Eu tinha que ter um estudo aprofundado ‘pra’ poder... eu sei assim Candomblé e Umbanda... aqueles deuses... o que eles acreditavam... os deuses deles*”.

Pesquisadora: “– *Quando eu fiz as observações em sala de aula, eu vi crianças referindo-se aos colegas como filhos da macumba. Como você interpreta isso?*”

Professora: “– *As crianças não sabem dizer o que é macumba! A religião vem sendo trabalhada desde muito tempo assim e não chegou ninguém ‘pra’ dizer: Olha! Isso não é assim! A escola fica omissa. Nesse ponto ela é omissa! Mas escola é omissa justamente porque lá em cima [MEC] não vem nada ‘pra’ nós. Se está nos PCNs já era ‘pra’ estar. Se não vem no livro didático, mas trabalhar à parte isso aí.*”

Nas falas da docente e das crianças estão presentes alguns dos preconceitos pertinentes às religiões consideradas como coisa de negro (SILVA, 2005, p. 123). Entre os desafios apresentados ao cumprimento da Lei n. 10.639/09, está o grande desconhecimento, por parte do corpo docente e de grande parte da sociedade, das bases filosóficas e mitológicas das Religiões de Matriz Africana. Esse desconhecimento poderia ser dirimido se houvesse nos textos dos PCNs espaço para tal debate. Segundo Nelson Silva, o que se percebe é que esses textos “remetem a uma sociedade com elevado nível do estabelecido conservadorismo e que sequer compreende de modo amplo a urgência do estabelecimento de novos parâmetros em busca de uma educação verdadeiramente plural” (SILVA, 2005, p. 121).

Em seu estudo *A educação e as Religiões de Matriz Africana: motivos da intolerância*, Erisvaldo Santos aponta que conhecer essas religiões pode ser um dos caminhos para reverter-

em-se essas práticas desrespeitosas dentro e fora da escola que são remetidas às religiões de matriz africana, bem como aos seus adeptos, assim:

[...] compreender os fundamentos das religiões de matriz africana como códigos sócio-culturais e educativos, referentes a uma outra forma de sociabilidade, pode ser um dos caminhos para afastar atitudes como a indiferença, a intolerância e o preconceito na educação escolar. Essa perspectiva de compreensão contribui para que o/a estudante negro/a, e, também não-negro/a, adepto/a das religiões de matriz africana, possa ver sua religião ser abordada na escola como uma referência identitária positiva. Retomo, assim, um dos aspectos do primeiro pressuposto deste trabalho: o de que a escola é um espaço e tempo de afirmação de identidade. Certamente, isso exige um esforço muito grande de educadores/as deste nosso País, com relação à mudança de mentalidade e práticas. (2005, p. 14).

## Considerações Finais

Passados cinco anos da aprovação da supracitada lei, estudos (PETIT & SILVA, 2008; CAVALLEIRO, 2005) vêm evidenciando, por parte da escola, o silenciamento dos conflitos étnico-raciais em seu dia-a-dia. Nesse sentido, cabe à escola assumir sua função social, de modo a promover um dimensionamento das práticas pedagógicas no sentido de não apenas acolher, mas, sobretudo, de criar mecanismos e/ou estratégias que possam valorizar a diversidade ali presente, seja ela étnica, cultural, religiosa ou sexual. No entanto, para que se consiga, por parte de educadores e governos, essa escola necessária, é preciso o entendimento de que:

[...] quanto mais complexas se tornam as relações entre educação, conhecimento e cotidiano escolar; cultura escolar e processos educativos; escola e organização do trabalho docente, mais o campo Pedagógico é desafiado a compreender e apresentar alternativas para a formação dos seus profissionais. (GOMES; SILVA, 2006).

Reforçando esse quadro de desrespeito para com as populações de descendência africana, grande parte dos livros didáticos aprovados pelo próprio Ministério da Educação junto ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) ainda se limita a apresentar os negros/as na condição de escravos.

A criação da Lei n. 10.639/03, que dá obrigatoriedade ao ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica, vem assim representar uma estratégia política e ideológica dos Movimentos Sociais Negros (MSN) para que, de um lado, professores/as e estudantes possam apropriar-se da produção de conhecimento de base africana e afro-descendente, reconhecendo e valorizando-a com uma das raízes culturais da formação de nosso povo e, de outro, para que seja possível aos docentes eliminar conflitos étnico-raciais no cotidiano escolar por meio de práticas pedagógicas não racistas.

Com base no estudo realizado, frente à verificação da elaboração de conceitos positivos acerca do ser negro a partir do contato dos alunos participantes com a Literatura de base africana e afrodescendente, acredito que, a partir do estudo da História da África e dos princípios que compõem a cosmovisão africana, será possível a negros e não-negros encontrarem caminhos que permitam o estabelecimento de práticas sociais e educativas não-racistas.

## Referências

ANDRADE, Inaldete P. de. **Racismo e anti-racismo na literatura infanto-juvenil**. Recife: Etnia, 2001.

BAREMBLITT, Gregório. Apresentação do Movimento Institucionalista. **Revista Saúde Loucura**, 132  
Linguagens, Educação e Sociedade - Teresina, Ano 14, n. 20, jan/jun, 2009



São Paulo, n. 02, p.109-119, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília-DF: MEC. 2004

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 10 vs.

CASTRO, Silvia Regina Lorenso. **Literatura negra sob a perspectiva semiótica**: o dito e o não dito. Revista Semiótica, USP, 2006.

CARENO, Mary Francisca do. **A Lei 10.639/03**: a diversidade cultural e racial e as práticas escolares. Disponível em: <[http://www.gruhbas.com.br/arquivos/publicacao/bolando\\_aula\\_2004](http://www.gruhbas.com.br/arquivos/publicacao/bolando_aula_2004)>. Acesso em 05 de jul. de 2008.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: SECAD/MEC. (Org.). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Ministério da Educação/SECAD, 2005.

COIMBRA, C. M. B. Os caminhos de Lapassade e da Análise Institucional: uma empresa possível? **Revista do Depto. de Psicologia da UFF**, Niterói, n. 1, 1995.

D'AMORIN, Eduardo. **África**: essa mãe quase desconhecida. São Paulo: FTD, 1997.

DE TONI, Magda Simone. **A trajetória e a importância da imagem na educação**. Disponível em: <<http://www.pmcg.ms.gov.br/SEMED>>. Acesso em: abril de 2008.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **Preconceito racial na infância**. 2000. Tese (Doutorado em Sociologia). Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 2000.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Florentina. **Identidades e corporeidade negras**. Reflexões sobre uma experiência de professores (as) para a diversidade étnico-racial. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Os Negros não se Deixaram Escravizar: temas para as aulas de história dos afrodescendentes. **Revista Eletrônica Espaço Acadêmico**, v. 69, p. 1-10, 2007.

\_\_\_\_\_. Pesquisas educacionais em temas de interesse dos afrodescendentes. In: LIMA, Ivan Costa e (Org.). **Os negros e a escola brasileira**. Florianópolis, n. 06, Núcleo de Estudos Negros (NEN), 1999.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, SECAD, 2005.

LIMA, Renato. **Chico Rei**. São Paulo: Paulus, 2006.

LOPES, Vera Neusa. **Racismo, preconceito e discriminação**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

LOURAU, R. Uma apresentação da Análise Institucional. In: ALTOÉ, S. (Org.) **René Lourau**: analista institucional em tempo integral. São Paulo: Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_. **Análise Institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.



Rio de Janeiro (UFRJ), 1993.

MACHADO, Vanda. **Mitos afro-brasileiros e vivências educacionais**. Disponível em: <<http://www.smecc.salvador.ba.gov.br>>. Acesso em: 1º out. 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 3. ed. Brasília: MEC/Secretaria de Ensino Fundamental, 2001.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

RIBEIRO, Ronilda. **Ação educacional na construção do novo imaginário infantil sobre a África**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Ed. USP, 1996.

PETIT, Sandra Haydée. Dos frutos Paralelos de uma Pesquisa. **Revista do Departamento de Psicologia – UFF**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 01, p. 125-144, 2001.

PETIT, Sandra Haydée; SILVA, Geranilde Costa e. Cosmovisão africana e anti-racismo na escola: achados preliminares de duas pesquisas ante/pós facto. In: **Anais IC Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares**. Florianópolis: Santa Catarina, 2008.

SANTOS, Isabel A. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane, (Org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Ministério da Educação/SECAD, 2005.

SANTOS, Erisvaldo P. dos. A educação e as religiões de matriz africana: motivos da intolerância. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2005, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2005.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SILVA, Geranilde Costa e. **O Uso da literatura de base africana e afro-descendente junto a crianças das escolas públicas de Fortaleza: construindo novos caminhos para repensar o ser negro**. In: V Semana de Humanidades da UFC, Fortaleza, 2008. 1 CD-ROW.

SILVA, Nelson Fernando Inocência da. Africanidade e Religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2005.

SOUSA, Andréia Lisboa. Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Summus, 2001.

SOUSA, F. M. do N. Linguagens escolares e reprodução de preconceito. In: CAVALLEIRO, Eliane, (Org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03**. Ministério da Educação/SECAD, 2005.

THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 3. ed. São Paulo: Polis, 1982



# A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EJA: DAS PROPOSIÇÕES POLÍTICAS AO QUE PENSAM ESSES PROFESSORES SOBRE A DOCÊNCIA

Profa. Giovana Gomes Albino<sup>1</sup>  
Erika dos Reis Gusmão Andrade<sup>2</sup>

## Resumo

A educação, imersa no cenário social da atualidade, marcado por exigências ligadas a interesses específicos, sejam eles econômicos, políticos, culturais, tecnológicos, dentre outros, destaca-se como espaço formativo de pessoas para atuarem nesse cenário e corresponderem às expectativas e capacidades a elas sobrepostas. A partir dessa consideração, o presente trabalho apresenta uma reflexão sobre essa realidade, enfatizando os processos de formação docente nela inseridos, em especial, daquele profissional voltado a alunos jovens e adultos. Assim, tomando como objetivo de pesquisa compreender as concepções que os professores atuantes na EJA assumem quando discorrem sobre o ser docente nesta modalidade de ensino enquanto campo de ação profissional, este texto apresenta os resultados conclusivos da primeira etapa de nossa investigação, realizada com docentes dos níveis iniciais da EJA em escolas públicas da cidade do Natal/RN. Em seu decorrer, destacamos os dados obtidos por meio da Técnica da Associação Livre de Palavras aplicada junto aos professores, através da qual puderam evidenciar suas concepções sobre ser docente em EJA. Essa metodologia nos permitiu perceber a forma como esses professores pensam e se mostram integrados nesse contexto de atuação. As colocações realizadas possibilitaram-nos entender que os docentes da EJA concebem essa modalidade de ensino como um espaço de singularidades, carente de inovações e composto de incertezas, irregularidades e, por vezes, de insatisfações. Mais ainda, que os professores raramente se veem implicados no processo de ensino-aprendizagem dos alunos jovens e adultos, muito menos nos espaços formativos, lócus de tal processo.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Docente. Formação.

## THE FORMATION OF THE TEACHERS OF EJA: OF POLITICS PROPOSITIONS AT THAT TO REFLECT THESE TEACHERS ABOUT THE TEACHING

### Abstract

The education, immersed in the social scenery in the present now, distinguished by exigence related the specifics interests, be they economics, political, cultural, technological, among others, to detail as formative space of people for to actuate in this scenery and correspond with the expectations and capacities suoperposeds to them. In this consideration, this Presents work to present a reflection about that one reality, giving emphasis at the processes of teaching formation included it in special, from that professional turned up young students and adults. In this way, taking as objective of reach to understand the conceptions that teachers take when working in EJA, they are ponde ring about this modality education as a field of professional action, this text presents the conclusive results of the first stage of our research, realized with teachers of the initial levels EJA of public schools in the Natal city – RN. In its slide, we detail the obtained elements through the technic of free association of words together at the teachers, though of wich can

---

<sup>1</sup> Professora da EJA na rede municipal de ensino de Natal/RN, técnica pedagógica da Subcoordenadoria de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do RN, mestranda em educação - UFRN/PPGED. E-mail: gioalbino@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Professora Adjunto III da UFRN/PPGED. E-mail: ergandrade@ufrnet.com.br

to evidence, their conceptions about teaching be in EJA. This methodology permitted us to understand how teachers think and become integrated in this context of actuation. The collocations made us understand that teachers at the EJA conceive this modality of education as a space of singularities, lacking innovation and composed of indecisions, irregularities, and sometimes of dissatisfaction. Over again, that teaching-learning process of young students and adults, much less in training space locus of this process..

**Key words:** Young students and adults education. Teachings. Formation.

## Introdução

A consideração da Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino repleta de especificidades em virtude da realidade dos seus alunos e das particularidades que configuram o histórico escolar destes, remete a uma reflexão igualmente importante sobre o contexto político educacional em que se encontra imerso esse alunado e, além disso, sobre a formação dos profissionais diretamente vinculados a esse cenário.

Retratar o contexto vivenciado pela sociedade considerando seus muitos aspectos constituintes não se traduz numa tarefa simples, tendo em vista que a sociedade se define como um conjunto de vários âmbitos inteiramente influenciáveis e passíveis de contínuas transformações. Dentre eles estão o econômico, o político, o cultural, o tecnológico, o social que, direta ou indiretamente, lhe definem contornos, lhe destacam avanços e recuos, por fim, lhe tecem o fio em que se evidenciará a rede de relações que a configura.

É considerando essa complexidade e, em meio a ela, a singularidade da educação como espaço de vivência dessa realidade que o presente artigo se constitui, tendo por finalidade uma reflexão sobre a formação do docente atuante em turmas dos níveis iniciais da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, busca-se ponderar as singularidades vividas por esses docentes, advindas de seus processos de formação e o trabalho por eles desenvolvido na educação formal de adultos analfabetos que, independentemente dessa condição, necessitam conviver com a diversidade de saberes presentes nesse meio social, evidenciado como o espaço da informação, da comunicação, da globalização e, por assim dizer, do conhecimento.

O mundo atual, mergulhado no domínio capitalista e em seus ideais cada vez mais voltados ao crescimento do lucro e à promoção do ganho em detrimento de outras condições sociais, define-se pela hegemonia do neoliberalismo e pela abrangência imensurável da globalização.

No entender de Gamboa (2001, p.97),

Com a quebra das fronteiras nacionais e a nova realidade virtual do dinheiro volátil ficou livre o caminho para globalização da economia capitalista.

Essa globalização se intensifica a partir da década de 1980 com o rápido surgimento de um novo sistema de coordenadas, graças aos satélites e à microinformática. Além dos limites nacionais aparece um mercado único e global e o espaço delimitado das nações tornou-se uma realidade que pertence ao passado.

Assim, expressa inicial e primordialmente na economia, através da expansão da produtividade e circulação de mercadorias em escalas globais; mais tarde, na cultura, por meio da inserção de conhecimentos, valores e produções advindos dos mais distintos lugares, influenciando e, por vezes, substituindo as criações nacionais; na política, definindo novas formas de atuação do Estado e medidas mais atuais na promoção de políticas públicas o processo de globalização mostra-se configurado. Assim, se organizam novos modos de ser, viver e agir das pessoas, exigindo-lhes outros saberes, outras formas de atuação.

O desenvolvimento tecnológico traduz-se de modo ímpar como causador de infinitas

alterações no comportamento e nas definições presenciadas no contexto social da atualidade, especialmente no correspondente à atividade produtiva, no campo da economia. As inovações tecnológicas cada vez mais presentes na vida cotidiana e a variedade e rapidez de informações em escala mundial por elas proporcionadas, exigem um ritmo acelerado e uma amplitude bem maiores na apreensão dos conhecimentos necessários à convivência nesse cenário (CASTELLS, 1999; SCHAFF, 1995).

O sistema educacional, nesse contexto, passa a viver significativas mudanças relacionadas ao conhecimento a ser trabalhado na escola e às novas exigências presentes na sociedade, sobretudo, vinculadas à área produtiva, ao mundo do trabalho. Essa realidade mostra-se assim descrita por Cabral Neto e Castro (2000, p.95):

As reformas delineadas, na década de 1990, para a área da educação fazem parte das estratégias definidas no âmbito de ajuste estrutural, que forneceram as bases para a reforma do Estado no plano político-institucional e no plano econômico-administrativo. Essas reformas encontram-se, portanto, inseridas em um cenário de mudanças que vem se consubstanciando no atual estágio do desenvolvimento capitalista.

O ideário neoliberal que se tornou hegemônico, nesse contexto, contempla um conjunto de estratégias que resultaram no redimensionamento do Estado. Orientadas por esse arcabouço ideológico, as políticas educacionais assumem novos enfoques associados ao paradigma econômico centrado no novo sistema tecnológico.

[...] nesse cenário, o conhecimento é considerado como um dos eixos centrais da atividade produtiva. Em atendimento a essa orientação, a educação passa a ser compreendida como uma das condições indispensáveis para que os países se insiram, de forma competitiva, na economia mundial.

Pode-se compreender, assim, que a mundialização crescente das atividades econômicas, a busca incessante dos países por novos mercados, as grandes revoluções na informação e na comunicação e, sobretudo, o incremento na produtividade dependem cada vez mais da produção e aplicação de conhecimentos. Isso não se reflete como algo novo, já que estes sempre foram fatores primordiais ao desenvolvimento econômico, mas a complexidade das economias e a diversidade no consumo evidenciam funções cada vez mais importantes ao domínio dos conhecimentos (CARNOY, 1995).

Nesse entendimento, a educação traduz-se como lócus de formação não apenas de cidadãos que se encontram imersos em um contexto de mudanças oriundas da própria evolução social, mas de pessoas capazes de se inserir em um mundo do trabalho que tem base no aparato tecnológico e na busca por superação produtiva, tentando se manterem no meio competitivo que então se institui. O conhecimento assume, assim, um lugar central na vida das pessoas e passa a ser um foco de contínua busca, centrado na construção de competências que assegurem não somente o ingresso, mas também a permanência nesse mundo.

A expansão dessa lógica no meio educativo traduz-se, assim, na formação do homo faber, eficiente e útil no atendimento às necessidades do capitalismo e aponta para a construção de uma mercadoria denominada “capital humano”, distante, portanto, do ideal de formação geral do indivíduo – outrora defendido por Comenius (GAMBOA, 2001).

A concepção presente na teoria do capital humano, centrada inicialmente na ideologia burguesa e expandida de acordo com as evoluções e reestruturações do capitalismo, define-se pelo investimento nas capacidades e competências humanas que possam corresponder aos interesses e necessidades do capital. Nesse sentido, destacam-se os progressos e as aquisições como resultados de esforços individuais, independentes de conflitos ou distinções presentes na sociedade. Assim sendo, “a educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida

como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho” (FRIGOTTO, 1993, p.40).

Considerar essa realidade significa analisar o real sentido assumido pela educação formal no atual contexto. Tratando-se especificamente da situação brasileira, observa-se que o sistema educacional tem vivenciado inúmeras alterações ao longo das últimas décadas. A definição e reestruturação de pareceres e demais documentos tratando dos distintos aspectos associados à educação no Brasil – voltados às modalidades específicas dela componentes –, além do estabelecimento de novas diretrizes para a educação nacional na década de 1990 – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional n. 9.394/96 – foram traçando caminhos direcionadores para essa educação em nome de maior qualidade nos resultados. É importante observar, no entanto, que essa idéia de qualidade pode ser interpretada com diferentes sentidos e, inclusive, enquadrar-se no correspondente ao ideal mercadológico acima discutido, tendo em vista que as mudanças vividas pelo sistema educacional tiveram como base as definições instituídas pelo Banco Mundial enquanto instituição financiadora.

A esse respeito destacam Cabral Neto e Castro (2000, p.100),

O Banco Mundial, outro ator importante no cenário das reformas educacionais, a partir do ano de 1994, redefine suas orientações políticas. Ele passa a considerar a educação não apenas como um instrumento capaz de reduzir a pobreza, mas, sobretudo, como fator essencial à formação do “capital humano”, para que possa servir aos novos padrões de acumulação.

Com esse enfoque, passa a financiar não só a educação, mas também a prestar assessoramento técnico, objetivando melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas educacionais, utilizando, dessa forma, a lógica econômica para determinar as políticas nesse campo.

Nesse cenário, outro fato merece atenção: o processo de formação docente e sua interação em meio a essas determinações previstas para o sistema educacional. Numa visão mais sistemática e considerando as determinações enfatizadas pelo Banco Mundial, pode-se dizer que a educação passa a ser analisada com critérios centrados no mercado e a escola assemelhando-se a uma empresa. Assim sendo, o ensino constitui um conjunto de insumos, sendo o professor um deles. A aprendizagem seria, assim, o resultado previsível da presença desses insumos (TOMMASI et al, 1996).

Estendendo-se nas questões relacionadas ao docente e, em especial, a sua formação, os autores acrescentam:

[...] partindo das posições que negam o impacto da formação docente sobre a qualidade da educação e o rendimento escolar, [...] chega-se a reconhecer cada vez mais que o saber dos docentes é um fator determinante em tal rendimento. [...] no entanto, a formação/capacitação docente continua ocupando um lugar (e um investimento) marginal entre as prioridades e estratégias propostas pelo BM aos países em desenvolvimento, frente à infra-estrutura, à reforma institucional e à provisão de textos escolares. (TOMMASI et al, 1996, p.161).

A formação docente, conforme exposto, apesar de considerada como primordial ao crescimento qualitativo da educação adquire uma menor importância diante de outros “insumos” também tidos como essenciais. Sua ocorrência adquire outro sentido e a formação/capacitação em serviço apresenta supremacia sobre a inicial. O critério definidor permanece centrado no olhar mercadológico e a redução de custos no processo de formação em serviço mostra-se como impulsionador dessa opção. A recomendação se estende ainda à modalidade à distância, como



mais efetiva e de menor custo em detrimento das modalidades presenciais (TOMMASI, 1996).

Em vista dessa realidade, torna-se importante observar o retrocesso que se apresenta nessas definições. A formação em serviço, não no sentido de capacitação apenas, mas enquanto formação continuada constitui um elemento de imensurável valor para a atuação docente, uma vez que permite o processo de reflexão sobre o trabalho realizado e a possibilidade de melhoria desse trabalho de forma contextualizada, significativa, correspondente com as necessidades percebidas. A modalidade à distância, igualmente, destaca-se como um recurso de altíssima utilidade, já que possibilita facilidades incalculáveis quanto a horários para o estudo, ao acesso a materiais diversos, dentre outras disposições de tamanha significância na sua realização. No entanto, considerar a preponderância dessas realizações em detrimento de uma formação inicial e presencial consistente retrata o pouco compromisso com uma real qualidade no sistema educacional.

A formação inicial incide na fundamentação pedagógica em que se ampara o docente para o reconhecimento de especificidades presentes nas turmas, nos alunos em particular e nos processos de desenvolvimento e aprendizagem que se configuram mediante o ensino. As práticas metodológicas e didáticas que compreendem o processo de ensino e aprendizagem também são adquiridas nessa etapa de formação. Privar os professores dessa consistência para o ingresso em sua atividade profissional significa retroceder à idéia de que basta o domínio dos conteúdos a serem trabalhados para que se assuma o trabalho docente – conforme ocorrido em momentos históricos anteriores. Além disso, a abordagem dessa formação inicial em outros espaços, em detrimento das universidades – conforme prevê a LDBEN atual – reduz, igualmente, o caráter formativo de modo amplo e consistente que então se almeja para a educação.

A este respeito, enfatizam Cabral Neto e Castro (2000, p.117):

Formados fora das Universidades, onde não há a exigência da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, o professor da Educação Básica perde a sua identidade como cientista e pesquisador, limitando-se a executar um conjunto de procedimentos preestabelecidos.

A partir dessa consideração, mostra-se importante um olhar mais específico sobre o objeto de estudo inicialmente mencionado e suas relações com o contexto até então explanado. Ao se enveredar por esse caminho, pode-se destacar a singularidade que toma a Educação de Jovens e Adultos – EJA – enquanto modalidade de ensino, a natureza de seu alunado e a realidade dos docentes que atuam nos níveis iniciais dessa modalidade.

Os alunos que ingressam nos primeiros períodos da EJA, geralmente, apresentam como característica uma realidade bastante específica quanto à vivência escolar – seja o não comparecimento ou o afastamento por razões diversas quando criança, ao tratar-se de alunos adultos; ou a definição presente no próprio sistema formal, quando se refere a adolescentes e jovens advindos do Ensino Fundamental em função da distorção idade/série. Além disso, constituem um grupo de pessoas que já possuem uma vivência social ativa – muitos deles são trabalhadores – e que convivem em um contexto social completamente letrado, apesar de apresentarem dificuldades ou completo desconhecimento das normas ou mesmo dos símbolos que definem a linguagem escrita (CARDOSO, 2007).

Não obstante, o ingresso desses alunos no sistema escolar advém, na maior parte das vezes, da pressão social que se configura pela quantidade de conhecimentos e domínio de competências requeridas para se conviver nessa ‘sociedade do conhecimento’ (BORGES, 1995; GAMBOA, 1997) e, acima de tudo, manterem-se no emprego ou, até mesmo, consegui-lo.

Essa realidade remete ao desenvolvimento de uma prática pedagógica que contemple todas essas especificidades e, acima de tudo, que as utilize como mecanismo favorecedor do

processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, se retoma a questão da formação docente coerente com a prática desenvolvida e, além disso, consistente e segura quanto ao aparato de conhecimentos pedagógicos necessários a essa atuação.

Legalmente a formação docente inicial para atuação nos primeiros níveis da EJA segue os mesmos direcionamentos previstos para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, em virtude da gama de saberes/vivências já dominados pelos alunos da EJA, observa-se que muito há por ser considerado no trabalho educativo realizado junto a estes. Como desenvolver nos alunos um senso crítico, uma autonomia de pensamento e uma visão significativamente consciente a respeito do mercado de trabalho e de suas imposições na atualidade, sendo o professor um profissional com uma formação pouco consistente acerca do fazer pedagógico?

É inegável que o fazer da sala de aula requer muito mais que o domínio de conteúdos; requer práticas, articulações e explicações de conhecimentos associadas a encaminhamentos que proporcionem um trabalho de real construção e ampliação de saberes. Um trabalho que permita o despertar do aluno para horizontes antes pouco percebidos ou mesmo imperceptíveis; que lhe proporcione um verdadeiro crescimento como aprendiz, como ser humano e como sujeito social que é. Para tanto, requer, igualmente, um professor com uma percepção sensível sobre essa realidade, com um conhecimento consistente sobre o seu fazer e com consciência sobre a necessidade de uma constante busca de maiores meios para o aperfeiçoamento e a atualização de sua prática.

No entender de Cunha et al (2006, p. 48):

[...] o professor em formação precisa encontrar oportunidades educativas que sejam condutos para desenvolver seu pensar acerca da educação não só como desenvolvimento intelectual e aquisição de conhecimentos, mas também como processo no qual emerge o novo pensar, não como inédito, mas como um entender a si mesmo e ao mundo.

Nesse sentido, torna-se notória a relevância de uma formação inicial que contemple essa condição necessária ao trabalho docente e, além dela, um processo de formação continuada, não restrito a apenas capacitações e/ou treinamentos com abordagens técnicas gerais, mas numa sistemática coerente com os saberes e os fazeres que abranjam o dia a dia da escola. Com essa compreensão, a formação contínua deve ter por base uma abordagem reflexiva, em que os sujeitos envolvidos devem se centrar em estudos e discussões correlatas às indagações, dúvidas e reflexões oriundas do próprio contexto de trabalho, de forma que os novos conhecimentos sejam construídos numa interação significativa com as aspirações existentes. Desse modo, a educação continuada, se coloca como ampliação do processo inicial, promovendo, assim, uma constituição expressiva do docente como um profissional conhecedor de sua ação e coerente com a natureza de seu trabalho.

Evidenciando essa realidade, Candau (1997, p. 64) nos alerta que

A formação continuada não pode ser considerada como meio de acumulação (cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

Esse entendimento sobre a formação docente difere diretamente das proposições então apontadas pelo Banco Mundial (TOMMASI, 1998; TIRAMONTI, 2000; SILVA, 2002; KRAWCZYK, 2002), pois, longe do sentido unicamente mercadológico deste, apresenta o caminho para que se alcance a verdadeira qualidade na educação. Estando o professor bem formado e dispondo de

mecanismos que favorecessem sua atuação, o sentido de formação educativa assumiria sua real função e a qualidade nos conhecimentos vivenciados/construídos pelos alunos atingiria um nível que melhor correspondesse, não apenas aos saberes necessários para o mundo atual, mas, além disso, para as suas constituições enquanto sujeitos autônomos e capazes de pensar sobre seu contexto de inserção.

A busca por uma correspondência entre os resultados da educação e o contexto econômico, no entanto, contraria essa condição. A restrição de gastos e o foco apenas nos interesses do mercado destacam o pouco compromisso com uma educação de qualidade no sentido que este termo abarca. Tal posição se evidencia, sobremaneira, na precarização que toma a formação docente da atualidade (VEIGA, 2002; LIMA, 2004). Seja em seu caráter inicial ou continuado, muito há por ser feito a fim de que um número expressivo dos professores atuantes na educação básica das escolas brasileiras atinja um nível de formação digno e condizente com a grandiosidade que assume a natureza da função educativa: o de propiciar uma formação significativa, comprometida com o desenvolvimento de pessoas conscientes, capazes de conviver e agir no mundo que a elas se mostra, dominando conhecimentos e estando aptas para atuarem no mercado de trabalho e na sociedade como um todo, não apenas como “peças” competentes para a realização de tarefas determinadas, mas como indivíduos pensantes, cômicos e passíveis de aspirações e produções próprias.

A partir desse enfoque, portanto, é que se destaca o interesse por conhecer como se dá o trabalho desenvolvido junto às turmas de jovens e adultos, considerando-se que os professores dessa modalidade de ensino apresentam uma formação inicial voltada ao ensino regular, com ênfase na infância, e a assumem em virtude de situações diversas. Assim, ao depararem-se com um alunado completamente diverso daquele para o qual recebeu sua formação inicial, esses profissionais passam a realizar seu trabalho adequando-se às condições e experiências que a vivência com os alunos lhes apresentam. Entretanto, as especificidades que acometem esses jovens e adultos em função das interações sociais em que se encontram imersos, exigem do ensino escolar não apenas a revisão dos conteúdos curriculares, mas, sobretudo, a consideração de todo o contexto social antes explicitado como palco do processo de ensino-aprendizagem a ser desencadeado e sobre os processos específicos de aprendizagem do adulto (SOARES, 2005a; FERNANDES, 2002; CARDOSO, 2007).

Assim, considerando essa realidade, buscou-se compreender as concepções que os professores atuantes com jovens e adultos assumem quando discorrem a respeito da EJA enquanto campo de ação profissional. Para tanto, enveredou-se em uma pesquisa junto a esses profissionais, tomando-se como elemento direcionador de suas reflexões, o entendimento sobre ser docente na EJA.

Nesse intuito, contou-se com um total de vinte professores atuantes nos níveis iniciais da Educação de Jovens e Adultos em escolas públicas – estaduais e municipais – da cidade do Natal/RN. Do total de colaboradores, apenas um era do gênero masculino e, no geral, os participantes apresentam faixa etária que vai dos vinte e cinco e cinqüenta e dois anos de idade. Possuem desde cinco meses até trinta e dois anos de experiência na modalidade de ensino tratada e a maioria encontra-se no nível de pós-graduação, contando com cursos diversos de especialização voltados desde à própria EJA até outras singularidades como: educação infantil, lingüística, psicopedagogia, dentre outros.

De acordo com a intenção a que se remete a pesquisa ora explanada, adotou-se a Técnica da Associação Livre de Palavras (ABRIC, 1994) como método investigativo para a obtenção dos dados almejados. Esse procedimento consiste em uma realização metodológica utilizada para fazer vir a tona os conteúdos implícitos sobre o objeto, através de evocações, sem que este

precise refletir ou estruturar de forma planejada suas idéias sobre o estímulo apresentado, mas que o faça de modo livre, considerando as noções que lhe venham à mente no momento exato da investigação. Assim, a partir de uma palavra ou expressão indutora, solicita-se que cada participante expresse três palavras que lhe venham à mente considerando o estímulo apresentado. Como complemento, ele passa a explicar o porquê de suas evocações.

De acordo com o autor (Op. cit., idem), o caráter espontâneo e a dimensão projetiva dessa produção favorecem, muito mais facilmente e rapidamente do que outros procedimentos – como a entrevista, por exemplo –, aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto estudado.

Nesta etapa da investigação utilizou-se a expressão “Ser professor da EJA é...”, a partir da qual cada um dos professores colaboradores mencionou as três palavras que, em sua concepção, encontravam-se imbuídas de significado e de relação com a expressão exposta.

Diante da solicitação, pôde-se observar que a maioria das colocações voltou-se inicialmente para a representação que os profissionais possuem sobre a modalidade de ensino em si ou sobre as características do seu alunado e, somente a partir dessa explanação, que os professores passavam a se situar nas compreensões sobre o fazer pedagógico nesta modalidade de ensino.

Mediante essa realidade, torna-se possível abordar o sentido que toma uma representação, considerando que esta pressupõe ‘uma preparação para a ação’, sendo assim, ela não apenas guia o comportamento, mas remodela-o e reconstitui os elementos do meio ambiente no qual esse comportamento tem lugar, atribuindo-lhe um sentido, integrando-o numa teia de relações, articulando-o e dando-lhe significado ao mesmo tempo em que torna a representação estável e eficaz (MOSCOVICI, 1978, p. 49).

Nessa condição, são as representações do aluno da EJA, enquanto um ser com características específicas, marcadas por ausências ou insucessos no ensino formal, que permeiam a mente dos professores no instante em que se reportam ao seu fazer profissional. De igual modo, localizam essa imagem no espaço da modalidade EJA, como um meio que se configura essencialmente pela presença desse alunado e de todas as ‘carências’ e ‘necessidades’ formativas que o acompanham em virtude de sua história de vida.

O fazer pedagógico desenvolvido por esses professores não se constitui, portanto, como algo definido, seguro, a que possam se reportar diante de evocações espontâneas. É ao aluno e à modalidade que se remetem, conforme podemos perceber:

A gente tá lidando com um público totalmente diferente... e você tem que trabalhar de uma maneira diferenciada, até porque cada um tem uma dificuldade diferente do outro, né? Então você tem que ter compromisso pra diferenciar as atividades, ter entusiasmo e procurar sempre coisas que façam eles se interessarem (Prof. 10).

Para educar na EJA nós precisamos realmente ter amor para se dedicar ao outro, né? Já que o adulto [...] ele não teve oportunidade de passar por um processo de escolarização, então ele vem para a escola com muitas lacunas e se não tiver alguém que o acolha... (Prof. 08).

Trabalhar na EJA requer perseverança porque é um segmento onde as dificuldades são maiores que nos demais. [...] a gente enfrenta dificuldades como profissional, como pessoa... e é necessário perseverança e coragem para vencer os desafios que a gente encontra pela frente (Prof. 16).

Nessas situações, observa-se que os professores atrelam seus discursos a sentimentos de solidariedade e cuidados com um alunado que requer uma atenção especial, que necessita que sejam observadas suas dificuldades por terem deixado a escola e por apresentarem um modo

de aprendizagem diferenciado, se comparado com as crianças. No entanto, não se explicitam nas falas o sentido crítico necessário a fim de que esses alunos percebam, através da construção de conhecimentos, novas formas de compreensão e vivência do/no cenário social da atualidade. Ao se voltarem sobre a realidade pedagógica em que atuam, os professores não demonstram uma compreensão sistemática sobre as pressões e exigências que impulsionam esses jovens e adultos a buscarem o meio escolar e todo o contexto mercadológico implicado na resposta a essa busca. Os discursos se detêm na prática imediata que toma o fazer docente, centrada nas dificuldades de aprendizagem e na diversidade da atividade que compõem o dia a dia com esses alunos, sem relacioná-los com o contexto de vida que os levou a ocupar tais lugares.

A noção de amplitude que deve permear o ensino com um grupo de pessoas socialmente ativas e pouco conscientes sobre o real sentido que as impulsiona ao contexto escolar, marcado pela inferiorização e discriminação diante dos postos de trabalho e das oportunidades sociais, não se identifica nas colocações dos profissionais que as acolhem. Sendo assim, o ensino escolar permanece marcado pela preocupação com a transmissão de conteúdos que correspondem bem mais ao cumprimento curricular que às relações reais de vivência e interesses, sem que se percebam as interações que podem decorrer dessas duas realidades, conforme coloca Freire (1998, p. 33-34) quando nos questiona:

Por que não estabelecer uma necessária 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade?

Apesar de atentarem para essas relações como necessárias ao trabalho com a EJA, os professores demonstram insegurança ao tentarem explicar como isso se efetiva na prática e se detêm nas considerações de que se torna complicada essa efetivação devido às dificuldades de aprendizagem demonstradas pelos alunos, como: “eles têm muita dificuldades em aprender os conteúdos e isso dificulta também as relações que a gente precisa fazer entre os saberes escolares e aqueles que já trazem. Falam pouco... sentem vergonha... então... a gente tem que tomar a frente mesmo, né?” (Prof. 03).

Percebe-se pela fala desses profissionais, que seria necessário primeiramente trabalharem os conteúdos curriculares básicos para somente depois se desenvolverem discussões sobre problemas reais. Desse modo, entende-se que os conhecimentos curriculares, especialmente a aquisição da escrita e o desenvolvimento da leitura, mostram-se como pré-requisitos para o processo de articulação e de discussão dos saberes oriundos das situações vivenciadas no contexto social com as práticas escolares. De acordo com essa visão, os professores dizem: “é difícil, sabe? Fazer essa ligação... assim, a gente discute, mas quando vai pras atividades... aí as dificuldades aparecem” (Prof. 18). Essas dificuldades na resolução das atividades são atribuídas ao fato de os alunos não terem “aprendido na idade própria” e, portanto, não conseguirem apresentar o mesmo desempenho daqueles que o fazem nesse período apropriado. Deriva-se disso a idéia de que as diferenças percebidas não se centram apenas nas questões de idade, mas também nos ritmos de aprendizagem que, vinculados a fracassos escolares anteriores, ocorrem de forma mais lenta. Além disso, esquecem-se que essas pessoas têm uma trajetória de vida que as autoriza a pensar sobre a realidade e, ainda que não seja um conhecimento formal e sistemático, retratam construções representacionais sobre o mundo (JODELET, 2001).

Não distante dessa realidade, a preocupação com a evasão aparece, igualmente, como outro dado específico dessa modalidade e as justificativas de grande parte dos professores pesquisados se remetem a esse fato. Segundo eles: “[...] precisamos ter muita persistência...



persistência é lutar sempre, bater na mesma tecla de maneiras diferentes, procurando trazer eles sempre... para que não desistam” (Prof 03).

O aluno... ele se prende mais em sala... ele vem mais porque sabe que o professor naquele dia vai dar uma aula diferente, vai ter uma ação... [...] se o professor não tiver essa criatividade, o aluno vai-se embora, ele fica sem estímulo (Prof. 11).

Com isso, a diversidade nas atividades, o amor dispensado a cada um, a criatividade enquanto qualidades essenciais ao professor são destacadas como algumas das características que não podem faltar ao profissional atuante na EJA, porque a realidade dos alunos termina por potencializar o cansaço quanto à rotina escolar e, conseqüentemente, leva à desistência. Desse modo, as atitudes do professor no acolhimento a esses alunos mostram-se como condição preponderante para evitar que essa evasão se manifeste ou se consolide. Nesse cenário, os docentes acabam por assumir um discurso de auto responsabilização, evidenciando uma obrigação em manterem os alunos freqüentando. Essa postura, entretanto, se manifesta em um fazer pontual, limitado meramente às situações práticas da ação pedagógica e afasta-se do sentido emancipador e impulsionador que deve tomar a educação como um todo e a EJA, em particular, denunciando suas próprias representações sociais sobre o aluno e sobre o ensinar esse aluno (CARDOSO, 2007).

O ensino destinado aos jovens e aos adultos carece de uma correspondência com suas aspirações, que não se resume na atitude de recuperarem o tempo perdido, mas de alcançarem um nível de aprendizagem, consciência e desenvolvimento que lhes permitam perceberem-se enquanto cidadãos de direitos e de deveres e a entenderem suas atribuições e buscas a esse respeito. Desse modo, não compete ao professor uma capacidade criativa e diversificada para manter os alunos em sala, mas o conhecimento sobre o cerne que compreende a questão da EJA enquanto modalidade de ensino, sua constituição e sua relação com os contextos histórico, político, econômico e social que se configuram na atualidade.

É diante desse cenário que se destaca o sentido de formação continuada enquanto mecanismo de reflexão e aprofundamento sobre questões diretamente vinculadas ao fazer docente e às especificidades que o tomam. No entender de Aguiar e Ferreira (2007, p.75):

No âmbito da ação docente, estar consciente é perceber a importância objetiva e social dos próprios atos enquanto profissionais da educação, dos fins e motivos que orientam o conjunto das próprias ações, isto é, explicar o porquê das ações, as opções feitas e implicações imediatas e futuras.

Observa-se, assim, nas falas dos profissionais investigados uma ausência quanto ao porquê de suas atitudes e das formas como desenvolvem seu trabalho. As explicações atribuídas confluem sempre para falas outrora proferidas acerca da ação com jovens e adultos ou mesmo centradas nas dificuldades diárias por eles vivenciadas na decorrência das aulas. A consciência sobre as próprias escolhas e atitudes no trabalho com a modalidade, porém, não se faz presente em seus discursos.

Nesse contexto, mostram-se evidentes as dificuldades enfrentadas pelos docentes ao atuarem em um cenário que não condiz com as possibilidades trabalhadas em seus processos formativos e, ao mesmo tempo, por não disporem de situações em que essas lacunas possam ser observadas, trabalhadas e, sobretudo, superadas (GIOVANETTI, 2007; SOARES, 2005b). A necessidade de uma formação permanente centrada na realidade em que se encontram imersos os sujeitos, constitui, portanto, um mecanismo de melhoria desse quadro e de sua possível superação (IMBERNÓN, 2009). Essas atitudes, contudo, remetem a uma construção muito maior, que



toma a educação como um meio de crescimento e de fortalecimento das pessoas através de suas capacidades e competências para construir e discutir conhecimentos, pensarem, agirem, refletirem sobre suas ações e interagirem com os demais de forma crítico-reflexiva.

A Educação de Jovens e Adultos torna-se, assim, palco desse cenário e simboliza, diante de toda a construção exposta e das singularidades que tomam seu alunado, um campo necessário de atenção e de maiores conhecimentos sobre o trabalho educativo a ela voltado.

As comparações com o aluno regular não condizem com as expectativas e buscas que levam o jovem e o adulto ao meio escolar nem com os objetivos das políticas para esta modalidade. Assim, é preciso que se tomem essas expectativas como base para o currículo a ser construído e destinado ao trabalho com esses aprendizes e que se considerem as experiências oriundas de seus mais diferentes contextos de vivência como mecanismos impulsionadores de sua aprendizagem. É preciso, sobretudo, que os professores disponham de mecanismos, momentos e espaços para reflexão sobre suas ações e sobre o grupo de alunos com o qual trabalha, para que possam, num sentido contínuo, encontrar caminhos mais favoráveis ao processo de ensino e de aprendizagem que circunda o alunado jovem e adulto. É preciso, ainda, que a escola se constitua em um ambiente de aprendizagem não apenas para aqueles que a procuram na condição de aluno, mas também para o profissional nela inserido, e que a educação tenha como função uma formação que transcenda o sentido mercadológico do conhecimento, atentando bem mais para o atendimento ao ser humano em seu aspecto integral, precedendo, sobremaneira, a constituição desse ser, socialmente produtivo, então exigido pelas políticas para a área.

É a configuração desse ser que deve permear o trabalho educativo desenvolvido na EJA e, portanto, é também essa visão que enlaça a formação então necessária aos docentes a atuarem nessa modalidade de ensino.

Conclui-se, assim, pela presente investigação, que a falta de uma formação profissional específica para a atuação na EJA e de um trabalho sistemático no âmbito escolar voltado para a discussão, reflexão e consideração da realidade que envolve os processos de ensino e de aprendizagem nesta modalidade têm refletido na ausência de uma compreensão consistente por parte dos docentes sobre a prática pedagógica a ser realizada junto aos alunos jovens e adultos. Mais que isso, observa-se a existência de fragilidades no discurso desses profissionais para a definição de uma atividade que realizam cotidianamente, o que reforça a necessidade que sentem de maior aprofundamento e conhecimento sobre a realidade na qual atuam.

Não distante do que se almeja para a educação de uma forma geral, mas considerando o cenário de marginalização, dificuldades e especificidades que marca a EJA, não compete aos docentes nela atuantes apenas o domínio dos conteúdos sistematizados concernentes ao currículo escolar, mas, sobretudo, uma visão ampla das possibilidades de discussão, reflexão e mudança que o trabalho educativo institucional é capaz de causar a esse alunado jovem e adulto. A formação desse docente, assim, precisa ser vista num processo bem mais centrado e concernente com as aspirações que a modalidade carece e, 'silenciosamente', exige.

## Referências

ABRIC, Jean-Claude. *Méthodologie de recueil des représentations sociales*. In: ABRIC Jean-Claude (Org.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

AGUIAR, Olivette Rufino Borges Prado; FERREIRA, Maria Salonilde. Ciclo de estudos: uma estratégia de desenvolvimento profissional docente. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de. RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. FERREIRA, Maria Salonilde. **Pesquisa em Educação: múltiplos olhares**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BORGES, Mônica Erichsen Nassif. A informação como recurso gerencial das organizações na sociedade do conhecimento. **Ciência da informação**. Brasília, v. 24, n. 2, p. 181-188, maio/ago. 1995.

CABRAL NETO, Antonio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. A formação de professor no contexto das reformas educacionais. In: YAMAMOTO, Oswaldo; CABRAL NETO, Antonio (Orgs.). **O psicólogo e a escola**. EDUFRN: Natal, 2000. p. 95-135.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério em construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARDOSO, Cícera Romana. **Tramas do impedimento**: os sentidos da desistência entre Alfabetizando da EJA. 2007. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2007.

CARNOY, Martin. El ajuste estructural y La evolución Del mundo de La enseñanza. **Revista Internacional del Trabajo**, v. 114, n.6 (Genebra, OIT), 1995.

CASTELLS, Manuel. **A era da informática**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CUNHA, Maria Isabel, et al. Contextualizando e (des)contextualizando a formação de professores: movimentos reflexivos em ação. **Presente! Revista de educação**, Salvador/Ceap, ano 14, n. 55, p. 47-53, dez 2006/fev 2007.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. **Alfabetização de Jovens e Adultos**: pontos críticos e desafios. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GAMBOA, Silvio Sánchez. A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século: um olhar desde a América Latina. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR: Caçador, SC, 2001.

\_\_\_\_\_. **Revolução informacional**: pontos de vista para o debate sobre a sociedade da informação. Transinformação. Campinas, v. 9, n. 1, p. 32-42, jan/abr. 1997.

GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2001. p. 17-44.

KRAWCZYK, Nora. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos mecanismos internacionais. São Paulo: **Revista Brasileira de Educação/ANPAE**, v. 19, jan/abr, 2002.

LIMA, Emília Freitas de. Formação de professores – passado, presente e futuro: o curso de Pedagogia. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Orgs.). **Formação de professores**: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática**: as consequências sociais da Segunda Revolução Industrial. 4. ed. Tradução Carlos Eduardo Jordão Machado e Luis Arturo Obojes. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SILVA, Maria Abadia da. Política educacional do Banco Mundial entre 1970 e 1990. In: SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção ou consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, V. M. (Org.) **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB. 2. reimpressão. São Paulo: Ação Educativa, 2005a.

\_\_\_\_\_. A formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, L. J. G. (Org.). **Aprendendo com a diferença** – Estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b.

TIRAMONTI, Guilhermina. Após os anos 90. Novos eixos de discussão na política educacional da América Latina. In: KRAWCZYK, Nora. CAMPOS, Haddad. (Orgs.). **O cenário Educacional Latino-Americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas. Autores Associados, 2000.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.





U F P I / C C E

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

LES

RESENHA



BUARQUE, Cristovam. **O que é educacionismo?** São Paulo, SP: Brasiliense, 2008. 159 p. (Coleção Primeiros Passos).

## Sobre o Autor

**Cristovam Buarque** é pernambucano de Recife. Em 1966, pela Universidade Federal de Pernambuco, formou-se engenheiro mecânico. Da Universidade de Paris I – Sorbonne, obteve o doutoramento em Economia. De 1973 até 1979, trabalhou no BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), servindo como economista em Washington, D.C. Ingressou depois como docente na Universidade de Brasília e no período de 1985 à 1989, foi reitor desta instituição. Na oposição da política partidária, serviu como coordenador da área educacional do governo paralelo e depois, atuou Ministro da Educação do primeiro governo do PT (Partido dos Trabalhadores). Estava tão preocupado com o problema do analfabetismo brasileiro que na sua gestão foi criada a Secretaria da Erradicação do Analfabetismo. Foi governador do Distrito Federal, candidato a Presidente da República, e hoje, é Senador Federal. Entre os seus vinte e poucos livros publicados estão: **“A desordem do progresso”**, **“O colapso da modernidade brasileira e uma proposta alternativa”**, **“A revolução na esquerda e a invenção do Brasil”** e **“A segunda abolição”**.

## A Obra

Os livros do autor como **“O que é apartação?”**, da Coleção Primeiros Passos, a obra que está sendo resenhada, voltam todos à problemática das desigualdades sociais, problemas ambientais, estruturas econômicas desumanizantes e práticas políticas que não valorizam a ética. Para Cristovam Buarque, é problemático, também, os empacotamentos culturais que somente dão valor aos bens materiais e simbólicos porque as aparências são inegavelmente priorizadas. Nestas obras, o autor define como sua tarefa básica, a explicação didaticamente enfática da situação crítica em que o mundo se encontra. É uma situação cada vez mais próxima ao princípio de uma catástrofe irreversível. Nesta mesma linha de agir como mensageiro do bom senso social, Buarque utiliza o contexto específico da realidade brasileira para desempenhar a sua responsabilidade humana e apresentar sugestões que poderiam ajudar no enfrentamento dos problemas mencionados acima. Para ele, estes problemas que constituem-se a crise do mundo contemporâneo precisam ser combatidos utilizando novas perspectivas e práticas que se retro-alimentam a fim de prevenir a destruição do mundo que conhecemos. De modo mais direto, o autor está avisando que sem uma mudança radical no modo de pensar das relações Homem-Mundos (social e natural)-Homens, a vida e o mundo existentes teriam os dias contados. Isto é, a necessidade de uma verdadeira revolução paradigmática relacionada aos nossos afazeres sociais, políticos, econômicos e culturais, não é mais uma opção, mas uma exigência cujo adiamento está custando cada vez mais. As condições perturbadoras do mundo, não mais silenciosas mas gritantes, se tornaram altamente complicadas porque os elementos dos desafios são difíceis de mensurar. Em muitos casos, fica evidente a impossibilidade de uma avaliação consistente ou empírica uma vez que os fenômenos são dinâmicos, em fluxo permanente. Entretanto, as consequências, especialmente as mais negativas, deixam seus rastros de sofrimento humano e destruição ambiental durante muito tempo.

A realidade deste mundo nosso é considerada avançada apesar de exigir “a apartação” na distribuição cada vez mais desigual dos bens materiais, sócio culturais e naturais. É um modo de distribuição da riqueza social que leva às destruições do meio ambiente e das relações sociais. Isto porque, neste modo de distribuição, a ética como fundamento da dignidade humana, cede lugar às ideologias da moderna tecnologia sustentada pelo uso desenfreado dos recursos naturais e da desorganização das comunidades humanas. Para muitas pessoas, o mundo contemporâneo é visto como moderno (racional e democrático, em que se encontra respeito pelas individualidades nas diversidades). Neste mesmo mundo, “o objetivo central do desenvolvimento é o uso de técnicas e produtos novos... Mesmo quando a sociedade caminha para a deseducação, ... tudo continua dando a impressão de ... avanço” (Buarque, 1993, p. 86). Sem dúvida, mudanças radicais são necessárias, argumentou nosso autor já na década passada. “E, entre os objetivos definidos eticamente, um deles deve ser o de que os homens (todas as pessoas, digo eu) são semelhantes”. Sim, poderia ser impossível de prevenir que as pessoas tenham níveis diferentes de acesso “aos produtos supérfluos”; entretanto, “devem participar igualmente dos bens e serviços essenciais” (Buarque, *Ibid.*, p. 87). E para viabilizar este mundo onde “a desigualdade se manifeste como diversidade, mas jamais como exclusão da diferença” (Buarque, *Ibid.*, p. 87), existe uma estratégia, tanto particular quanto universal. Tanto os meios sociais como caminhos individuais, também existem. Para garantir esta estratégia, existe uma ideologia, uma lógica que justifica a utilização da mesma.

Cristovam Buarque nos oferece “**O que é educacionismo?**” com este pano de fundo desenhado no conjunto das obras dele já mencionadas. É um pequeno livro de uma coleção básica, mas é uma obra grandiosa pelo conteúdo da sua apresentação e problematização. A obra é marcante, também, pelas explicações, discussões e sugestões oferecidas pelo autor. Todos estes elementos revolvem em torno da ideologia do educacionismo. A mensagem central da obra poderia ser captada pelo seguinte cabeçalho que serve de título desta resenha - Educação: Processo, guia e agente renovador como salvadora de um mundo à beira da auto-destruição. Como se pode perceber, Buarque combina o estilo de um profeta bíblico anunciando uma calamidade por vir, mas ainda evitável, com a sabedoria de um guru oriental cuja mensagem consiste de informações, dados históricos e conselhos. Através desta combinação visionária, integrando os tempos passado-presente-futuro de maneira judiciosa, o autor educacionista consegue imbuir numa única mensagem (mudar radicalmente é preciso, com urgência) as seguintes informações:

- Lições de vida observando que “a civilização industrial caminha para uma catástrofe, pois desigualta seus indivíduos e degrada o meio ambiente” (p. 13). Precisa haver “combinação dos objetivos de igualdade, liberdade, justiça e democracia com a conquista da eficiência técnica” (p. 68);
- Estratégias para melhorias no modo de viver onde “o centro é toda a população” que se desenvolve através de “um processo de formação permanente”, ajudando a construir “as bases materiais e intelectuais do processo educativo” (p. 126);
- Incentivos baseados no fato de que “a única forma de construir o progresso com respeito aos direitos de cada minoria é uma revolução ... respeitando e promovendo a diversidade como indicador de riqueza civilizatória” (p. 121); e
- Convites para refletir individualmente são abundantes na obra. Palavras e/ou conceitos novos e não facilmente encontrados na língua como “dessemelhança” (p. 143), “econologia” (p. 145), “escola privada federal” (p. 145), “pós-universidade” (p. 152), “supermodernidade” (p. 154) e muitos outros provocam o(a) leitor(a) a pensar nas idéias novas apresentadas. Para ajudar nesta tarefa, há o capítulo, “Pequeno

dicionário do educacionismo” (p.139-155).

Seguindo esta linha de pensamento renovador, há também, sugestões para:

- Discutir em grupo porque “o educacionismo é mais que um programa educacional, é uma ideologia que centra o progresso e a utopia em uma revolução pela educação” (p. 19); e,

- Assumir uma posição ética fazendo a coisa certa, onde “a combinação de liberdade, igualdade e justiça só pode ser conseguida pela revolução que assegure igual acesso à educação, dentro da democracia” (p. 68). E, para viabilizar isto, o indivíduo precisa se engajar em lutas para o benefício da humanidade porque “defendem programas emergenciais capazes de enfrentar, de imediato, três graves problemas da sociedade: pobreza e desemprego; corrupção e impunidade; violência e insegurança” (p.136-7). A sociedade em questão aqui é a global. Com as tendências globalizantes, a universalização de quaisquer fenômenos é quase sempre certa. Nesta ótica, o educacionismo é um movimento complexo. É esta complexidade que melhor instrumentaliza o mesmo para apoiar no desencadeamento das transformações profundas que a sociedade, em suas dimensões globais, precisa para se salvar de si própria.

Esta obra serve de continuação das discussões desenvolvidas nos livros anteriores sobre os caminhos errados do economicismo e desenvolvimentismo como ideologias que sustentam que a materialidade é superior ao humano em tudo. As experiências humanas em tempos recentes, tanto nos âmbitos social quanto ambiental, têm deixado claro que a situação está chegando à um estágio onde um retorno ao passado mais tranquilo não será mais possibilidade alcançável. O mundo atual está num caminho perigoso. Continuando desta maneira, o fim estaria mais perto e mais desumanizador que se poderia imaginar. O autor então apresenta o educacionismo como a saída da “deseducação” que tem contribuído para a crise em que vivemos agora. O autor parece dizer que apesar da situação precária, tudo não está perdido. Ainda há saídas possíveis se as pessoas tomarem as medidas básicas, mas necessárias, para substituir a produtividade e o consumo de bens materiais e simbólicos pela distribuição menos desigual de serviços e bens sociais básicos. Uma medida assim iria garantir mais similitude entre as pessoas a fim de reduzir ou acabar com as dessemelhanças que justificam as exclusões.

Deste caso, o que deve-se entender por educacionismo? De acordo com Buarque, este neologismo que ainda não encontrou lugar no dicionário da língua portuguesa poderia ser entendido como “a doutrina que põe a educação de qualidade para todos como o vetor da construção da utopia civilizatória, o indicador da riqueza de um povo e o caminho para construir a igualdade de oportunidades” (Buarque, 2008, p. 123). Esta educação nova servirá de impulsionadora, método e objetivo contra aquela utilizada como instrumento de reprodução das desigualdades, as mais resistentes mantenedoras das realidades catastróficas existentes. As ideologias dominantes das práticas educativas da atualidade continuam justificando um modelo de educação que não é mais sustentável nem para e nem pela vida humana em sociedade. Enquanto o educacionismo enfatiza a produtividade ética, a educação atual incentiva a produção industrial desumanizadora porque é sustentada por um consumo desenfreado de produtos criados. Em vez de produzir para suprir necessidades evidentes, as práticas tecnológicas enfatizam a criação e manutenção de um tripé, desejos-produtos-serviços. Por causa desta estrutura, muitos dos produzidos terminam sendo supérfluos, descartáveis e não renováveis. Estas características destroem o equilíbrio da relação Homem-Natureza, e descaracterizam a solidariedade que deveria prover a razão de ser das pessoas.

Nos últimos 50 anos, este desequilíbrio tem assumido proporções astronômicas com repercussões sem limites sociais, espaciais e temporais. Com argumentos consistentes, o autor afirma que as transformações profundas que se precisa somente serão viáveis quando as filhas e os filhos dos pobres e das elites frequentem as mesmas escolas. Com a implantação do educacionismo, as futuras gerações serão expostas às mesmas experiências para o desenvolvimento intelectual e formação das personalidades. Estas medidas possibilitariam oportunidades relativamente mais equilibradas nas competições para desempenhar papéis diferentes na construção permanente dos mundos sociais, ambientais, culturais, políticos e econômicos como um conjunto para a comunidade humana. Será mister escolher como lema desta transformação necessária, 'o educacionismo: tudo pela humanidade e natureza através de uma educação holisticamente humanizadora'.

Considerando que o educacionismo é um movimento social que busca incentivar a construção duma utopia, como sonho atingível através de esforços conscientes, coletivos e universais, precisa mobilizar instituições internacionais e nacionais, envolvendo "escola, família e mídia" em seus diversos níveis. Nesta tarefa construtiva que envolverá todas as pessoas, o(a) professor(a) continuará sendo muito importante. Entretanto, não seria suficiente para este profissional somente ensinar baseando-se nos seus conhecimentos, perspectivas metodológicas e escolhas de conteúdo. "No educacionismo, o conhecimento ... será todo o conhecimento disponível mundialmente nas redes e ... alunos serão todos aqueles com acesso a essas redes, e a sala de aula será todo o país e mesmo todo o globo" (p. 133). Os temas e tópicos discutidos no texto comprovam isto. O autor termina falando de tudo para todos de uma maneira ou outra.

Depois de uma "Introdução" sucinta, o autor discute "As bases do educacionismo", "Educacionismo, história e evolução", e "Educacionismo e luta de classes" que ele amplia em tópicos que seguem o estilo marxista, mas não a lógica economicista do Marx. Em conjunto com o capítulo "Educacionismo, trabalho, emprego e salário", Cristovam Buarque deixa bem claro que a utopia em que pensa não é do outro mundo, um mundo de fantasia. É uma realidade onde as pessoas precisam estudar, trabalhar e saudavelmente competir, vivendo em comunidade sob o égide da ética sem justificativas porque os critérios são claros e de compreensão fácil. Respeito pelas pessoas e natureza serviria de alíçerce da sociedade a ser desenvolvida com a colaboração de todos. Cada indivíduo assumiria as suas responsabilidades (particular e interdependente) como parte de uma missão universal.

Outros capítulos da obra que mais chamam atenção incluem, "Educacionismo, utopia e riqueza", "Educacionismo e meio ambiente", "Educacionismo e apartação", "Educacionismo e minorias", "Educacionismo e educação", "A base material e o pacto do educacionismo". Nas explicações e discussões desenvolvidas nestes capítulos, o autor faz questão de mostrar que o livro "é produto da prática política, muito mais do que reflexão teórica. Surge da necessidade da ação: para onde ir e como aglutinar (itálicos no original) (p.9). Nestes capítulos estão explicadas e justificadas as exigências, perspectivas, expectativas e esperanças no tocante ao educacionismo como processo, mas também, como instrumento crucial no combate aos descaminhos históricos da humanidade. O educacionismo será imprescindível para o resgate da vocação humana de enriquecer a vida em comunidade, estabelecendo relações racionais (de respeito e com ética) no tocante ao resto da natureza.

Para quem o livro é direcionado? O autor, como cientista, político e cidadão global, assume a missão de falar com todos, especialmente as pessoas que ainda alimentam dúvidas sobre o caminho errado do mundo contemporâneo. As informações, conselhos e orientações são constantemente dirigidos aos profissionais liberais (responsáveis para dimensionar as bases materiais do mundo), políticos-administradores-gestores (definidores de prioridades, planejadores dos

meios e das metas pertencentes aos elementos a serem transformados). As colocações claras, são também, endereçadas aos professores de todos os níveis de ensino como formadores das gerações atuais e do futuro. O autor faz questão de direcionar as suas palavras crítico-construtivas às elites e aos pobres, dominantes e dominados, explorados e exploradores. Com esta capacidade de se comunicar com todos os segmentos da sociedade, Cristovam Buarque mostra de uma outra maneira, que a transformação de que se refere é universal. Paulo Freire (1983) tinha nos ensinado no livro **“Pedagogia do oprimido”** que tanto oprimido quanto opressor precisam se libertar da sua condição desumanizada. Ser explorador ou explorado não é da vocação ontológica do Homem. Assim, cada vez que isto acontece, existe uma desumanização que precisa ser combatida com todas as armas eticamente disponíveis.

Há, ao mesmo tempo, uma relação simbiótica entre explorado e explorador. Sem um, não haverá o outro. Na ausência das pessoas diretamente (agentes ativos) e indiretamente (agentes passivos) responsáveis pela atual catástrofe global, não existiriam as condições que causam as pessoas tanto sofrimento. Existe uma complementariedade, geralmente implícita mas real, entre as elites que se beneficiam dos estragos ambientais e das desumanizações dos pobres-excluídos num mundo globalizado. Considerando que todos são responsáveis, só faria sentido a adoção de uma pedagogia social que é universal e específica. As práticas educacionistas são permanentes, mas sempre contextualizadas a fim de fortalecer os seus efeitos.

Pereira (2008) nos lembra que de acordo com a doutrina do educacionismo, a “nossa tarefa imediata é convencer os omissos e acomodados, os descontentes, apáticos, mas ainda não corrompidos pelo conservadorismo ou pelos cargos, de que vale a pena lutar por uma causa e essa causa existe”. Tem que haver um pacto nacional; de fato, uma consciência internacional da exigência desta transformação a fim de salvar a humanidade e o planeta. Para viabilização deste processo, a informação crítica será preciso. É este elemento vital que o autor consegue apresentar para avaliação e tomada de posicionamento por parte dos leitores como agentes sociais, possíveis educacionistas.

Utilizando as táticas de mobilização dos abolicionistas e autores do “Manifesto do Partido Comunista”, o proponente do educacionismo parece dizer o seguinte: Povos do mundo contemporâneo, acordem, se conscientizem, se organizem e se engajem nesta missão ontológica, reunindo todos sob a bandeira da transformação necessária para construir um mundo que mais beneficia a todos, enriquecendo as vidas humana e ambiental. Há muito a ser ganho, e pouco a perder se o mundo responder de maneira positiva a este chamamento urgente.

Para entender melhor este convite, equivalente a uma intimação fundada nos princípios da ética e consciência ecológica, é preciso ler “O que é educacionismo?” Esta leitura precisa ser agora – a cada dia que passa, as consequências do economicismo cego que temos deixado orientar as nossas prioridades, fincam suas garras mais fundas no coração deste mundo, deste planeta.

## Referências

BUARQUE, Cristovam. **O que é apartação?: o apartheid social no Brasil**. São Paulo, SP: Brasiliense, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1983.

MORIN, E.; CIURANA, E.R.; MOTTA, R.D. **Educar na era planetária**. São Paulo, SP: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.



PEREIRA, Maria Rachel Coelho. **Uma revolução na educação**. Webartigos, p. 1-4, 2008. Disponível em <http://www.webartigos.com/articles/5237/1/o-que-e-educacionismo/pagina1.html>. Acesso em: 16 abril 2009.

YUS, Rafael. **Educação integral**: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

Francis Musa BOAKARI

É docente da Universidade Federal do Piauí (UFPI), do Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação.





U F P I / C C E

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

LES

# RESUMO

SANTOS, Ana Célia de Sousa. **Relações de gênero e empoderamento de mulheres**: a experiência da Associação de Produção “Mulheres Perseverantes”. 2008. 165 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

## RESUMO

Este trabalho é resultado de reflexões e experiências desenvolvidas numa prática de educação popular iniciados no final dos anos de 1980, de pesquisas anteriores realizadas na UFPI e da aspiração de elevar a minha contribuição junto aos Movimentos Sociais Populares, no que tange aos estudos que aprofundam o conhecimento das práticas sócio-educativas com mulheres. É parte do Projeto de Intercâmbio Científico-Cultural “Sujeitos e Saberes na Mediação de Práticas Sócioeducativas: auto-ativação de comunidades locais”, desenvolvido entre a UFPI - Universidade Federal do Piauí/Brasil e a UNIVR – Università Degli Studi Di Verona/Itália, que mantém e acompanha o Centro de Vivência – “Infância/Mulher/Território”, no Parque Eliane, zona sul de Teresina, cujas atrizes sociais participam da Associação de Produção “Mulheres Perseverantes” e são sujeitas com seus respectivos maridos/companheiros desta pesquisa. Neste trabalho utilizamos a pesquisa de natureza qualitativa com a especificidade de pesquisa-ação que permitiu contato direto com as integrantes do grupo pesquisado em todo o processo de investigação. Objetivou analisar como as práticas educativas desenvolvidas junto à Associação de Produção “Mulheres Perseverantes”, contribuíram para a construção de um processo emancipatório e de empoderamento desse grupo de mulheres nas dimensões humana, político-organizativa, de incorporação da economia solidária e construção de um novo olhar sobre as relações de gênero, por meio do uso das técnicas observação participante, questionário com perguntas estruturadas e semi-estruturadas e o grupo focal. Na fundamentação teórica recorremos a referências interdisciplinares destacando Andrade (1994), Barbier (2004), Certeau, Giard, Mayol (1996), Flich (2004), Freire (1996, 2005), Gatti (2005), Gohn (1994), Larrosa (2001), Louro (1997), Maturana (2004), Rodrigues (1991), Saffioti (1979), Singer (2005) e Tiriba (2001), dentre outros/as. Num contexto de precariedade urbana, as mulheres demonstraram que as práticas educativas contribuíram para seu empoderamento, pois evidenciaram melhora da auto-estima, possibilitando-as compreender que a participação organizativa e política é importante para o reconhecimento individual e coletivo, para o crescimento da comunidade e para melhoria da qualidade de vida, através do aumento da renda familiar, do cultivo da amizade, persistência, aprendizado técnico, enfim valores que respeitam os Direitos Humanos. No que se refere às relações de gênero as mulheres e os homens demonstraram que, apesar das dificuldades financeiras e do alcoolismo no meio deles, preservam suas relações familiares, sendo que as mulheres são as que mais se preocupam com as/os filhos/as e os homens mantêm seu papel de provedor, mas já demonstrando traços de inovação na interface com suas companheiras, a exemplo da divisão das tarefas domésticas. Assim, discutir e analisar questões relacionadas ao gênero é imprescindível, primeiro por que é eminentemente necessário que se pense um processo educativo que favoreça a construção de relações mais humanas, justas e respeitadas e, segundo, por que nós mulheres precisamos nos empoderar cada vez mais para juntas contribuirmos na feitura de outro mundo possível, emancipando a nós mesmas e colaborando na emancipação dos homens.

**Palavras-chave:** Educação Popular. Gênero. Empoderamento. Práticas Educativas.

GONÇALVES, Marli Clementino. **Juventudes do Campo e Práticas Educativas: o caso do Assentamento Marrecas em São João do Piauí.** 2009. 163 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

## RESUMO

Esta investigação teve como foco a juventude do campo, especificamente, os/as jovens do Assentamento Marrecas, em São João do Piauí, no processo de construção de suas identidades, a partir das práticas educativas ali vivenciadas. Analisa as contribuições dessas práticas para a construção das identidades dos/as jovens desse assentamento, vinculado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. Sendo definido como objetivo geral analisar como as práticas educativas vivenciadas no Assentamento Marrecas (São João do Piauí) têm contribuído para a construção identitária dos jovens assentados. A pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso integrou a utilização das técnicas projetivas, do grupo focal e do questionário perfil na captação dos dados empíricos. As categorias analíticas desse estudo foram examinadas a partir dos estudos de Fernandes (1999), Sposito (2005), Carneiro (2005), Bomfim (2006), Gohn (2000), Caldart (2001), Damasceno (2005), Sales (2006), Ludke e André (1986), Melucci (2005), Loizos (2002), Gatti (2005) e Gaskell (2002), Brandão (1983), Carvalho (1999), Bourdieu (1996), Melucci (2004), Ferrante (1993), Hall (2001), Ciampa (1987), Berger e Luckmann (1985), Woodward (1993), dentre outros/as. A metodologia fNos achados da pesquisa, depreendemos que: a) as identidades dos/as jovens são construídas na dinâmica das relações estabelecidas no meio social em que vivem articulando objetividade/subjetividade, sendo a família, a escola, o movimento social e a religiosidade fortes referenciais; b) As práticas educativas construídas e em construção no Assentamento são múltiplas, sendo o resultado dos diferentes processos que a comunidade aciona, seja de modo intencional, como a luta por educação escolar e as conquistas quanto a estruturação do assentamento, ou nas vivências cotidianas. Os/as jovens que, ainda criança vivenciaram esses processos vão nessas movimentações da comunidade se localizando e sendo localizados nas trocas, conflitos e consensos gerados no cotidiano; c) Nos jogos de posições e identificações produzidos pelos/as jovens do Assentamento Marrecas há um conjunto de elementos que atravessam suas constituições identitárias. As teias de relações vivenciadas pelos/as jovens no cotidiano da comunidade e das ações mais amplas do MST oportunizam acessar diferentes espaços de sociabilidade e, portanto, de possibilidades diversas.

**Palavras-chave:** Juventudes do Campo. Identidades. Práticas Educativas. MST.

RODRIGUES, Maria de Jesus. **O sentido subjetivo da docência em educação especial**. 2009. 167 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

## RESUMO

Diante das mudanças na sociedade contemporânea, em especial as que defendem uma educação democrática e inclusiva, considera-se relevante compreender os sentidos subjetivos atribuídos à docência em Educação Especial por professores que atuam há no mínimo dez anos em instituições filantrópicas, tendo em vista as premissas do movimento inclusivo. Este estudo foi desenvolvido a partir da abordagem histórico-cultural defendida por González Rey (2002; 2004a) em particular, a teoria da subjetividade, definida por esse autor como um sistema complexo de sentidos e significados gerados a partir da atuação do sujeito. Dessa forma, o estudo teve como objetivo geral investigar o sentido subjetivo atribuído à docência por professores com no mínimo dez anos de trabalho em Instituições Filantrópicas de educação especial e, como objetivos específicos: 1) Identificar a influência da Instituição Filantrópica na produção de sentidos subjetivos pelo professor da Educação Especial; 2) Analisar os fatores que levaram os docentes ao trabalho em Educação Especial; 3) Caracterizar os aspectos que mobilizam o professor para permanecer na Educação Especial. O estudo foi realizado com quatro professores, sendo três do sexo feminino e um do sexo masculino. A pesquisa teve caráter qualitativo, especificamente o estudo de caso, fundamentado nos princípios epistemológicos e metodológicos propostos por González Rey (2005a). Foram utilizados cinco instrumentos: Completamento de frases; Composição; Conflito de diálogos; Técnica de alternativas múltiplas e Entrevista em processo. Assim, o estudo permitiu perceber que o sentido subjetivo atribuído à docência pelos professores assemelha-se em muitos aspectos, gerando zonas de sentido relacionadas à necessidade de ajudar, de contribuir para o desenvolvimento dos alunos da educação especial, assim como o desejo de crescimento e aperfeiçoamento pessoal. Outro sentido identificado é o processo de adoecimento de alguns professores, fundamentado em sentimentos cotidianos de ineficácia, baixa auto-estima, angústia, medo e ansiedade. Os professores atribuem à função docente o caráter de uma missão voltada para a caridade, o que inibe o papel da atividade docente como formadora de sujeitos críticos, bem como, dificulta a atuação dos professores como sujeitos da sua história e da sua atuação profissional. Entre outros resultados, percebeu-se também que o trabalho mobiliza as emoções dos sujeitos, gerando um sentido subjetivo que se expressa também na forma de sentimentos de frustração, tristeza, medo, pena, entre outros. No entanto, a organização dos sentidos na configuração subjetiva dos professores, se expressa na singularidade destes a partir das diferentes relações que estabelecem com a família, o local de trabalho e com a religião. Nesse sentido, conclui-se ressaltando a relevância de se apreender o professor como sujeito de suas ações e a urgente necessidade de implementação de ações e políticas públicas na busca de uma educação de qualidade.

**Palavras-chave:** Subjetividade. Sentido subjetivo. Educação especial. Docência.

REZENDE, Cleide Maria Arraes. **Prática pedagógica como componente curricular formativo: uma etnografia**. 2009. 237 f. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

## RESUMO

Esta investigação se insere no âmbito dos estudos que buscam aprofundar compreensões acerca da formação inicial do professor. Tem como objeto de estudo a prática pedagógica na condição de componente curricular formativo do curso de Licenciatura Plena em Geografia, da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Postula, pois, verificar se este componente curricular constitui, de fato, um meio de formação e de aprendizagem da docência e se nesta perspectiva, representa igualmente elemento proporcionador de articulação entre teoria e prática no percurso formativo do professor. Este curso foi escolhido como espaço para desenvolvimento do estudo pelo formato metodológico que contempla esta dimensão formativa, na condição de uma atividade curricular obrigatória a partir do primeiro bloco de estudo até o oitavo, portanto, permeia todo o processo acadêmico-formativo dos licenciandos. Configura, deste modo, uma experiência que extrapola a sala de aula da instituição formadora, alcançando as escolas de ensino básico, chegando às diferentes instâncias socioculturais que, direta ou indiretamente, articulam-se com a academia. Assim, esta vertente curricular segue o previsto dos dispositivos legais pátrios que disciplinam essa experiência formativa nos cursos de licenciatura, segundo os quais a prática pedagógica como componente curricular deve ser planejada quando da elaboração do projeto dos cursos de formação. Trata-se, neste sentido, de um estudo que se caracteriza como qualitativo-descritivo, na modalidade estudo de caso etnográfico, assentando-se, metodologicamente, em autores como: André (1995; 2005); Beaud e Weber (2007); Chizzotti (1991; 2006); Hammersley e Atkinson (1994); Lima (1996), entre outros. Como referencial teórico para compreensão e discussão das temáticas: a) formação de professores, incluindo-se a formação inicial, fundamenta-se, entre outros, nos estudos de Nóvoa (1992); Cunha (2001); Cró (1998); García (1992; 1999); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Veiga e Amaral (2002); b) aprendizagens docentes, nas discussões de Masetto (1998; 2005); Mizukami (2003; 2007; 2008); Pimenta e Anastasiou (2002), e outros; e c) prática pedagógica, o estudo se apóia em teóricos como: Behrens (2005); Freire (1996); Mizukami e Reali (2002); Pimenta (2002); Veiga (1989); Tardif (2002); Brito (2007); Ayres (2004); Vásquez (1977) e outros. Como instrumentos para produção de dados etnográficos foram empregados observação participante, diário de campo, entrevista semi-estruturada, fotografia e documentos. Os sujeitos foram os alunos do curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual do Piauí do 1º ao 8º bloco de ensino e os professores formadores responsáveis pela atividade objeto deste estudo. Para o desenvolvimento da investigação permanecemos no campo investigativo por mais de 18 meses (agosto de 2007 a fevereiro de 2009), com o requer um estudo etnográfico. Como resultado deste estudo, a atividade prática pedagógica, como componente curricular formativo no âmbito da formação de professores, neste curso, revela-se como aspecto marcante, como um aspecto inovador e diferenciador nesta formação, notadamente pelo seu caráter interdisciplinar e orientador, ao permear todo o processo de formação do futuro professor, oportunizando aos licenciandos manter contatos reais com os cenários da profissão docente, colocando em prática o que aprendem no percurso de sua formação, relacionando concretamente teoria e prática, o que lhes possibilita construir e reconstruir processos de aprendizagens da docência, reflexões sobre o ensinar, como ensinar e por que ensinar, rompendo, assim, o distanciamento entre a instituição formadora, a escola - lócus profissional da docência- e a comunidade mais ampla, fortalecendo-os, portanto, no que concerne à ampliação de uma base teórico-prática, necessária aos saberes e aos fazeres do ser professor e do saber ensinar.

**Palavras-chave:** Curso de Geografia. Formação de professor. Prática Pedagógica como componente curricular formativo. Etnografia.



MORAIS, Georgyanna Andréa Silva. **Alfabetização na perspectiva do letramento**: um estudo etnográfico. 2009. 153 f. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

## RESUMO

As discussões empreendidas acerca da alfabetização têm indicado que a aquisição da escrita é um processo complexo e multifacetado. Trata-se de considerar, neste processo, a articulação entre as dimensões técnica e sociocultural do aprendizado da escrita. Na sociedade do conhecimento, da informação e da tecnologia, os usos da leitura e da escrita ocorrem com finalidades diversificadas e a partir de diferentes portadores de textos. Nesta sociedade, portanto, marcada pela escrita, não basta apenas saber ler, mas é imprescindível que os usos escolares da língua escrita vinculem-se aos usos e funções deste objeto cultural na sociedade. A partir dessa compreensão, a concepção de alfabetização que norteia a presente investigação insere-se em um paradigma de alfabetização que considera a especificidade do ensino da leitura e da escrita (aquisição do código alfabético), bem como valoriza as práticas de letramento (práticas sociais de leitura e escrita nos diferentes contextos). Tomando como parâmetro as reflexões acerca da prática escolar no processo de alfabetização, encaminhamos o foco do nosso estudo para a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras das séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas, tendo como objeto de estudo, a alfabetização na perspectiva do letramento. Desse modo, o objetivo central da pesquisa é investigar as práticas de letramento desenvolvidas no processo de alfabetização de crianças, no contexto da escola pública, no município de Caxias-MA. As considerações teóricas sobre alfabetização e letramento, no contexto da pesquisa, fundamentam-se em: Soares (2003; 2004; 2005); Kleiman (2005); Mortatti (2004; 2007); Lopes (2004), Cook-Gumperz (2008), dentre outros. Na aceção desses autores, tanto a alfabetização quanto o letramento são processos distintos, porém indissociáveis na aquisição da leitura e da escrita. A trajetória metodológica da pesquisa encaminha as reflexões teóricas pautadas na abordagem qualitativa, de cunho etnográfico que possibilita um olhar investigativo do contexto sociocultural e institucional da realidade pesquisada, na medida em que proporciona uma interação direta com as interlocutoras da pesquisa e encontra-se fundamentada em: André (1995); Bortoni-Ricardo (2005; 2008); Ludke e André (1986) e Sarmento (2003). A produção dos dados ocorreu a partir da combinação de instrumentos (questionário) e técnicas (entrevista semi-estruturada e observação participante), objetivando a caracterização do perfil das colaboradoras da pesquisa e de suas práticas pedagógicas, no desvelamento da ação alfabetizadora, na perspectiva do letramento. Em decorrência dos dados produzidos, a análise foi realizada a partir de uma abordagem descritivo-interpretativa dos achados da pesquisa, com base na organização de quatro eixos de análise: 1. Quem é a professora alfabetizadora; 2. As alfabetizadoras e a concepção de alfabetização; 3. Prática escolar de alfabetização; 4. Alfabetizar letrando. Dessa forma, constatamos, dentre outros aspectos, que, a alfabetização desenvolvida no âmbito da escola investigada, está pautada nos métodos tradicionais de aquisição do ler e do escrever, de modo específico no método silábico. No entanto, embora parecendo contraditório, apresenta marcas de um modelo ideológico do letramento, suscitando as funções socioculturais da leitura e da escrita.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Letramento. Prática Pedagógica Alfabetizadora.

LIMA, Mary Gracy e Silva. **A constituição da identidade profissional docente**: desvelando significados do ser professor de didática. 2009. 192 f. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

## RESUMO

A temática da identidade profissional docente tem sido foco de diferentes pesquisas e estudos nas diferentes áreas do conhecimento das Ciências Humanas e Sociais, em virtude da preocupação em compreender como o professor se percebe e se vê como sendo professor a partir do seu próprio olhar sobre si e sobre os outros, vivenciando, assim, momentos de reflexões e de ações concretas no redirecionamento da sua própria prática. No âmbito desta pesquisa, focalizamos investigar o processo de constituição da identidade profissional do professor de didática, ressaltando que a categoria identidade docente é uma temática relevante e bastante discutida no âmbito das pesquisas educacionais na contemporaneidade. Este estudo, portanto, desenvolveu-se no sentido de compreender os significados atribuídos pelos professores de didática à sua atividade profissional. A presente pesquisa resulta de investigação realizada com três professoras de didática que atuam na Universidade Estadual do Piauí (UESPI). No que se refere à produção e análise dos dados o estudo efetivou-se através de pesquisa qualitativa, tendo como abordagem a pesquisa narrativa, haja vista o interesse em desenvolver um trabalho que valorize as vozes cotidianas, as histórias anônimas e importantes de professores que fazem a docência no ensino superior. Desse modo, ressaltamos a importância de se buscar compreender a identidade profissional do professor, contemplando enfoques na perspectiva sociológica, apoiadas nas idéias de Dubar (2005). Para o autor, a constituição da identidade é um processo dinâmico resultante de sucessivas socializações, sinalizando a constituição da identidade profissional como movimento envolvendo o sujeito em sua totalidade nas relações estabelecidas no contexto sócio-profissional no exercício da profissão. As análises nesta área convergem para a compreensão de que a construção identitária é um processo inacabado e contínuo, indicando que a identidade pessoal e profissional transformasse acompanhando o movimento da realidade socialmente construída, o que implica mudanças nas histórias pessoais e profissionais do professor, bem como nas diferentes relações que estabelece em sua trajetória de vida pessoal e profissional. As reflexões teórico-metodológicas fundamentam-se, entre outros, nos seguintes autores: Brezenziski (2002), Bardin (2004), Berger; Luckman (1985), Bueno (1998), Candau (2004), Catani (1998), Ciampa (2007), Cunha (2005), Dubar (2005), Franco (2007), Guimarães (2004), Hall (2005), Josso (2004), Libâneo (2004), Nóvoa (1995, 2000), Moreira (2006), Pimenta (1997, 1999, 2005) e Souza (2006). Constatamos, a partir do estudo, que as imagens construídas pelas interlocutoras da pesquisa, sobre como se vêem e como se percebem como professoras, revelam identidades afirmadoras do ser professora em constante metamorfose na busca de emancipação na situação profissional. Essas identidades resultam dentre outras coisas, dos constantes investimentos nos percursos formativos e das experiências profissionais docentes a partir da (re)significação da condição de professoras de didática e das diferentes transformações e interações vivenciadas na prática pedagógica

**Palavras-chave:** Identidade profissional docente. Formação de professor. Professor de didática. Pesquisa Narrativa.

CALAÇA, Neuton Alves de Arraes. **Os saberes experienciais no contexto das práticas pedagógicas dos professores de Matemática do Ensino Fundamental de Teresina – PI.** 2009. 245 f. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

## RESUMO

O objetivo da presente dissertação é investigar as formas de produção e/ou manifestação dos saberes experienciais no contexto das práticas pedagógicas dos professores de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Teresina-PI. Os pressupostos teóricos que dão sustentação a este estudo, dentre outros, dizem respeito ao ensino da Matemática no Brasil e à formação de professores de Matemática no Brasil/Piauí, conforme Valente (2007); Damazio (1996); D'Ambrósio (1996, 1999a, 1999b); Miorim (1998); Fiorentini (1995); Baraldi (2003); Gaertner e Baraldi (2008); Sousa, Bomfim e Pereira (2002); às práticas pedagógicas, aos saberes docentes, em particular, os experienciais: Mizukami (1996); Fiorentini, Nacarato e Pinto (1999); Schön (1995, 2000); Melo (2005); Gonçalves e Fiorentini (2005); Barth (1993); Contreras (2002); Tardif (2002); Gauthier (1998); Brito (2003, 2005, 2006); Nóvoa (1995); García (1999); Freire (1996); Guarnieri (2005); Guimarães (2004); Alarcão (2007) e outros, que no geral, discutem sobre formação de professores, práticas pedagógicas e saberes docentes. Optamos pela pesquisa qualitativa e explicativa, adotando o método história de vida e utilizando os instrumentos e/ou técnicas: questionário, análise documental, entrevista semiestruturada (auto) biográfica e observação simples. Definimos como contexto empírico as escolas municipais de Teresina: CEC Eurípedes de Aguiar (zona norte), Professor Antilhon Ribeiro Soares (zona sul), Escola Técnica Popular Nossa Senhora da Paz (zona sul), Francisco Prado (zona leste), Vereador José Omatti (zona leste), Itamar Brito (zona leste) e Professor Manoel Paulo Nunes (zona leste). O critério de definição destas escolas baseou-se na amostragem intencional, uma vez que optamos por investigar somente aquelas que oferecem exclusivamente o ensino do 6º ao 9º ano do ensino fundamental regular, localizadas na zona urbana. Participaram da pesquisa 5 (cinco) professores licenciados em Ciências/Matemática e 8(oito) licenciados em Matemática, com no mínimo 4 (quatro) anos de experiência docente. Os dados deste estudo indicam que a formação de professores de Matemática deixa lacunas que são preenchidas, em parte, na docência, quando estes professores se apropriam de diversos saberes ao lidar com as situações de ensino e aprendizagem, uma vez que as atividades do cotidiano escolar possibilitam a produção e/ou manifestação dos saberes experienciais. Ao caracterizarmos as práticas pedagógicas, identificamos várias formas de produção e/ou manifestação dos saberes experienciais: a inovação curricular, a experiência profissional docente, a escola e a sala de aula, o desenvolvimento profissional autônomo, a reflexão crítica sobre a prática e a improvisação na sala de aula/habitus professoral. Do ponto de vista dos professores de Matemática, os saberes produzidos por meio das experiências de trabalho são fundamentais ao exercício da profissão, por estarem articulados às exigências e aos desafios intrínsecos ao trabalho docente.

**Palavras-chave:** Ensino de Matemática. Formação de professores. Práticas pedagógicas. Saberes Experienciais.

TEIXEIRA, Cristiane de Sousa Moura. **De supervisor escolar à coordenador pedagógico: o movimento de constituição de identidade profissional.** 2009. 148 f. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

## RESUMO

A vivência como supervisora escolar na rede pública estadual de Teresina (PI), conduziu-me a realizar uma pesquisa que teve como objetivo compreender o processo de constituição da identidade profissional dos supervisores escolares e as possibilidades dessa identidade se caracterizar pela autonomia. Para tanto, definimos os seguintes objetivos específicos: delimitar a atuação do supervisor escolar; conhecer como os supervisores compreendem a sua atividade profissional; analisar as contribuições da formação para o processo de constituição da identidade do supervisor escolar; entender como esses profissionais se sentem como supervisores escolares; analisar se o movimento da profissão de supervisor escolar segue em direção à autonomia profissional. A realização dessa pesquisa, mediante abordagem qualitativa, fundamentou-se nos princípios do materialismo histórico dialético e na concepção psicossocial da identidade desenvolvida por Ciampa (2005), a qual discute a identidade como uma questão social e política, articulação da igualdade e da diferença e como metamorfose que tende à emancipação humana. Tendo em vista o interesse de colocar o sujeito no centro da pesquisa e assim evidenciar a história destes profissionais, apresentando-os como portadores de uma identidade profissional, optamos como procedimentos metodológicos, pelo questionário com questões abertas e fechadas e pela história de vida. Os dados oriundos do questionário foram analisados por meio da técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2004), ao passo que as histórias de vida foram analisadas por meio da análise de discurso (ORLANDI, 2007). Os resultados nos permitiram compreender que o perfil social e profissional dos supervisores escolares é mediado pela estrutura social mais ampla e que esta não tem oferecido as condições necessárias para a constituição da identidade profissional autônoma. De acordo com as análises, o processo de escolha pela profissão de supervisor escolar ocorreu mediante a articulação das condições objetivas e subjetivas, o que indica a síntese da multideterminação da escolha profissional. Ao revelarem os fatores que implicam nessa escolha, os supervisores manifestaram que compreendem que a ação supervisora é essencialmente pedagógica e que é em parceria com o professor que ambos poderão colaborar no processo de transformação da realidade escolar. A formação é concebida pelos supervisores mediante vários processos formativos, os quais contribuem para o desenvolvimento da profissionalidade. A análise sobre os sentimentos vivenciados pelos supervisores evidenciou que estes não estão dissociados das condições sócio-históricas em que a profissão se insere e ao sentido que cada um confere a estas condições. Por meio da história de vida de duas supervisoras, foi possível desvelar o movimento de constituição da identidade profissional que segue da supervisão em direção à coordenação pedagógica, o que nos leva a inferir que existe possibilidade transformar as determinações exteriores em autodeterminação e, assim nos tornarmos no outro que está contido em nós como possibilidade.

**Palavras-chave:** Identidade Profissional. Supervisão Escolar. Formação do Educador. Concepção Psicossocial de Identidade.

MONTE, Samylla Miranda. **Docência superior e desenvolvimento profissional: interface com narrativas autobiográficas de médicos-professores**. 2009. 175 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

## RESUMO

O presente estudo, de relevo predominantemente qualitativo tem como foco a compreensão de como se delinea a construção do desenvolvimento profissional docente do médico-professor e, nesse sentido, como se caracteriza sua prática pedagógica na docência superior junto ao curso de Medicina da FACIME. Investigar neste âmbito aponta para o interesse em melhor compreender a construção e os meandros da docência superior do médico-professor, razão por que colocamos algumas indagações: Quem é o médico-professor? Como acessou à condição docente? Por que escolheu ser professor? Que investimentos formativos foram feitos no sentido de qualificar-se do ponto de vista didático-pedagógico para exercer a docência superior? O conhecimento desse processo: ser professor e saber ensinar implica compreender as necessidades formativas para atuar nesse nível de ensino, bem como estabelecer a relação entre os saberes construídos no percurso de formação pessoal/profissional e sua relação com aqueles que são pertinentes a sua prática pedagógica cotidiana no que respeita à construção do conhecimento na academia. Com este propósito, desenvolvemos uma pesquisa qualitativo-descritiva que tem como contexto espacial a Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual do Piauí, e como sujeitos-interlocutores 04 (quatro) médicos-professores da referida IES. Para produção dos dados trabalhamos com a orientação metodológica das Histórias de Vida, utilizando-nos de narrativas autobiográficas concedidas através de entrevistas semi-estruturadas e de consulta documental apoiada na técnica da análise de conteúdo, segundo Bardin (2007) e Franco (2007), para procedimento da análise de dados. Utilizamos os relatos autobiográficos, nos quais os professores com o propósito de instaurar um espaço de reflexão sobre sua prática pedagógica, mediante conteúdos oriundos de suas histórias de vida, realçam os entornos e os contornos formativos e de desenvolvimento profissional docente, isto é, ao narrarem suas histórias mostram como compreendem sua formação como educadores e como investem no reforçamento dessa formação. É visível, pois, o potencial formativo das narrativas, seja como eixo que proporciona a reflexão docente, seja como eixo que facilita o diálogo do professor com a própria experiência na docência superior. Os resultados revelaram que esses professores percebem a existência de outros conhecimentos - saberes docentes, além da atualização constante em sua área de atuação, para o exercício da docência e identificam, com facilidade, fatos e pessoas que se estabelecem como influência para sua construção como médicos-professores. Os professores acreditam na formação para a docência como uma necessidade de educação continuada, e que essa formação acontece também no exercício da prática. Quanto ao aporte teórico que sustenta a metodologia proposta baseamo-nos em Abrahão (2007); Souza (2006); Josso (2004); Bolivar (2002), entre outros, e como apoio teórico para implementar as demais discussões, pautamo-nos em Masetto (2003); Pimenta (2002); Cunha (1989), entre outros. A compreensão que aflora da presente discussão aponta para a importância de se estabelecer os nexos entre formação, prática pedagógica e desenvolvimento profissional docente como alicerces que dão suporte a três aspectos basilares da docência: o saber, o saber-fazer e o saber-ser.

**Palavras-chave:** Docência Superior. Prática Pedagógica. Saberes. Desenvolvimento Profissional Docente. Histórias de vida.





# LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

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** *Linguagens, Educação e Sociedade* aceita para publicação textos escritos em português, inglês, italiano, francês ou em espanhol.
- 3** 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.
- 4** A apresentação de artigos deve seguir o disposto na NBR 6022 da ABNT e possuir a seguinte estrutura: título, autoria (nome do autor, vinculação institucional, qualificação, e-mail etc); resumo, palavras-chave, abstract, keywords; 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.
- 5** 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.
- 6** Os artigos devem ser encaminhados ao editor, em três vias impressas e em disquete (sem identificação de autoria), em versão recente do programa Word for Windows, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5. O texto deve conter entre 18 e 25 páginas, no caso de artigos; 1 página, no caso de resumos de dissertações e teses; até 8 páginas para resenhas, incluindo referências e notas; e até 10 páginas para entrevistas;
- 7** Na identificação do(s) autor(es), em folha à parte, deverá constar 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;
- 8** 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 10 e espaçamento simples entre linhas.
- 9** 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. (Orgs.). 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 sócio-histórica. 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 sócio-histórica. 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.

i) Dissertações e teses:  
BRITO, A. E. Saberes da prática docente alfabetizadora: os sentidos revelados e res-

significados no saber-fazer. 2003. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

j) 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 PRÁTICA DE ENSINO, VIII, 1996, Florianópolis. Anais .... Florianópolis: EDUFSC, 1998. p. 49.

**10** A responsabilidade por erros gramaticais é exclusivamente do(s) autor(es), constituído-se em critério básico para a publicação.

**11** O conteúdo de cada texto é de inteira responsabilidade de seu(s) respectivo(s) autor(es).

**12** Os textos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.

**13** 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.

**14** A aceitação de texto para publicação implica na transferência de direitos autorais para a Revista.

#### **Endereço para envio de Textos:**

Linguagens, Educação e Sociedade  
Universidade Federal do Piauí  
Centro de Ciências da Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
[educmest@ufpi.br](mailto:educmest@ufpi.br)  
Campus da Ininga  
Teresina – Piauí  
CEP: 64.049.550



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS 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 (PPGE) 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 (PPGE) - Sala 416  
Campus Universitário “Ministro Petrônio Portella” - Ininga  
TELEFAX: (86) 3237-1277  
64.049-550

**REVISTA LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**

Universidade Federal do Piauí  
Centro de Ciências da Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGE  
Campus Min. Petrônio Portela - Ininga  
64.049.550 Teresina – Piauí  
Fone: (086) 3237-1214/3215-5820/3237-1277  
E-mail: educmest@ufpi.br  
web: <<http://www.ufpi.br/mesteduc/Revista.htm>>  
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\$ 50,00 – Brasil Número avulso – R\$ 20,00 – Brasil

**Forma de Pagamento - manter contacto por e-mail [educmest@ufpi](mailto:educmest@ufpi)**



