

Emancipação Humana, Práxis Docente, Trabalho e Educação



Dra. Tânia Serra Azul Machado Bezerra
Dra. Luciana Matias Cavalcante
Dr. Roberto Kennedy Gomes Franco
Dra. Maria Lúcia Pessoa Sampaio
Organizadores

Emancipação Humana, Práxis Docente, Trabalho e Educação

Dra. Tânia Serra Azul Machado Bezerra
Dra. Luciana Matias Cavalcante
Dr. Roberto Kennedy Gomes Franco
Dra. Maria Lúcia Pessoa Sampaio
Organizadores

Comissão Editorial

Dr^a. Tânia Serra Azul Machado Bezerra – UFPI
Dr. Roberto Kennedy Gomes Franco - UESPI
Dra. Luciana Matias Cavalcante UFPI;
Dra. Maria José Albuquerque da Silva - UFC
Dr. Eneas Arrais Neto - UFC;
Dra. Elenilce Gomes de Oliveira - IFCE
Dra. Márcia Gardênia Pires Lustosa - IFPB
Dra. Maria Lúcia Pessoa Sampaio - UERN
Dr. Pedro González - Universidade dos Açores
Dr. Miguel Dias (Escola Superior de Educação de Torres Novas - ESETN/Portugal)
Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina - UFPI
Dr. Gilton Sampaio de Souza - UERN
Dr. Antônio Joaquim Severino - USP

FICHA CATALOGRÁFICA

Emancipação Humana, Práxis Docente, Trabalho e Educação / Tânia Serra Azul Machado Bezerra, Luciana Matias Cavalcante, Roberto Kennedy Gomes Franco, Maria Lúcia Pessoa Sampaio (Organizador)

Campina Grande – PB: Realize, 2012.

438 p.

ISBN: 978-85-61702-20-5

Cabe aos autores a responsabilidade por seus respectivos textos, isentando o organizador e a editora por Crime de Direito Autoral.

APRESENTAÇÃO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, p.58, 2002).

Esta coletânea é resultado de diversos debates entre, conferências, mesas redondas, oficinas, minicursos e apresentação de resultados de investigações em torno da Pesquisa em Educação e afins. Áreas do conhecimento estas, abstraídas do contínuo da existência humana, em torno de suas contradições e múltiplas interações sociais, políticas e econômicas. Em vivência do IV Fórum Internacional de Pedagogia – Parnaíba – PI em junho de 2012 - os diversos colaboradores desse escopo apresentam reflexões em torno das categorias Pesquisa, Emancipação Humana, Práxis Docente, Trabalho e Educação, no intuito de destinar à comunidade a atualização de seus estudos/análises e a compreensão dos fenômenos educacionais sobre os quais se debruçam enquanto pesquisadores.

A percepção da temática “Emancipação Humana” nos remete a vislumbrar o Homem e a Mulher na sociedade do trabalho, arraigados na cultura em sua expressão mais ampla, produto das relações cotidianas, em busca de consolidar sua identidade como seres humanos. Para a emancipação do ser humano de sua condição de explorado é preciso investir esforços na transformação da sociedade que escraviza, que inviabiliza a dignidade humana e emperra a ação cultural para a liberdade, papel da educação. A proposta do IV FIPED foi ampliar o olhar crítico sobre o humano e relacionar condição humana, práxis transformadora, trabalho e educação.

Na busca por uma Pedagogia crítica, inquieta com o modo como estamos conduzindo as relações humanas e como produzimos a sociedade do conhecimento, procuramos problematizar os fenômenos educacionais e investigar as relações entre as práticas pedagógicas e o empoderamento político, a construção da autonomia e a concretização de espaços e lutas coletivas em prol de transformações estruturais concretas. O cumprimento dessa tarefa histórica está diretamente implicada na constituição da consciência política, atribuição irrevogável da educação. Nesse sentido, como Paulo Freire (2002) nos ensinou “a leitura do mundo precede a da palavra” e isso significa não só que estamos repletos de experimentações e saberes produzidos nas relações sociais, como precisamos desenvolver a capacidade crítica a fim de perceber as nuances dos elementos que estruturam a realidade social.

Nesse ínterim, os estudos e pesquisas empreendidos por diversos pesquisadores que fizeram/fazem o FIPED e a AINPGP – Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia - formam um mix de reflexões e saberes expressos nesse *ebook* acerca da realidade social, educacional e humana, das condições de trabalho e formação que dialogam e se confrontam com as contradições inerentes à sociedade capitalista. O olhar dos diferentes autores que compõem essa coletânea, sem dúvida, traz a criticidade como requisito necessário à análise do real, e fazem da ciência uma ferramenta eficaz na compreensão dos limites e possibilidades da educação, no resgate da autonomia e da busca pela emancipação dos sujeitos sociais.

Os Organizadores

SUMÁRIO

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E DO CONSELHO ESCOLAR

Allan Solano

Arilene Maria Soares de Medeiros

Ciclene Alves da Silva

George Eduardo Ferreira de Mesquita.....10

PESQUISA NA GRADUAÇÃO E NA PRÁXIS DOCENTE: EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA

Ana Maria Iorio Dias.....21

O MÉTODO SOCIOPOÉTICO COMO ABORDAGEM QUALITATIVA NA PESQUISA: OS CINCO PRINCÍPIOS

Shara Jane Holanda Costa Adad

Rebeca Alcântara e Silva

Elisângela da Silva Fernandes

Pollyana das Graças Ramos da Silva.....36

POR UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA OS SURDOS BRASILEIROS: QUAIS QUESTÕES AINDA PRECISAM SER RESPONDIDAS?

Anderson Almeida da Silva.....48

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO ENSINO SUPERIOR: EM BUSCA DE CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA E EMANCIPADORA

Antônio J. Severino.....58

O CURRÍCULO EM AÇÃO EM UMA ESCOLA PARTICULAR DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

Benedito G. Eugenio

Vanusa Lima Santos Silva.....69

ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: RELATO DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Carla Aguiar Falcao

Glauber Lima Moreira

Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza

Valdecy de Oliveira Pontes.....82

ENSINO MÉDIO - UMA ESCOLHA DO CIDADÃO

Clóris Violeta Alves Lopes.....83

MARX: O DRAMA DO INDIVÍDUO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Eduardo F. Chagas.....94

PEDAGOGIA: HISTÓRIA, CONCEITOS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO E NA ATUAÇÃO DOCENTE	
Francisca Clara de Paula Oliveira Adriana e Silva Sousa Isabelle Luna de Alencar Noronha.....	108
A IMAGEM DO POVO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DO PRIMEIRO CICLO INICIAL DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Hayana Crislayne Benevides da Silva Mônica Teodosio da Silva Margareth Maria de Melo.....	119
OS DISCURSOS DO CAPITALISTA E DO UNIVERSITÁRIO/CIÊNCIA, O FETICHISMO DA MERCADORIA-IMAGEM E O ATO EDUCATIVO	
Hildemar Luiz Rech.....	130
ATO EDUCATIVO, SUBJETIVIDADE, FETICHISMO DA MERCADORIA-IMAGEM E OS DISCURSOS DE DOMINAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE	
Hildemar Luiz Rech.....	142
A FORMAÇÃO DOCENTE NA REDE	
Ilane Ferreira Cavalcante.....	154
PRODUZIR POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO EM CONTEXTOS DE COLABORAÇÃO: PRÁXIS DO GRUPO FORMAR	
Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.....	164
EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: POLÍTICAS PÚBLICAS NUMA PERSPECTIVA DE GÊNERO	
João Paulo Macedo Eugênia Bridget Gadêlha Figueirêdo Romário Rawlyson Pereira do Nascimento Maria Helena Cortez de Melo Pires.....	176
“PRA NÃO DIZER QUE NÃO FALEI DAS FLORES”: FORMAÇÃO HUMANA ESCOLAR E EMANCIPAÇÃO	
José Rômulo Soares	185
JUVENTUDE, TRABALHO E FORMAÇÃO NO ENSINO MEDIO	
Luciana Matias Cavalcante.....	194
REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS TABALHADORES NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE	
Márcia Gardênia Lustosa PIRES Maria Anita Vieira LUSTOSA Tânia Serra Azul Machado BEZERRA.....	212

A LEITURA LITERÁRIA E A FORMAÇÃO DE LEITORES: RELATO DE EXPERIÊNCIAS COM O PROGRAMA BIBLIOTECA AMBULANTE E LITERATURA NAS ESCOLAS (BALE)	
Maria Gorete Paulo Torres	
Maria Lúcia Pessoa Sampaio	
Míria Helen Ferreira de Souza.....	233
A REFLEXÃO FILOSÓFICA E O PENSAMENTO CRÍTICO NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR	
Maria José Albuquerque da Silva.....	242
EMPREGABILIDADE E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: (DES)COMPASSO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO CEEP EM PARNAÍBA-PI	
Maria Luzirene Oliveira do Nascimento	
Tânia Serra Azul Machado Bezerra.....	250
PRÁTICAS METODOLÓGICAS INOVADORAS: UM NOVO OLHAR NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO	
Marly Macêdo.....	268
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES	
Mirtes Gonçalves Honório	
Teresa Christina Torres S. Honório.....	282
IDEOLOGIA BURGUESA E DOMINAÇÃO CAPITALISTA COMO MOVIMENTO CIENTÍFICO E POLÍTICO-FILOSÓFICO NA DIALÉTICA DO ESCLARECIMENTO	
Océlio Jackson Braga	
Enéas Arrais Neto.....	291
SABERES PEDAGÓGICOS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: A CONSTRUÇÃO ALICERÇADA NOS CONCEITOS DE <i>HABITUS</i>, CAMPO E COTIDIANO	
Maria Perpétua do Socorro Beserra Soares.....	303
SUJEITO, CULTURA E EDUCAÇÃO: (DES)AJUSTANDO A CRISE DO CAPITALISMO, UMA VIVÊNCIA DO INEVITÁVEL	
Raquel Célia Silva de Vasconcelos.....	313
PARNAÍBA NO CONTEXTO DE INTERIORIZAÇÃO DA ESCOLA NORMAL E DE FEMINIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO NO PIAUÍ	
Roberto Kennedy Gomes Franco	
Antônio de Pádua Carvalho Lopes.....	325

DESCONSTRUINDO A HOMOFOBIA NA AMBIÊNCIA ESCOLAR Romário Ráwlyson Pereira do Nascimento Valdênia Pinto de Sampaio Araújo Agda Jorge Brandão.....	339
A PRODUÇÃO CONCEITUAL DA SEXUALIDADE ENTRE OS DISCURSOS HISTÓRICOS Shara Jane Holanda Costa Adad Romário Ráwlyson Pereira do Nascimento Elisângela da Silva Fernandes Lucivando Ribeiro Martins.....	347
EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESMISTIFICANDO A IDEIA DE PARADIGMA Simone Cabral Marinho dos Santos.....	356
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS CONTRIBUIÇÕES DO PET Conceição Flores Luanna Ferreira de Moraes.....	369
PRODUZIR POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO EM CONTEXTOS DE COLABORAÇÃO: PRÁXIS DO GRUPO FORMAR Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.....	376
GESTÃO EDUCACIONAL: CONCEITOS, RACIONALIDADES, PROCESSOS E PRÁTICAS Élido Santiago da Silva Alexsandro da Silva Souza José Augusto Rodrigues Lima.....	388
FORMAÇÃO, PRÁXIS E EMANCIPAÇÃO: EDUCADORES E EDUCANDOS EM PERSPECTIVA Lucíola Andrade Maia.....	389
REPENSANDO PRÁTICAS E SUPERANDO RESISTÊNCIAS: UM OLHAR PARA O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINA GRANDE-PB Danielly Muniz de Lima - Graduanda Pedagogia- UEPB/PROPESQ Paula Célia da Silva - Graduanda Pedagogia- UEPB /PROPESQ Cristiane Maria Nepomuceno- Profa. Dra. UEPB/ PROPESQ (Orientadora).....	398
A LEI 10.639/03 E A EDUCAÇÃO: ENTRE LEIS, TEORIAS E A REALIDADE - UM OLHAR PARA A PRÁTICA DOCENTE NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINA GRANDE-PB Acacia Silva Alcantara- Maria Emanuela de Oliveira Cruz Cristiane Maria Nepomuceno.....	419
A LEI 10.639/03 E A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFROBRASILEIRA - UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE AS PRERROGATIVAS LEGAIS QUE A AUXILIAM Carla Liege Rodrigues Pimenta Cristiane Maria Nepomuceno.....	432

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E DO CONSELHO ESCOLAR

Allan Solano/Prof^o. CAMEAM/UERN
Arilene Maria Soares de Medeiros/Prof^a. UERN
Ciclene Alves da Silva / Prof^a CAMEAM/ UERN
George Eduardo Ferreira de Mesquita/Graduando CAMEAM/ UERN

Introdução:

A gestão escolar democrática está intrinsecamente relacionada à democracia social. Parte-se do pressuposto que uma gestão escolar democrática não se sustenta em sociedades autoritárias, que negam a liberdade de escolha e posição, a emancipação social, política e cognitiva dos indivíduos. A defesa de uma gestão democrática para a escola pública brasileira precisa estar calcada em outros pressupostos epistemológicos, os quais diferem do arcabouço teórico e prático do cartesianismo taylorista.

A democracia no contexto escolar acontece cotidianamente através dos vários mecanismos que a sociedade civil brasileira vem construindo e desenvolvendo ao longo das últimas três décadas. Neste sentido, considerando a especificidade da democracia escolar, neste trabalho, buscar-se-á discutir a contribuição do Projeto Político Pedagógico/PPP e do Conselho Escolar/CE como mediadores deste processo na instituição educativa. Embora esses mecanismos de gestão democrática estejam bastante discutidos pelos pesquisadores e estudiosos da educação, não impede insistir na idéia de que a democratização da gestão acontece tão-somente com a efetiva participação dos sujeitos nesses mecanismos e outros que a escola venha dispor.

A participação da comunidade escolar e local é um dispositivo legal que cabe a cada instituição articular recursos humanos, institucionais, físicos, financeiros para dar concreticidade ao Projeto Político-Pedagógico e ao Conselho Escolar. Esses mecanismos não são construções individualizadas, porque a democracia é sempre pensada e mobilizada pelo coletivo.

Gestão Escolar Democrática: compreensões e perspectivas

A discussão em torno do tema da gestão escolar democrática está estreitamente vinculada à questão da democracia social, pois se faz preciso reconhecer a dimensão pública, política e socializadora do assunto em torno da gestão democrática como movimento oriundo da pressão popular por uma escola mais justa e igual nos idos do século XX, mais precisamente com a redemocratização do Estado na década de oitenta.

A educação neste contexto torna-se responsável, conforme nos faz pensar Boaventura de Souza Santos (2009), pela promoção social e intelectual das camadas populares, buscando preparar nos sujeitos a rejeição às práticas sociais submissas, impostas por projetos arquitetados de “cima para baixo” e que chegam à instituição educativa visando instrumentalizar os indivíduos às imposições mercadológicas.

A escola numa compreensão democrática, objetiva trabalhar a emancipação social, cultural e cognitiva dos sujeitos, a fim de construir pessoas políticas, ativas na luta por sua independência às práticas colonizadoras da sociedade moderna e capazes de assumir responsabilidades sociais, lutando pela reinvenção do mundo e, por conseguinte, da democracia (SANTOS, 2007).

Mediante estes esclarecimentos sobre como se enxerga a gestão escolar democrática contextualizada em uma dimensão ampla da sociedade, tem-se a necessidade de formular entendimentos sobre o que nos aponta a gestão da escola. Para tanto, recorre-se ao pensamento de MEDEIROS (2007) quando esta amplia o pensamento de PARO (1996) ao dizer que a gestão escolar está para além das atividades organizativas da escola “fins determinados”, pois segundo a autora, estes “fins determinados” na educação¹ devem estar voltados em benefício da democracia e da emancipação dos sujeitos, pois se acredita que a administração na escola pública brasileira deverá desenvolver suas funções com o desígnio de promover a valorização do pedagógico neste espaço, assim o gestor escolar terá como foco do seu trabalho a mediação do administrativo para alcançar o fim último da escola: o ensino de qualidade, resultando numa aprendizagem emancipatória.

Ao assumir a gestão da educação na perspectiva apontada por MEDEIROS (2007), está-se negando o sentido dado à prática administrativa pela sociedade capitalista, qual seja, a administração científica de Taylor. Este modo verticalizado e atomizado de pensar a gestão dos processos educativos na escola assenta-se nos fundamentos da organização e do controle dos métodos de trabalho alheio, expresso pela instituição escolar, mediante a gerência científica, que exponencialmente foi assumida como um dos elementos fundantes no modo de administrar a escola pública brasileira durante décadas.

Assim, a aplicação de uma prática administrativa arraigada na concepção cartesiana do taylorismo e que, em outros momentos, já foi defendida por alguns teóricos da administração escolar, irá mediar a exploração do trabalho pelo capital, criando sujeitos acomodados e subservientes a atual ordem existente, marcada pelo seu caráter conservador e reprodutor das desigualdades sociais, portanto,

¹ Aqui estamos utilizando a palavra educação como sinônima de escola, embora saibamos das respectivas diferenças produzidas pela literatura da área.

geradora de exclusão. Este modo de pensar a escola pública, obviamente, não é o adequado e nem o desejado para se administrar este espaço educativo numa concepção democrática de educação, espaço este que precisa estar acompanhando o processo de transformação social de modo emancipador e não apenas técnico-racional.

O cenário atual exige dos administradores escolares, considerando as limitações da Teoria Geral da Administração/TGA², a retomada da consciência crítica frente aos processos administrativos da escola pública. Para tanto, faz-se necessário que os gestores escolares se sintam historicamente situados, inseridos na globalidade e na concreticidade do trabalho escolar, podendo, portanto, desenvolver a função crítica de desvelamento do discurso ideológico e ultrapassar o nível de controle de suas práticas administrativas, alcançando a marca desejável da libertação. Somente assim, está-se pensando democraticamente a gestão³ dos processos educativos, respeitando a natureza do trabalho escolar que é o seu sentido pedagógico.

Objetivando assumir esta posição crítica e libertária, a escola deverá buscar o sentido político da ação administrativa de modo a ultrapassar o autoritarismo que vem marcando suas relações junto aos sujeitos escolares, caracterizado, principalmente, pela ausência de participação das pessoas na tomada de decisões de suas ações e realizações. Sobre esta questão afirma Paro (1996):

Por isso, uma teoria e prática de Administração Escolar que se preocupe com a superação da atual ordem autoritária na sociedade precisa propor como horizonte a organização da escola em bases democráticas. E para a Administração Escolar ser verdadeiramente democrática é preciso que todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo escolar possam participar das decisões que dizem respeito à organização e funcionamento da escola. Em termos práticos, isso implica que a forma de administrar deverá abandonar seu tradicional modelo de concentração de autoridade nas mãos de uma só pessoa, o diretor – que se constitui, assim, no responsável último por tudo o que acontece na unidade escolar -, evoluindo para formas coletivas que propiciem a distribuição da autoridade de maneira

²ATGA pode ser definida como campo do conhecimento humano que se ocupa do estudo da Administração em geral, não se preocupando onde ela seja aplicada, se nas organizações lucrativas (empresas) ou se nas organizações não-lucrativas. A TGA trata do estudo da Administração das organizações.

³Neste trabalho utiliza-se o termo gestão como sinônimo de administração escolar, embora se reconheça os esforços impetrados por alguns teóricos da área em buscar uma distinção e diferenciação entre os termos.

mais adequada a atingir os objetivos identificados com a transformação social.

Neste sentido, a administração escolar se responsabiliza em construir seu estatuto teórico/prático próprio, assegurando uma educação de qualidade aos usuários da escola pública brasileira e contribuindo para o atingimento maior da educação: a aprendizagem satisfatória de todos e todas aquelas crianças, jovens e adultos que frequentam a escola pública. Para tanto, é preciso construir “aprendizagens” significativas, que possibilite a seus aprendentes transcenderem os muros da escola. Nesta conjuntura, os usuários da escola pública terão as capacidades cognoscentes necessárias à sua inserção nas diferentes práticas sociais, ou seja, terão condições de viver e conviver na sociedade capitalista, de lutar para superar as amarras instrumentalizadoras desta coletividade liderada pelo mercado e corroborar na edificação de um mundo melhor, mais igual e justo.

Tem-se a convicção, que estas proposições somente serão alcançadas e possíveis de exequibilidade se a democracia prevalecer nos diferentes espaços da escola, a saber: na relação interpessoal, na organização dos trabalhos organizativos, na construção de sua proposta pedagógica e na consolidação do conselho escolar. São estes mecanismos democratizadores que podem facilitar a ampliação da democracia na escola e desta para a sociedade, pois não se quer e não se luta por qualquer educação, mas por uma educação de qualidade, uma educação menos excludente, uma educação que construa seres humanos – no sentido *stricto sensu* da palavra, deixando de instrumentalizar seus educandos para servirem as imposições técnico-rationais do mundo edificado em bases cartesianas e acrítico aos processos políticos de uma globalidade que se revela cada vez mais complexa.

Neste sentido, considerando a especificidade da democracia no âmbito da instituição escolar, buscar-se-á tecer comentários sobre a contribuição do Projeto Político Pedagógico/PPP e do Conselho Escolar/CE como instrumentos mediadores deste processo na instituição educativa. Sabe-se que a democratização dos procedimentos (PPP, CE, Grêmios Estudantil, Associação de Pais e Mestres/APM e etc), no ato de administrar a escola pública, é condição *sine qua non* para a ampliação dos espaços democráticos no interior da escola, o que conseqüentemente, influenciará a ampliação da convivência democrática em outros espaços sociais.

Democracia na Escola: a contribuição do PPP e do Conselho Escolar

Para continuar o debate em torno da gestão democrática que vem sendo realizado, propõe-se, neste momento, refletir um pouco mais sobre as contribuições do Projeto Político Pedagógico e do conselho escolar como mecanismos de construção democrática na instituição educativa.

Neste sentido, a gestão democrática da educação pública passa necessariamente pelo combate a toda e qualquer forma de gestão autoritária que

ocorra ou venha a ocorrer no interior das escolas. O termo gestão democrática utilizado nestes escritos é colocado propositalmente por entender-se que sem instrumentalizadores que visem a democratização da escola pública será impossível chegar a gestão democrática, a exemplo do PPP e CE.

O Projeto Político Pedagógico da Escola

A democratização da gestão escolar tendo como um de seus instrumentos importantes o Projeto Político-Pedagógico, parte da premissa que é importante e necessário que a escola construa seu PPP a partir da ampliação dos espaços de participação nas escolas, buscando a articulação desta com a comunidade.

Da mesma forma que o Conselho Escolar e a Eleição para diretor de escola, o Projeto Político-Pedagógico também têm leis que o asseguram. O Artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, 9.394/96, por exemplo, dispõe que “Os estabelecimentos de ensino (...) terão incumbência de: (Inciso I:) elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Embora seja garantido na LDB como um dos principais eixos da instituição escolar, é perceptível, nesta mesma lei, certo afastamento da dimensão política. Na citada lei a palavra “político” é descartada. Fala-se em “proposta pedagógica” da escola e não em “proposta político-pedagógica”. Alguns poderão argumentar que se trata apenas de uma palavra. Porém, a supressão da palavra “político”, entretanto, deixa em aberto a possibilidade de construção de um documento puramente técnico, sem que se discutam as suas múltiplas possibilidades de articulação.

Precisa-se, portanto, garantir a dimensão política do projeto pedagógico da escola, o que corroborará para a gestão escolar democrática. Esta realidade contribuirá para que, em cada escola, alunos, professores, funcionários, pais e demais membros da comunidade escolar possam se desenvolver como sujeitos autônomos e dessa forma participar ativamente na tomada de decisões, tornando-se assim co-responsáveis pelas ações administrativas, inclusive na materialização do seu PPP.

Isso, por sua vez, implica no aprendizado coletivo de princípios de convivência democrática. Neste sentido, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico é de significativa importância para a instituição escolar e contribui decisivamente para a ampliação da democracia neste espaço. O projeto deve ser construído de acordo com a realidade de cada escola e da realidade na qual esta está inserida, traçando metas e objetivos que visem à melhoria de toda a comunidade escolar.

O PPP não é uma construção individual. Seu processo de elaboração e implementação só tem sentido se for coletivo, ou seja, envolvendo a participação de pais, professores, alunos, direção e demais funcionários da escola. Nesta perspectiva, Vasconcellos (1995, p. 52) enfatiza a relevância da participação coletiva, afirmando que:

Mais importante do que ter um texto bem elaborado, é construirmos o envolvimento e o crescimento das pessoas,

principalmente dos educadores, no processo de construção do projeto, através de uma participação efetiva naquilo que é essencial na instituição. Que o planejamento seja do grupo e não para o grupo. Como sabemos o problema maior não está tanto em se fazer uma mudança, mas em sustentá-la. Daí a essencialidade da participação.

Portanto, entende-se que um dos espaços mais propícios à participação e, por conseguinte, à democratização da escola, é o processo de construção, reconstrução, ressignificação e dinamização do Projeto Político-Pedagógico. Para que se tenha êxito na construção do PPP com a participação da comunidade e para que sua implementação esteja presente no cotidiano escolar são necessários alguns requisitos, conforme aponta Vasconcellos (2009): *Comunicação eficiente*: o projeto deve ser direto e seu enunciado facilmente compreendido por todos, independente das diferenças de classes ou categorias; *Adesão voluntária e consciente ao projeto*: o projeto é um constructo coletivo, portanto necessita da adesão consciente e não-coercitiva de todos os sujeitos escolares; *Suporte institucional e financeiro*: tem que ter vontade política, pleno conhecimento de todos os recursos financeiros claramente definidos; *Controle, acompanhamento e avaliação do projeto*: o êxito do projeto só pode ser determinado pela constante avaliação de seus objetivos; *Credibilidade*: os envolvidos na construção e implementação do projeto precisam ter comprovada competência e legitimidade.

Desta maneira, o Projeto Político-Pedagógico, constitui-se em instrumento valioso para a construção da gestão escolar democrática. Desde que, é claro, seja concebido, executado e avaliado na perspectiva do coletivo. Desta forma, poderá se constituir na ferramenta por excelência para a construção de uma gestão democrática na escola. Veja a seguir os contributos do Conselho Escolar nesta busca por construir espaços democratizantes na escola pública brasileira.

O Conselho Escolar

É no contexto da década de 1980 que se estabelece a tentativa de controle da sociedade civil sobre a educação e a escola pública brasileira (BASTOS, 2005). De acordo com Lima (2002), é justamente nessa década (1980) que no Brasil começa as mobilizações pró-conselhos paritários e deliberativos.

Ao longo dos últimos vinte anos, a escola pública brasileira tem experimentado novas formas de administrar os fins e os meios que a constrói através de mecanismos mais democráticos, na tentativa de superar o seu retrato autoritário. Nesse ensejo, verifica-se a articulação da educação e da escola vinculada a um projeto mais amplo de democratização da sociedade, política,

econômica, transmitida por meio da conquista de autonomia e gestão democrática, além do regime de colaboração entre os sistemas de ensino legitimadas na Constituição Federal de 1988⁴.

A década de 1990 assiste a um movimento inédito no país de elaboração de políticas participativas para os rumos da democratização da sociedade brasileira, inclusive ressaltando participação da sociedade civil no controle e acompanhamento das políticas educacionais nos diferentes níveis: federal, estadual, distrital e municipal (ABRANCHES, 2006).

Como o caminho da democracia implica não somente na escolha dos representantes, mas na ampliação de espaços de participação e oportunidade de escolhas, a escola pública brasileira tem a sua disposição instrumentos de controle da sociedade civil sobre a gestão do processo educativo, dentre eles mencionamos: projeto político pedagógico, conselho de escola, eleição de diretores, grêmios estudantis, associação de pais e mestres, entre outras, como visto anteriormente.

É sobre o conselho de escola que pretendemos realizar algumas tessituras, dada a importância de reconstrução do cenário político, econômico e social, pois o interesse em discutir as implicações dos conselhos escolares, deve-se a sua inclusão no debate e a proposta de uma educação democrática e emancipadora, uma vez que os atuais conselhos surgiram na década de 1980, com a finalidade precípua de promover uma verdadeira democratização das relações no interior da escola pública (PARO, 2001).

O Conselho de/na escola é uma conquista das lutas dos movimentos sociais, e está entre as modalidades de participação mais conhecidas no Brasil, desde a década de 1980 (LIBÂNEO, 2008).

A natureza etimológica da palavra “conselho” vem do latim *concilium*, “opinião, plano”, de *consultare* “perguntar, refletir, considerar maduramente”, que significa tanto ouvir como ser ouvido (CURY, 2000).

Portanto, é um espaço de permanente de participação e diálogo onde as pessoas falam e escutam durante processos de negociação para tomada de decisão sobre os rumos de um determinado contexto, escolar, econômico, social, jurídico. Assim, configura-se como espaço de participação e tomada de decisão (PINTO, 1996).

As funções básicas na linha de frente dos conselhos de escola são basicamente propositivas e deliberativas. Entretanto, assumiu ao longo do tempo a atribuição consultiva e diretiva em alguns casos, segundo Paro (2001). No entanto, não é papel do conselho assumir a direção, no último dos casos que seja construído

⁴ Das oito constituições brasileiras, apenas a de 1988 reconhece a gestão democrática como princípio da educação nacional.

outro conselho, uma espécie de Conselho Diretivo formado por equipe pedagógica e administrativa.

Entretanto, conforme Paro (2001), o CE pode contribuir para administração direta da escola ao se tornar consultivo e/ou propositivo para a melhoria da gestão e da qualidade do ensino ministrado. Além dessas funções, este instrumento pode assumir a posição fiscalizadora e avaliativa das ações escolares ampliando as suas respectivas atribuições.

Vale ressaltar que quando o CE assume essas responsabilidades, não estamos desresponsabilizando o Estado ou os representantes dos seus deveres e papéis para com a instituição. Até porque não é objetivo do CE substituir a direção ou o sistema de ensino. Pois temos consciência de que há um pragmatismo na gestão democrática que pode contribuir para a transferência de responsabilidade dos serviços educacionais para a comunidade, minimizando o papel do Estado na educação.

Portanto, não é permitido que aos Conselhos de Escola seja dado um enfoque cooperativista, privatizante, terceirizado e de responsabilização da comunidade pela manutenção da escola pública, antes é necessário fortalecê-los. Conforme Lima (2002),

Fortalecer os conselhos significa reforçar que os seus membros não podem se caracterizar como “os representantes” da comunidade educacional. Portanto, devem sistematizar formas de retomar à comunidade os debates, as reflexões, as deliberações do Conselho. Por outro lado, também não pode se tornar um apêndice da direção a escola, não pode, portanto, burocratizar-se, passando a cumprir uma função de subalterno hierárquico à direção da escola, ou seja, órgão que compõe a estrutura burocrática da organização escolar (2002, p. 09).

Portanto, os sujeitos da escola (professores, pais e alunos, diretores, equipe pedagógica e administrativa) possuem suas responsabilidades não estando isentos das suas funções. Em que os debates retomados pela comunidade merecem ser construídos juntamente com a direção da escola.

Adiante se pretende refletir sobre as possíveis contribuições do conselho de escola e quais as dificuldades para o seu funcionamento. Possíveis porque nem tudo cabe ao Conselho de Escola, e é neste aspecto que firmamos a necessidade de compreensão sobre a tese defendida anteriormente, na qual mesmo tendo diversos representantes nos conselhos, cada membro possui função específica na dimensão global da escola.

De acordo com Lima (2002), ao analisar as experiências dos Conselhos de Escola do Pará, verifica que, esses não têm sido incentivados, tendo sua atuação restrita aos condicionantes disciplinares.

Concomitante a essa ideia, Paro (2001) afirma que este é um dos problemas mais encontrados nos conselhos, no entanto, amplia a reflexão ao tornar público o dilema da ausência de participação dos pais. Ora, a ideia de participação dos pais não pode ser a mesma lógica que conduz a participação dos professores, pois na atividade docente está imbuída a necessidade de participar ativamente da escola, inclusive porque este de certo modo recebe um salário para isto. Na condição dos pais, a participação se restringe na maioria das vezes a matricular as crianças na escola deixando-as sob a responsabilidade da escola, ou atender ao convite do professor ou direção da escola para resolver questão disciplinar. Porém, isso gera outro agravante: uma escola dirigida apenas por professores e especialistas em educação!

Veja-se, sem a participação dos pais, as proposições e deliberações se fixam no quadro de membros com maior número de participantes. Na maioria dos conselhos de escola, como aponta Costa (2006), os professores estão na linha de frente das decisões e ocupam a maior parcela de representantes no colegiado. Se quisermos construir uma democracia social com um alto nível de participação na escola, esta deverá promover ações e estratégias para mobilizar, formar e incentivar a participação paritária dos diversos segmentos que compõe a escola: pais, professores, alunos, funcionários da equipe administrativa e pedagógica e comunidade local, levando a efetivação da gestão democrática a várias mãos. Deste modo, a escola necessita se tornar atrativa para os profissionais que ali trabalham e para os sujeitos que utilizam os seus serviços.

Construir possibilidades de participação na escola quer seja mediante o PPP e/ou CE, estar-se-á buscando trilhar caminhos que podem levar a democracia proclamada e pouco vivenciada nos diferentes espaços sociais. Entende-se que os sujeitos partícipes de práticas democratizadoras possuem condições reais e potenciais de compreender a necessidade de se construir um mundo melhor e mais humano entre os humanos. E por que não se iniciar este percurso na escola?

Considerações Finais:

É fundamental ressaltar que a gestão democrática é uma construção social repleta de desafios políticos, organizacionais, pedagógicos. Em outras palavras, a gestão democrática implica sempre reconhecer seu caráter de construção coletiva que não se esgota no momento de escolha do diretor escolar por meio de eleição, de elaboração do PPP, de participação eventual no Conselho Escolar. Todos esses mecanismos indicam o ponto de partida e não de chegada. Aliás, a gestão democrática não se encerra, porque é própria da democracia a condição de inacabamento.

Tanto o PPP quanto o Conselho Escolar precisam superar a ideia de burocratização para, de fato, contribuir com a democratização dos processos que ocorrem dentro da escola. Comumente, as escolas dispõem de tais mecanismos, no entanto, a efetiva participação da comunidade escolar e local está a desejar na

medida em que não se percebe envolvimento de todos/as nas implementações e decisões coletivas.

Busca-se construir uma gestão escolar democrática que venha contribuir para a qualidade de ensino, desenvolvendo a emancipação social, política e cognitiva dos indivíduos. Enfim, a gestão democrática pode favorecer a edificação de uma escola e, porque não dizer, de uma sociedade melhor e mais justa para todos/as.

Referências

ABRANCHES, Mônica. *Colegiado escolar: espaço de participação da comunidade*. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006. (Questões da Nossa Época – 102).

BASTOS, João Baptista (org.). *Gestão democrática*. 4.ed. Rio de Janeiro: DP & A e SEPE, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9394/96. Brasília, DF, 1996.

COSTA, Dayane Madalena. Conselho Escolar como possibilidade de (co)laboração: a gestão democrática construída a várias mãos. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). *Sistema Municipal de Ensino e Regime de Colaboração*. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. p. 237-266.

CURY, Carlos Roberto J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, Naura S. C; AGUIAR, Ângela da S. *Gestão da Educação: impactos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 43-60.

FERREIRA, Naura S. Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela (Orgs). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

LAROCA, D. F. P; SCHNECKENBERG, Marisa. *O Projeto Político-Pedagógico como instrumento de democratização da gestão escolar*. Revista Eletrônica Lato Sensu – Ano 3, nº1, março de 2008. ISSN 1980-6116 <http://www.unicentro.br> - Ciências Humanas.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. rev. amp. 2. reimp. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, Antonio Bosco. Gestão democrática ou democratização da gestão: uma análise sobre elementos instrumentalizadores da democratização da escola. In: **XI Encontro de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Igualdade e Diversidade na Educação. Goiânia, Maio de 2002.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. *Administração educacional e racionalidade: o desafio pedagógico*. Ijuí: Unijuí, 2007.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Henrique. O conselho de escola na democratização da gestão escolar. In: PARO, Vitor Henrique. *Escritos sobre Educação*. São Paulo: Xamã, 2001. p. 79-90.

PINTO, J. M. R. *Administração e Liberdade: um estudo do Conselho de Escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). *Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

_____. *Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 10. Ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível*. 23. Ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

PESQUISA NA GRADUAÇÃO E NA PRÁXIS DOCENTE: EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA

Ana Maria Iorio Dias

Neste trabalho procurarei analisar aspectos relacionados à temática integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, abordada na legislação educacional e nos documentos produzidos pelo Governo Federal, CNE, MEC e por Fóruns de Pró-Reitores dessas áreas acadêmicas, além de tecer considerações acerca dos caminhos e das possibilidades de ações que possam consagrar o preceito constitucional da indissociabilidade entre essas três instâncias, a partir de políticas e de ações desencadeadoras.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão foi consagrada, juntamente com o princípio da autonomia universitária (didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial), na **Constituição Federal** de 1988, nos termos do artigo 207,

As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Para consolidar esse princípio constitucional, muito tem se discutido, mas, efetivamente, poucas são as ações acadêmicas que possibilitam essa indissociabilidade. Na prática das universidades, há os docentes que atuam no ensino de graduação e/ou de pós-graduação; há os que fazem pesquisa, na maioria das vezes vinculados a programas de pós-graduação, há os que se dedicam a programas de extensão. Há, inclusive, os que conseguem atuar no ensino e desenvolver programas de extensão e pesquisa – mas, mesmo nesses casos, podemos dizer que há indissociabilidade/integração?

Essa temática tem se manifestado presente nas agendas de discussão de alguns dos Fóruns de Pró-Reitores das áreas acadêmicas, como o ForGRAD – Fórum Brasileiro de Graduação, o FORPROEX - Fórum de Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e o FORPROP – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação, além da ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, ANPEd, ANDES e da SESu/MEC, numa tentativa de promover a integração entre as

instâncias acadêmicas, em prol de uma formação integral dos estudantes. Alguns dos documentos oriundos desses fóruns/associações/secretarias serão aqui analisados.

Entendo que o princípio da indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão é fundamental no fazer acadêmico. A relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, quando bem articulados, conduz a mudanças significativas nos processos de ensino e de aprendizagem, fundamentando didática e pedagogicamente a formação profissional, e estudantes e professores constituem-se, efetivamente, em sujeitos do ato de aprender, de ensinar e de formar profissionais e cidadãos. A pesquisa e a extensão, em interação com o ensino, com a universidade e com a sociedade, possibilitam operacionalizar a relação entre teoria e prática, a democratização do saber acadêmico e o retorno desse saber à universidade, testado e reelaborado. (Conf. In: DIAS, 2009).

Portanto, pensar e concretizar a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão constitui-se na afirmação de um paradigma de universidade que deve produzir conhecimentos e, efetivamente, torná-los acessíveis à formação dos novos profissionais e aos mais variados segmentos da sociedade. Por isso, à União atribui-se esse papel histórico de atuar na Educação Superior, apoiando as instituições, notadamente as públicas, para o pleno desenvolvimento desse fazer acadêmico.

O **Plano Nacional de Educação (PNE)** – Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, vem consolidar o que foi proposto na atual Carta Magna de nosso País, ampliando a concepção de universidade, autonomia e sua relação com o princípio da indissolubilidade, fornecendo uma fundamentação mais segura: ao discutir e justificar as metas para a Educação Superior, assegura que as “atividades típicas das universidades - ensino, pesquisa e extensão” constituem o “suporte necessário para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do País”. De acordo com o PNE, “as universidades constituem, a partir da reflexão e da pesquisa, o principal instrumento de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Nessas instituições apropria-se o patrimônio do saber humano que deve ser aplicado ao conhecimento e desenvolvimento do País e da sociedade brasileira. A universidade é, simultaneamente, depositária e criadora de conhecimentos”. Assim, “as universidades, notadamente as públicas, têm um importante papel a desempenhar no sistema”, seja na pesquisa básica, na pós-graduação *stricto sensu*, na extensão, ou “como padrão de referência no ensino de graduação” (PNE 2001-2010, Educação Superior).

O **PROJETO DE LEI**, que tenta aprovar o Plano Nacional de Educação para 2011-2020, estabelece, em sua **Meta 12**:

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da

população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurando a qualidade da oferta.

Para assegurar essa meta, em relação ao tema que ora discutimos apenas propõe como Estratégia **12.7**: “Assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária”.

A **Meta 13**, por sua vez, propõe:

Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para setenta e cinco por cento, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, trinta e cinco por cento doutores.

A fim de que se possa cumprir essa meta, a Estratégia **13.5 sugere**: “Elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade, de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, na forma de programas de pós-graduação **stricto sensu**”.

Mas, simplesmente anunciar num Plano de Educação, ou prever numa Constituição, como se pode observar e vivenciar ao longo desses anos, não é prerrogativa suficiente para que essa indissociabilidade aconteça – e é cada vez mais nítida a tendência a aceitar e a reproduzir a separação entre docência no sentido estrito, a pesquisa e a extensão, e entre graduação e pós-graduação, contrariando outros princípios éticos de igualdade, de justiça, de liberdade e de democracia.

De fato, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão pouco tem se concretizado na prática acadêmica, e, talvez por isso, o PNE 2001-2010 já anunciava que cabe às universidades “qualificar os docentes (...) da educação superior que atuam em instituições públicas e privadas, para que se atinjam as metas previstas na LDB ...”, ao que se deveria acrescentar também os dirigentes dessas instituições, pois é preciso, além da formação, uma política institucional que favoreça a implantação, implementação e desenvolvimento de ações integradoras de ensino, pesquisa e extensão, para além da simples incorporação em estatutos, numa relação de intercâmbio com a sociedade civil organizada, em geral, e com os movimentos sociais reivindicatórios de direitos, em particular, constituindo-se, muito mais, em uma meta a ser alcançada pela instituição, tanto do ponto de vista administrativo quanto do acadêmico.

Também o mero cumprimento de exigências legais de formação, em busca de executar as determinações da **LDB**, Lei no. 9394/96, quanto à titulação para se lecionar na educação superior não é suficiente para que os docentes incorporem

uma postura de integração, de articulação, de imbricação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Na prática, o que se tem observado é que quanto mais qualificado estiver o docente, mais ele tende a se afastar do ensino, notadamente o de graduação, e da extensão, para se dedicar à pesquisa e à orientação na pós-graduação, como se essas atividades não pudessem co-existir muito menos integrar uma à outra e à outra. Por outro lado, os projetos de extensão existentes em uma instituição, quando existem, em geral permanecem dissociados dos conteúdos das disciplinas e das atividades de ensino de graduação e de pós-graduação, como resultado de ações, interesses e responsabilidade individuais de seus autores, com pouca ou nenhuma participação de estudantes, de outros professores e de técnicos. A pesquisa também se apresenta, regra geral, desvinculada, fragmentada e desarticulada da pesquisa básica que poderia existir no ato conjunto do ensino – de graduação e de pós-graduação - e da extensão.

No mundo contemporâneo, as rápidas transformações destinam às universidades o desafio de reunir em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, os requisitos de *relevância*, incluindo a superação das desigualdades sociais e regionais, *qualidade* e *cooperação internacional* – e o conhecimento, interdisciplinar e articulado, hoje mais do que nunca e assim tende a ser cada vez mais, é a base do desenvolvimento científico e tecnológico, criando o dinamismo das sociedades atuais. Por isso, quanto mais integradas estiverem as ações de ensino, pesquisa e de extensão, mais integralmente se estará formando o profissional para o mundo do trabalho do seu século. (Conf. In: DIAS, 2009).

O documento que expressa a **Política Nacional de Graduação** (PNG) do ForGRAD (iniciado em 1999 e consolidado em 2004) expressa uma análise de que “a necessária dimensão política no processo de formação permite a integração de posturas éticas relacionadas ao tema maior da dignidade da vida como direito universal”. Nesse sentido, “a lógica desta formação é a da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ensino com extensão aponta para a formação contextualizada às agudas questões da sociedade contemporânea. Ensino com pesquisa aponta para o verdadeiro domínio dos instrumentos nos quais cada profissão se expressa, em seu próprio processo evolutivo”. Visto dessa forma, a concepção de indissociabilidade que se pretende para o ensino de graduação não pode ser reduzida “nem ao processo de produção do saber novo, nem às práticas de intervenção direta nos processos sociais, embora não se possa negar a pertinência da pesquisa e extensão em si”; ao contrário, esse conceito pedagógico reafirma a “inevitabilidade da indissociação do ensino, pesquisa e extensão, considerando-se o eixo da formação do graduado”.

Isso exige “um novo diálogo interdisciplinar, uma organização curricular que acolha, ao eixo científico básico que informa a área de conhecimento

relacionada à atuação profissional, a contribuição de ciências conexas” (PNG do ForGRAD).

Assim, compreender as atividades de extensão e de pesquisa como expedientes vitais aos processos de ensino e de aprendizagem na graduação requer proposta de formação fortemente articulada à vivência do real e imersa na própria realidade, fundada em uma relação dialética entre teoria e prática.

A sociedade atual se caracteriza por crescente necessidade de presença das ciências e das tecnologias, seja nas atividades ditas produtivas ou nas relações sociais, e o conhecimento rapidamente é superado, demandando constantes atualizações e exigências de formação contínua e continuada dos cidadãos. O ensino de graduação, portanto, não pode ser organizado em uma estrutura curricular rígida, com enfoque disciplinar, ordenado, seqüenciado por “pré-requisitos” artificiais.

Além disso, teoria e a prática, em sala de aula, não podem ocorrer a partir de exposições descritivas, ou como elementos contraditórios, dicotômicos, antagônicos...

Por isso, ensino com extensão e pesquisa aponta para a formação contextualizada aos problemas e demandas da sociedade contemporânea, como parte intrínseca da essência do que constitui o processo formativo, promovendo uma nova referência para a o processo pedagógico e para dinâmica da relação professor-aluno, na medida em que se compreende as atividades de pesquisa e extensão como expedientes vitais aos processos de ensino e de aprendizagem na graduação e vinculados à vivência do/no real, numa relação dialética entre teoria e prática. Isso, necessariamente, exige um redirecionamento dos tempos e de dos espaços de formação, das práticas vigentes de ensino, de pesquisa e de extensão e da própria política das Universidades, como já dissemos anteriormente.

Em relação à pós-graduação, pode-se afirmar que dos Planos Nacionais de Pós-Graduação, apenas o terceiro (de 1996) e o de 2005-2010 fazem menção à articulação/integração da pós-graduação com a graduação, enfatizando que

Cabe à pós-graduação a tarefa de produzir os profissionais aptos a atuar nos diferentes setores da sociedade e capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de modernização do país. Os dados disponíveis demonstram, sobremaneira, que é no interior do Sistema Nacional de Pós-Graduação que, basicamente, ocorre a atividade da pesquisa científica e tecnológica brasileira. (III PNPG - CAPES 1986-1989).

Essa mesma idéia prevalece no atual PNPG – 2005/2010, quando estabelece que:

As iniciativas relativas a um Plano Nacional de Pós-Graduação, embora encontradas mais remotamente nos ordenamentos jurídicos passados, devem ser buscadas na própria Constituição Federal de 1988 quando, no inciso XXIV do Art. 22, põe-se como competência privativa da União *o legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional*. Por sua vez, faz parte dessa educação nacional o conjunto das universidades as quais, pelo Art. 207, devem obedecer ao *princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*. (pág. 19/20).

Mas a indissociabilidade é evocada para evidenciar que “esse princípio não foge do mandamento do inciso VIII do Art. 206, que impõe ao ensino *o princípio da garantia do padrão de qualidade*. Esse padrão de qualidade se vincula ao Art. 209, que dá ao poder público a atribuição da *avaliação de qualidade* da educação nacional” (pág. 19/20). Essa qualidade será alcançada mediante os padrões obtidos com a titulação dos docentes que atuam na Educação Superior, “tendo como parâmetro a melhoria do ensino em sua fase atual e a necessidade de sua expansão qualificada” (pág. 91), uma vez que

mesmo considerando-se que os problemas que afetam o desempenho do ensino superior de graduação sejam amplos e complexos, *é fundamental que, preservando a especificidade de cada nível de ensino, haja uma maior integração da pós-graduação com a graduação*, o que será altamente benéfico para ambos os níveis (pág. 26). (*grifos nossos*).

Essa integração “é de responsabilidade das instituições que os ministram” (pág. 26) – o que, de certa forma, minimiza as políticas de formação de pessoal e de promoção dessa articulação/indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão mediante editais e outros programas de apoio.

O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 está organizado em cinco eixos: 1 – a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), a primazia da qualidade, a quebra da endogenia e a atenção à redução das assimetrias; 2 – a criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua associação com a pós-graduação; 3 – o aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema de C,T&I; 4 – a multi- e a interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação e importantes temas da pesquisa; 5 – o apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio (pág. 15). Entretanto,

O núcleo da pós-graduação é a pesquisa. A pesquisa depende de treinamento e exige dedicação plena ao estudo, sendo a tarefa das instituições acadêmicas e institutos de pesquisa, públicos ou privados, aliar este e aquela. Os resultados da pesquisa, ao serem

aplicados, levam a tecnologias e a procedimentos, podendo ser usados no setor público e no sistema privado, e fazendo do conhecimento e da tecnologia uma poderosa ferramenta do desenvolvimento econômico e social. (pág.18)

A perspectiva científica indispensável para o docente de graduação deve ser objeto de formação específica própria do nível de pós-graduação. A pós-graduação precisa inserir, na sua missão básica de formar o pesquisador, a formação do professor de graduação, integrando, expressamente, questões pedagógicas às que dizem respeito ao rigor dos métodos específicos de produção do saber, numa perspectiva epistêmica.

Porém, nas universidades os docentes estão sendo contratados por suas habilidades como pesquisadores simplesmente. Por isso, ainda que detentor de um corpo de conhecimentos específicos, quando alçados à profissão docente, esses professores nem sempre apresentam os atributos específicos, necessários e desejados para esta outra profissão – a de ser docente. E o exercício da docência passa a ter, por base, muito mais a imitação da docência que tiveram, quando da sua formação, do que propriamente incorporação do que de fato significa ser docente na educação superior hoje.

O documento intitulado **Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a Flexibilização Curricular: uma visão da extensão** (2006), expressa a visão do FORPROEX, anunciando que “...na formação acadêmica ocorrem mudanças. A formação deve ser concebida de forma crítica e plural, não podendo se restringir simplesmente à transmissão de ensinamentos em sala de aula” (pág. 14).

Para o desenvolvimento de competências profissionais,

a pesquisa e a extensão são imprescindíveis. O processo de aprendizagem passa a basear-se e a depender de observações próprias, de atitudes reflexivas, questionadoras, que decorrem do diálogo e da interação com a realidade, para compreendê-la e transformá-la. Criam-se, dessa forma, condições para que a formação do estudante não fique restrita aos aspectos técnicos, formais e passe a contemplar seus aspectos sociais e políticos, promovendo a conscientização crítica. (pág. 15).

Esta perspectiva vai requerer, além de educadores afeitos à investigação e aos questionamentos quanto aos rumos da sociedade, que adotam e criam novas práticas pedagógicas, uma nova organização curricular permeável às transformações em curso, interdisciplinar, privilegiando a articulação teoria-prática na formação integral do estudante.

Na prática, o que se tem observado é que, ao falarmos em produção do conhecimento, parece que sempre nos referimos à pesquisa como seu sinônimo. Mas não se pode conceber, por exemplo, um professor que somente exerça o ensino; da mesma maneira, é muito difícil acreditar que alguém somente pesquise sem socializar os resultados de sua busca, apesar do isolamento ou do distanciamento de muitos cientistas de nossa realidade. De igual modo, não se pode conceber que a extensão seja concebida para poucos e para poucas atividades.

A relação acima mencionada pressupõe transformações significativas no processo pedagógico. Alunos e professores devem se constituir sujeitos de ensinar e de aprender, democratizando e socializando o saber científico e (re)estabelecendo um intercâmbio e uma participação das comunidades (interna e externa) na vida universitária. Desse modo, a extensão se apresenta como uma via importante para a interação entre a universidade e a sociedade e constitui-se em efetiva operacionalização entre a teoria e a prática. De acordo com o documento do FORPROEX, isso só será possível quando:

- for discutida a sua proposta de ação global e sua inserção institucional nos departamentos;
- forem definidas, no âmbito das unidades acadêmicas, as linhas de ensino e pesquisa em função das exigências da realidade;
- entendermos que a intervenção na realidade não visa levar a universidade a substituir funções de responsabilidade do Estado, mas sim produzir saberes, tanto científicos e tecnológicos, quanto artísticos e filosóficos, tornando-os acessíveis à população;
- ela for interpretada como fundamental para a compreensão da natureza pública da universidade que se confirma na proporção em que diferentes setores da população brasileira usufruam dos resultados produzidos pela atividade acadêmica, o que não significa ter que, necessariamente, freqüentar seus cursos regulares;
- devidamente institucionalizada como parte integrante e indissociável do ensino e da pesquisa. (FORPROEX, 2006)

A extensão nas universidades legitima a sua função básica de produtora e socializadora do conhecimento, com vistas à

intervenção na realidade social com acordos e ação coletiva entre universidade e população; busca de soluções via pesquisas básica e aplicada; realimentação do processo ensino-aprendizagem; intervenção na realidade concreta; retirada da extensão como caráter de "terceira função" e a dimensioná-la como filosofia, ação vinculada, política, estratégia democratizante, entendimento da extensão como parte indispensável do pensar e fazer universitários; institucionalização tanto do ponto de vista

administrativo como acadêmico, levando a adoção de medidas e procedimentos que redirecionam a própria política das universidades. (FORPROEX, 2006).

E, assim,

o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão reflete um conceito de qualidade do trabalho acadêmico que favorece a aproximação entre universidade em sociedade, a auto-reflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico.

A concretização deste princípio supõe a realização de projetos coletivos de trabalho que se referenciem na avaliação institucional, no planejamento das ações institucionais e na avaliação que leve em conta o interesse da maioria da sociedade. (ANDES-SN, 2003, p. 30).

A relação teoria e prática se estreitará no momento em que a universidade se voltar para a sua função social, não apenas oferecendo à comunidade laboratórios de ensino, mas, acima de tudo, quando esses laboratórios também modificarem os saberes e práticas acadêmicas pelo reconhecimento do conhecimento popular no âmbito universitário. O ensino de graduação sofrerá um salto de qualidade ao ser integrado com a pesquisa e a extensão, não de modo complementar, mas sim de forma imbricada, como condição *sine qua non* da formação profissional.

As novas demandas da sociedade contemporânea exigem uma formação que articule, com a máxima organicidade, a competência científica e técnica, com a inserção política e a postura ética. Positivamente, a lógica desta formação é a da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ensino com extensão aponta para a formação contextualizada às agudas questões da sociedade contemporânea. Ensino com pesquisa aponta para o verdadeiro domínio dos instrumentos nos quais cada profissão se expressa, em seu próprio processo evolutivo. Neste contexto, o conceito da indissociabilidade requerido para o ensino da graduação não se reduz nem ao processo de produção do saber novo, nem às práticas de intervenção direta nos processos sociais, embora não se possa negar a pertinência da pesquisa e extensão em si. (PLANO NACIONAL DE GRADUAÇÃO, FORGRAD, 2009).

Essa articulação ensino, pesquisa e extensão tem, como princípio, uma mudança epistemológica das concepções sobre a formação profissional e a proposição dos projetos pedagógicos. Mudança conceitual sobre a função da universidade em formar seus profissionais em uma perspectiva eminentemente investigativa e ligada aos aspectos socioculturais, também oportunizando a abertura da universidade para a valorização dos saberes populares, da cultura

plural, da diversidade, do contexto, do ambiente, da ética e da estética social. Isso também exige – como aponta o Plano Nacional de Graduação (2009) – um novo diálogo interdisciplinar, uma organização curricular que acolha, ao eixo científico básico que informa a área de conhecimento relacionada à atuação profissional, a contribuição de ciências conexas. Pressupõe, dessa forma, profissionais voltados para a investigação e as indagações acerca dos rumos das sociedades em transformação.

Santos (2004) destaca que

Numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assentam em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as actividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das actividades de investigação e de ensino. (SANTOS, 2004).

Mas, de acordo com os dados obtidos neste Censo (INEP 2009), de um total de 2.252 IES, apenas 183 (8,1%) são universidades, ou seja, somente destas é requerido o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A maioria absoluta das IES, 2.069 (91,8%), é representada por Centros Universitários, Faculdades, CEFET e IFET, sem nenhum compromisso com a realização de pesquisa e extensão. Analisando esses dados, portanto, é possível verificar que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão realiza-se de forma muito limitada nas IES e que sua predominância concentra-se nas IES públicas.

Acreditamos que deve haver uma imbricação entre as esferas ensino, pesquisa e extensão – talvez aí resida o que se poderia chamar de produtividade docente. Ao colocarmos a pesquisa e a extensão como condição e responsabilidade indispensáveis da ação docente, a consequência é que pesquisa e extensão, tanto para o docente quanto para o discente, tornam-se um princípio educativo, uma vez que o professor não educa apenas através de palavras, mas também pela postura revelada em suas atitudes.

Estabelecer a pesquisa e a extensão como princípio educativo também significa incentivar a capacidade de questionamento crítico do estudante; fazer com que ele consiga identificar as fontes de informação e conhecimento que podem ser utilizadas para levar o processo de pesquisa a bom termo (bibliotecas, acervos culturais, museus, internet); aguçar a capacidade de selecionar e manusear informações; incentivar o uso da tecnologia disponível; possibilitar uma postura científica para o tratamento metodológico das questões. (Conf. In: DIAS, 2009).

No entanto, isso significa que a atualização se constitui em inspiração e transpiração do professor. Esta atitude é necessária para que o professor não se torne um sujeito dogmático, cego/fanático ou extremamente apegado às

concepções já ultrapassadas por novas descobertas. Ao admitirmos que a dinâmica da sociedade envolve transformações (culturais, sociais, econômicas, políticas) permanentes e intensas, é preciso que consideremos os efeitos (sejam positivos e negativos) destas transformações e que nos coloquemos (ao mesmo tempo em que colocamos nossa formação inicial) em questão. Como intérpretes privilegiados, seremos sempre chamados a tomar posição diante dos fatos. Isso quer dizer que nossa ação docente jamais será neutra.

Essa reflexão apenas se inicia e, por isso, não se deve considerá-la como pronta ou definitiva. Permanece como desafio, necessitando de complementação, aprofundamento e continuidade do diálogo sobre o tema.

Em busca de uma política acadêmica que contemple o famoso tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão, que propicie uma maior integração entre graduação/pós-graduação/extensão e que se preocupe com a formação profissional dos docentes militantes no ensino superior, necessitamos:

- mapear as atividades de extensão e de pesquisa que são desenvolvidas pelos estudantes e professores de graduação e de pós-graduação em cada unidade da instituição acadêmica;
- mapear as atividades de extensão e de pesquisa já são integradas à disciplinas de graduação e verificar quais delas já estão regulamentadas em cada unidade acadêmica;
- reconhecer a docência como objeto de pesquisa e processo de formação continuada docente;
- analisar e discutir sobre os diferentes aspectos que norteiam a avaliação no Ensino Superior, seja numa perspectiva conceitual, metodológica ou de contribuição para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem;
- criar um contexto propício para a reflexão crítica e o debate interdisciplinar em torno do fazer e do pensar acadêmicos no cotidiano em sala de aula;
- conhecer os atuais desafios da Profissão Acadêmica;
- participar ativamente dos processos de Avaliação Institucional, Profissional e Acadêmica;
- compreender os conceitos epistemológicos de Aprendizagem e Ensino;
- conhecer o Currículo do (s) Curso (s) que participa;
- ter uma visão reflexiva sobre a Didática, a Filosofia, a História, a Psicologia da Educação Superior e sobre a Prática do Ensino Superior, além dos princípios éticos da profissão e da educação;
- buscar a interdisciplinaridade, ou, melhor ainda, a transdisciplinaridade, num devir orgânico de cooperação entre diferentes áreas de conhecimento, com o

objetivo maior de analisar fenômenos complexos, consolidando a construção de novos conceitos, desta feita não mais exclusivos de nenhuma das áreas envolvidas.

Mas não é suficiente que os docentes, isoladamente, repensem as suas concepções e cuidem de sua profissionalização. É necessário que haja um comprometimento maior das próprias Instituições de Educação Superior e demais instituições formadoras, efetivando ações institucionais que demarquem o contexto e a profissão docente. (Conf. In: DIAS, 2009)

A formação acadêmica dos estudantes também não pode se restringir à transmissão de ensinamentos em um único espaço – tido como a sala de aula – concedendo a poucos o privilégio de realizar ações de pesquisa e extensão, na maior parte das vezes desvinculadas da organização curricular.

É necessário o entendimento de que tudo o que se faz ou se vivencia em uma instituição de ensino é Currículo e, como tal, não é algo definido e definitivo, mas um projeto que se forja no cotidiano pelo professor e pelo aluno. Ainda mais, é fundamental uma formação cidadã que permita construir o ser profissional de forma global e não apenas em ações isolacionistas. Neste aspecto, urge mudanças curriculares e estruturais que possibilitem, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, a análise crítica da realidade brasileira desde o início da formação acadêmica do estudante.

Se a universidade utilizar tais possibilidades, a fundamental indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão tem condições de se efetivar como uma realidade, na perspectiva de um Currículo que rompa com a predominância da disciplina, tendo a transdisciplinaridade como eixo de referência.

As ações de extensão e de pesquisa, ao serem selecionadas para fazerem parte da estrutura curricular, devem manter uma estreita vinculação com o núcleo epistemológico do curso, a partir do perfil do profissional-cidadão delineado no projeto pedagógico.

É importante que estas ações possibilitem ao estudante a vivência de experiências significativas que dêem, ao mesmo, condições de refletir sobre as grandes questões da atualidade e, a partir da experiência e dos conhecimentos produzidos e acumulados, construir uma formação compatível com as necessidades nacionais, tendo uma visão social da realidade brasileira.

Em síntese, propõe-se, aqui, uma nova concepção de indissociabilidade entre ensino e pesquisa – pois consideramos que o que é indissociável é também indissolúvel e pressupõe unicidade.

Nossa proposta é a de que se possa ir mais além da afirmação clássica da Universidade de pesquisa, aquela que ao lado da formação de quadros, desenvolve programas específicos de investigação.

Este último conceito não resolve, de fato, o desafio da indissociabilidade. O desafio atual é exatamente o de superar a inadequação de um conceito de indissociabilidade que apenas coloca lado a lado atividades que guardam certa autonomia, para afirmar a possibilidade real da unicidade entre ensino e pesquisa e extensão como princípio pedagógico. Entender e praticar a indissociabilidade representam mais do que envolver o aluno nas diversas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de cada Curso de Graduação (criadas após a expedição dos Pareceres CNE/CSE nº 776, de 03/12/1997 e nº 583, de 04/04/2001) enfatizam a necessidade de se assegurar a articulação entre o ensino, pesquisa e extensão e as atribuições específicas do curso, garantindo um ensino crítico, reflexivo e criativo, que leve à construção do perfil almejado, estimulando a realização de experimentos e/ou de projetos de pesquisa; socializando o conhecimento produzido, levando em conta a evolução epistemológica dos modelos explicativos das áreas relativas ao curso específico no qual o estudante se insere, de forma a possibilitar atividades teóricas e práticas presentes desde o início do curso, permeando toda a formação, de maneira integrada e interdisciplinar.

A concepção educativa, portanto, deve ser aquela que compreende uma mudança de postura do docente no interior de cada disciplina, assumindo a prática do ensino com pesquisa/extensão como princípio educativo. Enfim, para que a Universidade efetivamente possa assumir as funções precípuas de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão:

- (a) impõe-se a necessidade de se instaurar uma nova cultura de gestão acadêmica voltada ao desenvolvimento de ações cooperativas;
- (b) os Projetos Pedagógicos são os instrumentos norteadores do processo de ensinar e de aprender, que devem ser construídos de forma coletiva e solidária;
- (c) exige-se a concepção de um novo conceito de aula que ultrapasse o espaço físico e estabeleça o prisma relacional educação-sociedade, onde o ponto de partida e de chegada são a ciência, o educando e as contradições sociais – um verdadeiro espaço de expressão e construção.

Essa concepção nos impulsiona a desenvolver atividades acadêmicas com padrões de qualidade de excelência, mediante grupos de aprendizagem de natureza coletiva e interdisciplinar, de forma a contribuir para a elevação da qualidade da formação acadêmica dos estudantes desde a graduação.

Para que isso se torne possível, é preciso investir na formação de profissionais e docentes de elevada qualificação técnica, científica, tecnológica e acadêmica, para que possam formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino superior no país, desenvolvendo atividades integradas de

ensino, pesquisa e extensão, estimulando o espírito crítico, bem como a atuação profissional pautada pela ética e pela cidadania.

Os reflexos disso implicam numa metodologia de ensino pautada por compromissos de natureza epistemológica, pedagógica e ético-social – o que significa cuidar, representar, defender, assistir o estudante, com acompanhamento e orientação sistemáticos. Implicam, também, em uma verdadeira imbricação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, em todas as disciplinas do curso de formação inicial – desde a graduação.

Tal mediação pedagógica possibilita no estudante: desenvolver autoconfiança e potencializa as capacidades individuais e coletivas; compreender e estimular os mecanismos de superação das dificuldades individuais e coletivas; desenvolver o manejo de conflitos e de comunicação entre colegas e responsáveis pelo ensino; assumir responsabilidade sobre a própria aprendizagem e desenvolvimento pessoal; ampliar a visão de mundo, do seu papel e das suas responsabilidades sociais.

Além disso, evita a especialização precoce dos estudantes já na graduação, favorece o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico, promove a independência sobre as necessidades de aprendizagem, possibilita a articulação entre ensino, pesquisa e extensão na sua vida profissional, num processo interdisciplinar e múltiplo de experiências. (Conf. In: DIAS, 2009)

Acredito, finalmente, que a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão deva ser tarefa de todos os professores da instituição em todos os momentos ou todas as disciplinas em que se fazem presentes, na condução do processo pedagógico de ensino e de aprendizagem dos estudantes – somente assim estaremos diante de um novo paradigma para a efetivação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, em cada disciplina, área de estudo e de trabalho acadêmicos – ao lado de uma política institucional de formação contínua e continuada, de seus docentes e discentes e que preconize essa indissociabilidade que tanto almejamos.

Referências

ANDES-SN. Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira. Cadernos ANDES nº 2. 3. Ed. atualizada e revisada. Brasília: ANDES-SN, 2003.

BRASIL – **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de dezembro de 1988.

BRASIL – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** – Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL - **Plano Nacional de Educação (PNE)** – Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

CAPES/Brasil – **III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989)**. Disponível em <http://www.capes.gov.br/servicos/plano-nacional-de-pos-graduacao>

CAPES/Brasil – **Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010)**. Disponível em <http://www.capes.gov.br/servicos/plano-nacional-de-pos-graduacao>

CNE/CES – **Parecer nº 776, de 03 de dezembro de 1997** – Orientação para as diretrizes curriculares dos Cursos de Graduação.

CNE/CES – **Parecer nº 583, de 04 de abril de 2001** – Orientação para as diretrizes curriculares dos Cursos de Graduação.

DIAS, Ana Maria Iorio. *Discutindo caminhos para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**; vol. 1, n. 1, p.37-52, Agosto/2009.

ForGRAD – Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – **Plano Nacional de Graduação (PNG)** – versão 1999. Disponível em <http://www.forgrad.org.br/pages/publicacoes.htm>

ForGRAD – Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação. **Plano Nacional de Graduação (2009)**. Disponível em <http://www.forgrad.com.br>

FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - **Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a Flexibilização Curricular: uma visão da extensão** (2006). Disponível em www.pr5.ufrj.br/doc.gtflex-revisado.doc

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Universidade no Séc. XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez Editora, 2004 (3ª edição).

O MÉTODO SOCIOPOÉTICO COMO ABORDAGEM QUALITATIVA NA PESQUISA: OS CINCO PRINCÍPIOS

Shara Jane Holanda Costa Adad⁵

Rebeca Alcântara e Silva⁶

Elisângela da Silva Fernandes⁷

Pollyana das Graças Ramos da Silva⁸

A razão é apenas uma víscera do coração.
Nietzsche

Sobre o começo: preparando o corpo para a melhor onda

Em julho de 2012, em dias de vento e muito sol, em Parnaíba/PI, litoral do Piauí, tempo e espaço que nos fez pensar no mar e sua relação com a pesquisa. Então, como sentir a poética de um mar na pesquisa? Surfando ao sabor dos acontecimentos, responderia talvez Nietzsche, ou seria Deleuze? De qualquer modo, intempestivos como são, aos dois ficaria bem a imagem de surfistas do saber sensível. E é nessa perspectiva que, neste texto, criamos um corpo surfista e esperamos a melhor onda, para que nessa busca, no instante mesmo em que a encontramos, mergulhemos inteiras na poética das ondas do mar do saber sensível que são as nossas aventuras de pesquisadoras sociopoetas.

E foi assim, com essa proposta de surfistas do saber sensível, que organizamos nossa mesa, composta por Shara Jane, Rebeca, Pollyana e Elisângela, para conversarmos, no IV Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED, sobre **O método sociopoético como abordagem qualitativa na pesquisa e no ensino e aprendizagem**. A partir disto, passamos a tecer juntas, em um mistura com os fios

⁵ Cientista social. Professora Adjunto da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Especialista em História do Piauí. Doutora em Educação. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Cidadania – NEPEGECL. Coordenadora do Observatório das juventudes, cultura de paz e violências na escola – OBJUVE. Formação em Sociopoética.

⁶ Pedagoga. Professora Assistente da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Mestre em Educação e doutoranda em Educação pela UFC. Formação em Sociopoética.

⁷ Pedagoga. Professora da Rede Municipal de Teresina. Formação em Sociopoética. Cursando Especialização em Psicopedagogia.

⁸ Graduanda em Pedagogia. Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq. Formação em Sociopoética.

de nossas experiências e nossos saberes. Enroscamo-nos umas nas outras e pensamos em como falar de pesquisa em Educação por meio do pesquisar com a Sociopoética.

Pensamos: Como falar do início? O que dizer sobre a Sociopoética em um evento de Pedagogia? Há tanto a dizer... O começo impõe a organização dos nossos corpos em turbilhão. Fechamos brevemente os olhos. Respiramos fundo para acalmar o peito, que acelerado pelos batimentos cardíacos, proclama um lastro intensivo – intuição, sensações, emoções. Tudo escorre, vaza. O que é a Sociopoética? Como fazer uma pesquisa com essa abordagem filosófica? Assim, sob efeitos de nossa paixão, pensamos na escuta sensível, no que esse método provoca, e decidimos que falar da Sociopoética é palestrar não sobre dados, tabelas, mapas, generalizações e verdades, pois o que fazemos, constantemente, é uma experiência de pesquisar palavras mais por amor do que por sintaxe, como faz o poeta Manoel de Barros em sua poesia. Por isso, optamos por falar dos cinco princípios

E foi assim, com esse propósito, que iniciamos nossa palestra com relaxamento⁹, homenageando a Oxum – orixá das águas doces. Éramos, naquele instante, corpos que norteiam essa forma de pesquisar. Dançantes em música cantada por Rita Ribeiro. Rebeca Alcântara facilitou o processo, levando as pessoas em espiral, a sentirem seus corpos mergulharem nas águas sagradas e imaginárias de Oxum. Fomos aos poucos sentindo a docilidade da orixá, sua afetividade. À medida que a música tocava, nossos corpos e nossas mentes cediam, até irmos ao chão e ficarmos em posição fetal. Naquele momento, a facilitadora pediu que cada um sentisse cada parte de seu corpo, envolvendo-se em um passeio poético e introspectivo. Tateando, com a imaginação, pés, pernas, coxas, sexo, nádegas, tronco, rosto, braços, mãos, até o corpo todo ser envolvido por si mesmo em sintonia com o corpo coletivo que ali era gestado. Em seguida, solicitamos que fizessem uma relação com a pesquisa, tendo em vista os seguintes princípios: pesquisar em grupo; com o corpo todo; com técnicas artísticas; com culturas de resistência; e com a espiritualidade. Em seguida, a facilitadora dividiu a sala em grupos conforme os cinco princípios, e pediu que desenhassem, com giz de cera no papel A3, “O que é pesquisar”, tendo em vista os referidos princípios.

⁹ Ritualisticamente, iniciamos com o relaxamento para a flexibilização da vigilante consciência. Portanto, o relaxamento – exercício de incitação do imaginário, do inconsciente pessoal - que foi planejado de modo a propiciar aos participantes o encontro consigo mesmo, permitindo-lhes dar asas à imaginação. A importância desse momento, na oficina, deve-se ao fato de que “os membros do grupo-pesquisador devem conseguir abaixar o seu nível de controle consciente, a fim de que se expressem os saberes submersos, os ventos raros, as lavas congeladas pela história coletiva e individual” (GAUTHIER, (1999, p. 39).

Foram muitos os relatos. A partir deles, iniciamos nossas falas. Cada uma de nós falou do seu encontro com a Sociopoética, do que nos marcou naquele momento e do que nos moveu a caminhos pouco convencionais de pesquisar. Alguém nos perguntou: “O que é mesmo a Sociopoética? É poesia?”. A Sociopoética é uma prática filosófica porque: 1- Descobre os problemas que inconscientemente mobilizam os grupos sociais; 2 - Promove a criação de novos problemas ou de novas maneiras de problematizar a vida; 3 - Favorece a criação de confetos, contextualizados no afeto e na razão, na sensualidade e na intuição, na gestualidade e na imaginação do grupo pesquisador; 4 - Possibilita a criação de conceitos desterritorializados, que entram em diálogo com os conceitos dos filósofos profissionais.

A Sociopoética, portanto, como uma prática filosófica tem por objetivo a produção de conceitos sobre os temas e problemas que mobilizam os grupos com os quais trabalha. Assim, em grupo, utilizando, em suas pesquisas, técnicas artísticas e o corpo todo para produzir conceitos, a Sociopoética também acredita que usar apenas a razão na pesquisa é reduzir a capacidade de criação, de invenção no ato de conhecer: para essa prática de pesquisa, quando se conhece e pesquisa é preciso envolver-se por inteiro, de corpo todo.

A partir deste preâmbulo, traçamos cada um dos cinco princípios da Sociopoética, expostos a seguir.

Primeiro princípio: pesquisar com o corpo todo

Como é pesquisar com o corpo todo? Ao fazer do corpo temática, percebemos que o corpo não é único, é uma multiplicidade em fusão, pois fazer Sociopoética é não separar a cabeça do resto do corpo, diz Jacques Gauthier, o seu idealizador. O corpo pensa. Não só a razão, mas a emoção, os sentidos e a intuição pensam, pois

O corpo de cada um de nós é uma forma de vida, que por ter uma história [...] e raízes ancestrais ainda atuantes, vivas, irradiantes, sabe muitas coisas – algumas claras, outras escuras e outras claras-escuras. Assim podemos afirmar que o corpo pensa. (GAUTHIER, 1999, p. 23).

O corpo também produz conhecimento. É, no mínimo, estranha essa afirmação pois há séculos a ciência tem defendido que a produção do conhecimento dá-se por meio de processos mentais, notadamente a razão. Entretanto, tal “verdade”, como tantas outras que o homem já produziu, não é um dado natural como pode parecer. É uma crença historicamente produzida. Enfim, enfatizar que outras partes do corpo pensam não significa dizer que a razão não serve para nada mais, ou sugerir que se vai deixar a razão de lado, mas se trata de

acrescentar elementos do corpo a essa razão, que não consegue dar conta de tudo em todos os momentos. Com a Sociopoética, existe a possibilidade de tentar trazer o corpo inteiro para o pesquisar, para o conhecer.

Vivemos o corpo inteiro na Sociopoética, e se tem consciência disso, começamos a sentir desejos outros, já que o corpo também é outro. Conforme Barbier (2002, p. 98) nos ensina, “uma pessoa só existe pela existência de um corpo, de uma imaginação, de uma razão, de uma afetividade em permanente interação”. Uma escuta sensível, portanto, pode ser desenvolvida também por este método. Nesse sentido, no ato de conhecer tudo se amplia e se começa a perceber que o corpo é inter-referencial, é polifônico e pode ousar e sentir cheiros, toques, olhares, sons, tons... O corpo, dessa forma, compõe um enorme quebra-cabeças, com peças provenientes não de um mesmo jogo, mas de diferentes jogos, que partem de muitos lugares, de muitas pessoas, de muitos fluxos e intensidades. Mas tudo isso não é possível ser realizado individualmente, sozinho, mas com o grupo-pesquisador, escolhido para partilhar a pesquisa, pois o corpo só consegue pensar e produzir conhecimentos na comunidade, com o grupo cujos saberes e não saberes são partilhados e coletivamente produzidos. “Pensamos através de outros, enquanto outros pensam em nós. Isso é arte, uma vez que esse pensamento, apesar de coletivo, expressa singularidades irreduzíveis a um padrão, uma norma social”. (GAUTHIER, 1999, p. 23).

Conforme Adad (2005), nesse produzir conhecimentos com o grupo, um dos pontos fundamentais é perceber como o nosso corpo é marcado por pontos enrijecidos. Processualmente, notamos como nossa pele é marcada, tatuada e que existem em nosso corpo pontos que estão duros, tão cheios de pertencas que não conseguimos mais colocar nada ou ninguém nele:

Nossa alma de superfície, salvo milagre, cria obstáculos a nossos amores, como se tivéssemos uma couraça de tatuagens. É preciso depor a couraça, fundir o mapa dos caminhos e das encruzilhadas, descobrir a alma ou fazê-la arder de outra maneira, para que as chamas se misturem. (SERRES, 2001, p. 19).

Na Sociopoética, corpos se misturam, se fundem, tornam-se flexíveis, conseguem escapar da armadura, do lastro organismo-organizado-disciplinado-rígido-submisso (ADAD, 2011). No encontro com o outro, o corpo-pesquisador é tocado em pontos inusitados para ele próprio. Ele vê as suas costas e desenvolve um campo de forças. Para Serres (2001, p. 19), “esse campo é o espaço da pressão extraordinária da alma para apagar as sombras do corpo, e os recuos máximos do corpo para resistir a esse esforço”.

Observamos, então, que

Na pele, a alma e o objeto se avizinham, avançam, ganham ou perdem terreno, mistura demorada e vagarosa do eu e do corpo

negro, de onde sai, em um dado momento, a cauda de pavão de cores misturadas [...] Não sou mais nada. A transfiguração extática retira a tatuagem [...] dissolve-se o enrijecimento da pele. (SERRES, 2001, p.19).

Contra as sombras do corpo, Gauthier (1999, p. 26) declara: “Pensadores, queremos encontrar rituais, chamando: ‘Venham por aqui. Podem sim, cheirar, tocar, ver, ouvir, gostar, gozar. Não estamos num museu congelado’. Assim, dissolvido o enrijecimento da pele, podemos, horrorizados, rever nossas tatuagens e, emocionados, mudar de cor, “cauda de pavão sobre arco-íris, espectros tornado instáveis. Tu me abraças matizada, eu te solto chamalotada; eu te abraço rede, tu me soltas feixe”. (SERRES, 2001, p. 23)

Assim, muitas vezes não sabemos do que o nosso corpo é capaz, nem ao menos perguntamos: O que pode o corpo? Quando um corpo se encontra com outros corpos, o *locus* da inter-referência é o próprio corpo, com ele podemos nos surpreender, inventar, criar, repetir, organizar, enfim, sensibilizarmo-nos. Sensibilizados, então, construímos um novo corpo-pesquisador que, mestiço, não separa o sujeito do objeto, como na pesquisa tradicional. Na Sociopoética, procura-se não congelar, nem violar, nem vigiar os pesquisados, porque tudo é compartilhado, e nessa partilha de corpos a exploração é infinita, produz-se uma variedade de cores, sons, tons, formas, franzidos, pregas, dobras e contornos. Cada nó produzido torna-se bastante singular, o mais banal toma a forma de uma mistura original.

Segundo princípio: pesquisar com as culturas de resistência, das categorias e dos conceitos que produzem

Esse princípio diz respeito ao desejo de conhecer e encontrar o que foi silenciado, aquele saber de raízes que dorme na terra do povo e, às vezes, brota ou explode em rebentos novos. Como se manifestam as categorias e os conceitos próprios às práticas populares? A emoção é geral, o canal pelo qual se expressam esses saberes ou, pelo menos, uma mistura de água e ar, de emoção e razão. Os saberes das culturas afro-brasileiras – tais como o candomblé e umbanda –, e das culturas índias, por serem saberes oriundos de tradições milenares não separadas da sabedoria, realizam um equilíbrio dinâmico entre os modos de conhecer.

Obviamente, o pesquisador sociopoeta terá a tarefa difícil de aprender a encontrar os outros e, logo, de aprender com o povo, os nossos copesquisadores, que sabem muitas coisas e que nós facilitadores aprendemos deles durante o processo da pesquisa. A pesquisa é uma troca entre referências de vida e referenciais teóricos, políticos, culturais ou éticos parcialmente sistematizados,

cruzando-se nas análises e nas reflexões do grupo-pesquisador sobre os dados que produziu. Cada copesquisador, na sociopoética, marca sua produção artística e sua fala como oriundas de um lugar discursivo, onde assumem seu ser, criando assim um espaço e um tempo original, criamos uma rede de linhas de fuga, que chamamos de pensamento do grupo-pesquisador. Então, o princípio de pesquisar com as culturas de resistência é entender o pensamento coletivo sobre os temas e os problemas que os mobilizam.

Entretanto, destacamos que valorizar os saberes das culturas de resistência não trata de se fechar em culturas separadas, tampouco em estabelecer oposição frontal entre brancos e negros, índios e não índios, fêmea e macho, infantil e adulto... Mas, sim, em valorizar o minúsculo, o esquecido, o silenciado, o suspeito, o invisível, longe dos habituais critérios intelectuais da racionalidade. Trata-se, portanto, de desorientarmos nosso intelecto, caotizarmos nossa percepção e nossa categorização do mundo e descobirmos outros significados humanos para os dados de pesquisa produzidos – tarefa descolonizadora e produtora de potência! Podemos chamar de prática pluricultural na pesquisa, experimentação da vida, que não relação com o tempo histórico, e sim com a produção de potências (GAUTHIER, 2003).

Terceiro princípio: pesquisar entre as pessoas de um grupo

Esse princípio é fundamental na Sociopoética e foi inspirado no grupo-pesquisador de Paulo Freire, que nos ajuda a entender que pesquisar entre as pessoas de um grupo é manter o propósito de não falar em nome, nem no lugar dos outros, de não ser juiz, nem atribuir culpas ou mesmo sentir culpa. Assim, de Paulo Freire e da pedagogia do oprimido herdamos a mola impulsionadora de toda a criação de dados, que é o grupo-pesquisador – facilitador + copesquisadores –, grupo em que todos são os “participantes da pesquisa, tanto [sic] os intelectuais confirmados pela academia, como as pessoas do povo, cidadãos no pesquisar, copesquisadores, membros iguais em direitos e deveres do grupo-pesquisador.” (GAUTHIER, 1999, p. 12). No que diz respeito a esse referencial, sabemos de Paulo Freire (1987, p. 87) que “o nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele [...]” e sim de adotar uma postura de diálogo e de troca entre saberes intelectuais e populares.

Nesse sentido, pesquisar entre as pessoas de um grupo é propiciar o aflorar das dúvidas e das questões dos próprios copesquisadores e experienciar, por meio das oficinas, o gozo de ser bando. E como vivem os bandos?

Os bandos vivem os piores perigos, reformar os juízes, tribunais, escolas, famílias e conjugalidades, mas o que há de bom em um bando, em princípio, é que cada um cuida do seu próprio negócio encontrando ao mesmo tempo os outros; cada um tira seu

proveito, e que um devir se delinea, um bloco, que já não é de ninguém mas está 'entre' todo mundo (DELEUZE, 1998, p. 17).

É por estar 'entre' todo mundo que acreditamos que é em grupo, ao acaso, que se encontra uma ideia, porque o que se aprende e se conhece acontece a partir de múltiplos e diversos domínios. É a partir da relação com o exterior – o de fora –, que podemos respirar ar fresco, algo que produza no corpo dos copesquisadores o desejo de se autoanalisarem e de contribuírem com experimentações outras em relação aos temas que lhes provocam.

“É preciso fazer o múltiplo”, diz Deleuze. Nesse caso, o que mais conta não é apenas o trabalho em grupo, mas o fato estranho de trabalhar 'entre' as pessoas de um grupo. É deixar de ser um único autor e, ao contrário disso, proliferar encontros entre pessoas diferentes, tanto de um lado quanto de outro. Enfim, é multiplicar os lados da visão, da audição, do tato, do paladar e da razão.

Quarto princípio: pesquisar utilizando técnicas artísticas

Esse princípio da Sociopoética, a nosso ver, é relacionado à problemática da criação na produção do conhecimento, ao introduzir na pesquisa a ideia do (des)saber, da (des)formação do mundo, ao falar da abertura e da disposição necessárias para estranhar esse mundo. Essa abordagem filosófica enfatiza a necessidade de estranhar o mundo a partir do dispositivo da arte e da imaginação. Para isso, Manoel de Barros continua a ensinar quando diz: “É preciso usar na ponta do lápis a imaginação para que ele possa produzir nascimentos”. E continua:

A expressão reta não sonha. Não use o traço acostumado. [...] a arte não tem pensa: o olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo. Isto seja: Deus deu a forma. Os artistas desformam. É preciso desformar o mundo: Tirar da natureza as naturalidades. Fazer cavalo verde, por exemplo. Fazer noiva camponesa voar – como em Chagall. Agora é só puxar o alarme do silêncio que eu saio por aí a desformar. (BARROS, 2004).

Sair por aí transvendo ou estranhando o mundo é, para a Sociopoética, abandonar o conhecimento consagrado para abrir a possibilidade do novo. Como diz Durval Albuquerque Jr. (2005), “a prática da ciência que é analfabeta; [...] a perda da inteligência das coisas para vê-las de outra forma”. Faz-se urgente, nesse caso, o educador/pesquisador sensível, que pense de outros jeitos a pesquisa e sua relação com o mundo, propiciando não apenas a produção do conhecimento novo,

mas, também, criando condições para o estranhamento do mundo e a produção de outras formas de conhecê-lo e vivê-lo.

Por isso, a necessidade da arte como dispositivo para a produção do estranhamento e de dados mais significativos sobre os temas e os problemas que mobilizam as pessoas envolvidas na pesquisa. Nesse sentido, as técnicas criadas pelos facilitadores – pesquisadores oficiais –, cumprem o objetivo de abrir para a produção de um ambiente que proporcione a multiplicação e a invenção de novas forças ou novas armas para afirmar o acaso, a potência do grupo. Mediante os dispositivos sociopoéticos, criados com o uso da arte, o grupo-pesquisador, perpassado de razão, intuição, emoção e sensação, cria confetos, mistura de conceito e afeto, para mostrar que na atividade da pesquisa os afetos não só existem, como são o próprio motor da criação.

Mas o que é um dispositivo sociopoético? Dispositivo é tudo aquilo que está no centro da própria possibilidade de analisar, criticar e autocriticar.

Ele se caracteriza por um (ou uns) lugar(es), um (ou uns) tempo(s), ritmos, pessoas, objetos, dinheiro, tarefas, que permitem ‘objetivar’, isto é, tornar visível o que era escondido na vida ordinária.[...] Tornam-se visíveis e analisáveis redes de desejos e poderes nas quais todos estão imersos, bem mais amplas do que o que é mostrado pela instituição. (GAUTHIER, 1999, p. 12-13).

Assim é que, para a Sociopoética, as técnicas escolhidas, o local, a hora, os objetos, o material artístico e tudo o mais são dispositivos capazes de aflorar a produção dos dados através da profusão de oralidade, de sentidos, de emoções, de imagens, de ritmos, de sons e de movimentos corporais, que tais mecanismos, quando acionados, despertam nos participantes.

Não é à toa que, com a Sociopoética, sempre estamos interrogando o sentido das práticas e das experiências dos grupos humanos; logo, nossas verdades são parciais, próprias às nossas interrogações. Nesse sentido, entendemos o conhecimento como o caminho do meio entre os saberes e os fazeres que os grupos produzem da vida social, e a crítica desses saberes feitos pelo grupo-pesquisador.

Nesse caso, a vivência do pesquisar com a Sociopoética se assemelha a poesia, a arte, a filosofia e a vida, porque permite olhar o mundo fora de suas naturalizações, de suas verdades instituídas e poderosas. Algo como fazer os objetos e os sujeitos consagrados chegarem a trastes para que se tornem visíveis e dizíveis de outra forma. É saber que as coisas e as pessoas nos chegam aos pedaços e precisam ser montadas e remontadas e, para isso, necessário se faz que

tenhamos simpatia e empatia por elas, encostemo-nos a elas, procuremos fazer com que se pensem em nós, e que continuarão, mesmo assim, sempre cheias de recantos e de desvãos; nunca serão redondas e inteiriças, pois somos formados de desencontros, de descontinuidades, pois são as antíteses e as ambiguidades que nos congçam. É por isso que a educação e a ciência são a invenção de versões plausíveis de nossa trajetória nesse tempo, para delas nos afastarmos e nos diferirmos.

E tudo está relacionado com o caráter fragmentário de nossas experiências; a multiplicidade de temporalidades que se articulam em um instante; o caráter de fabricação de objeto e de sujeito; a espessura própria da linguagem, inventora de nossos mundos; a necessidade de redirecionar o olhar, transformar a matéria da ciência do grandiloquente para o *ínfimo*, para o *menor*, para o *abandonado*, para o *traste*, para o *infame*, para o *cisco*, como faz Manoel de Barros, em sua poesia. Os nossos temas de pesquisa, portanto, são e fazem parte do mundo em pedaços e fluido que nos rodeia, e isso significa que as coisas e as pessoas são como andarilhos que nunca estão onde as palavras se acham; que do lugar onde estamos sempre já foram embora, pois as palavras mais escondem que desvelam; as histórias mais verdadeiras são as que mais parecem inventadas.

Pesquisar sociopoeticamente, nesse contexto, é entender que a pesquisa não se encontra dada a *priori*, como se elas, as palavras, estivessem em uma cesta para ser coletada. Pelo contrário, as palavras não estão guardadas do seu sentido, nós produzimos os sentidos para nossos dados. Na Sociopoética, essa produção de dados acontece em oficinas de produção de conceitos e confetos, que, posteriormente analisados, cartografam as linhas de pensamento das pessoas, em grupo, que filosofam sobre os temas que as mobilizam.

Quinto princípio: pesquisar; a importância do sentido espiritual, humano, das formas e dos conteúdos no processo de construção dos saberes.

A afirmação ética é, na Sociopoética, a síntese das quatro outras afirmações referentes ao pesquisar, quais sejam: conhecer com o corpo todo, com as culturas de resistência, ligado ao uso do método do grupo-pesquisador e ao envolvimento de dispositivos artísticos na pesquisa e no ensino. Segundo Guathier (2005, p. 117), o que chamamos de espiritualidade na pesquisa envolve a relação do ser humano consigo mesmo, com os outros e com a natureza. Envolve também o cuidar na pesquisa na medida em que pesquisar é entender um pouco do silêncio, do mistério da morte no pesquisar, no viver, no vivenciar. Assim, a espiritualidade no pesquisar toma uma forma iniciática através da descoberta de que nosso saber é abertura para um não saber radical.

Com efeito, no ser humano existe sempre um fundo impossível de conhecer, uma escuridão constitutiva da pessoa. O espiritual é o não cognoscível, o não determinável cientificamente, o não analisável. Em uma pesquisa Sociopoética,

quando utilizamos técnicas artísticas de produção de dados, a espiritualidade aparece quando a resolução analítica dos dados encontra o seu limite, em que as coisas não podem mais ser explicadas racionalmente, mas vivenciadas, produzindo no grupo-pesquisador devires inesperados e imperceptíveis. Enfim, a espiritualidade manifesta-se nas relações com a natureza e com o mundo, e isso toca os copesquisadores e os facilitadores a ponto da pesquisa ser um ato que liga pessoas responsáveis. Então, como negar a possibilidade, nessas condições, de acontecimentos espirituais? (GAUTHIER, 1998, p. 134).

Assim, pensamos que a Sociopoética é um método válido para garantir a democracia e a autonomia dos copesquisadores como produtores de um pensamento coletivo capaz de expressar suas próprias convicções, e intervir na excessiva busca de certezas ao construir as suas pontes para o futuro, sem medo das incertezas. Assim, cada um dos copesquisadores, não filósofo, pode tornar-se filósofo, pode correr riscos, pois como diz o manifesto poético:

Se queres te salvar, arrisca tua pele, não hesites, aqui, agora a entregá-la à tempestade variável. Uma aurora boreal brilha na noite, inconstante. Propaga-se como esses letreiros luminosos que não param de piscar, acesos ou apagados, em clarões ou eclipses, passa ou não passa, mas em outro lugar, flui, irisado. Não mudarás se não te entregares a essas circunstâncias nem a esses desvios. Sobretudo, não conhecerás. (SERRES, 2001, p. 23).

Por fim, ao final da nossa conversa sobre a Sociopoética, pedimos que algumas pessoas falassem suas impressões, avaliando o nosso encontro. Elas disseram:

Quando eu entrei que vi a coisa aqui, pensei: é diferente! Eu já tinha vivenciado em alguns momentos, aí eu pensei que aqui é meu lugar. Então, quando eu vi a Shara, com quem já havia experimentado uma experiência numa especialização, disse pra mim: - é aqui que eu vou ficar, porque eu gosto do diferencial, eu não gosto da mesmice. Então vocês mostraram esse diferencial, e eu gostei muito. Parabéns para todas!

Eu achei muito interessante, ainda não tinha conhecido a Sociopoética. no princípio pensava como ela, que fosse pra criar poesias. Gostei muito, foi bastante gratificante e agregou bastante conhecimento, porque realmente eu não conhecia e fiquei muito interessada, achei muito legal. Parabéns!

Eu passei o período da minha iniciação científica muito angustiada, na minha monografia também muito angustiada, porque eu tinha vivenciado a iniciação científica, mas uma coisa

muito amada, tradicional. [...] Então, agora, abriu e ampliou os horizontes.

Assim, com estas falas avaliativas de nosso processo, terminamos nossa escritura com um poema da Shara Jane que é a manifestação da Sociopoética em nós.

Corpos em festa

Corpos frenesis

Extensões de si

Esculturas em trança

Produzem sentidos

Formas estranhas

Textos ambíguos

Divergentes

Complementares

Destoantes

Abundantes

Contorcem o retilíneo

Transformam-se em linhas de fuga

De muitas cores, nuanças e danças

Encadeando-se numa

Embriaguez orgiástica

Corpos se encontram

Se dissolvem

Embrenham-se na poesia

Expansão da alegria

Um acontecimento

Um bom encontro!

Referências

ADAD, Shara Jane Holanda Costa. **Corpos de Rua**: cartografia dos saberes juvenis e o sociopoetizar dos desejos dos educadores. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

. Pesquisar com o corpo todo: multiplicidades em fusão. In: **Prática da Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais**: Abordagem Sociopoética. São Paulo: Editora Atheneu, 2005.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz. História: redemoinhos que atravessam os monturos da memória. In: CASTELO BRANCO, Edwar; NASCIMENTO, Francisco Alcides do; PINHEIRO, Áurea da Paz. (Orgs.). **Histórias**: cultura, sociedade, cidade. Recife: Bagaço, 2005.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: UNB, 1998.

BARROS, Manoel. **Livro sobre o nada**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAUTHIER, Jacques. A Sociopoética: uma filosofia diferente e prazerosa. In: GAUTHIER, et al. (Orgs.) **Pesquisa em enfermagem** – Novas metodologias aplicadas. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A., 1998.

Sociopoética: encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais, enfermagem e educação. Rio de Janeiro: AnnaNery/UFRJ, 1999.

GAUTHIER, Jaques. et.al. Dimensão da Espiritualidade na Pesquisa em Ciências Sociais. In: SANTOS, Iraci. et al. **Prática da Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais: Abordagem Sociopoética**. São Paulo: Editora Atheneu, 2005.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

SERRES, Michel. **Os cinco sentidos**: filosofia dos corpos misturados. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

POR UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA OS SURDOS BRASILEIROS: QUAIS QUESTÕES AINDA PRECISAM SER RESPONDIDAS?

Anderson Almeida da Silva ¹⁰
andersonalmeida@ufpi.edu.br

Na proposta que fizemos ao incorporar dentro das temáticas que estariam em foco no IV Fórum Internacional de Pedagogia a questão da **educação de surdos**, este tema, mais uma vez, revelou olhares curiosos acerca das questões ainda desconhecidas relativas a esse sujeito educacional e a sua relação com a sociedade.

Por questões didáticas, escolhemos nesse momento inicial, rever alguns dos conceitos básicos que são importantes para iniciar qualquer discussão dentro do campo da surdez e da educação bilíngue, como por exemplo, conhecer quem é de fato, o aluno surdo? O que representam as línguas de sinais para a comunidade surda no Brasil e no mundo? Dentre outros aspectos transversais à educação de surdos e suas nuances.

Vale dizer que nós, profissionais e pesquisadores da LIBRAS¹¹, vemos com alegria e pesar o súbito espalhamento com que as questões relacionadas à língua dos surdos e sua educação vêm ganhando nesse início de século. Alegria pelas conquistas recentes como o reconhecimento por meio de lei da Língua Brasileira de Sinais (lei 10.436/2002) e também a sanção do decreto que regulamenta esta lei (5.626/2005). Ambos constituem-se enquanto instrumentos legais em prol das conquistas que se veem na atualidade em relação ao povo surdo, embora, seja possível, também, acompanhar com tristeza, uma gama de mercadores querendo aproveitar-se da grande quantidade de vagas destinadas à educação de surdos, subvertendo a língua dos surdos, quando que por atitudes com fins exclusivamente

¹⁰ Autor do texto, professor efetivo do quadro da UFPI (LIBRAS) e Coord. do Grupo de Estudos Surdos/UFPI/CP, Tradutor/Intérprete da LIBRAS (PROLIBRAS/MEC)

¹¹ Sigla da Língua Brasileira de Sinais, língua natural da comunidade surda brasileira; reconhecida oficialmente no Brasil pela lei 10.436/2002. Embora não seja uma língua oficial da nação brasileira, a sanção da lei garante aos cidadãos surdos brasileiros o uso amplo e indistinto dessa língua, historicamente, e, erroneamente denominada de linguagem brasileira de sinais. Os canais de emissão e recepção dessa língua são respectivamente os sistemas motor (corpo) e visual (olhos), por isso, sua modalidade é visual-cinestésica.

financeiros, desprezam e subvertem a boa formação do profissional de LIBRAS no Brasil.

Faremos, então, esse exercício de leitura, explorando nesse primeiro momento do texto algumas das características dessa comunidade educacional.

O Surdo nas palavras do escritor argentino Carlos Skilar (2006) é um ilustre desconhecido, em outras palavras, o *Outro* da sociedade, quando que por razões existenciais, pode parecer aos olhos externos um ser humano fragilizado e desempoderado. Mal conhece esta outra sociedade exterior ao campo da surdez que a questão linguística que envolver a existência do sujeito surdo é mais forte e transversal do que conhecemos. Afinal de contas, “as línguas dependem do cérebro humano e não do ouvido” é que temos nas palavras de Willian Stokoe, pesquisador americano que elevou à condição de língua as línguas de sinais e reconheceu o status linguístico que essas línguas possuíam. A população surda Brasileira vive, hoje, encarcerada e aprisionada pelas práticas sociais ouvintistas¹².

O Surdo, aquele indivíduo mesmo que você está pensando que sinaliza com as mãos ao invés de utilizar-se da boca e do ouvido por canais de emissão-recepção, é um sujeito social sem nenhum comprometimento cognitivo, ou seja, pode raciocinar, calcular, emocionar-se, comunicar, responder pelos atos da vida civil e muitas outras atividades humanas das quais eu e você somos capazes de executar e ainda outras que somente um ser que apreende o mundo na forma visual pode sentir e explicar. Deixemos que Bakhtin (apud Souza, 1998) explique:

(...) é o ouvido que, aparentemente mais bem situado, tem a pretensão de escutar a palavra, de ouvir a linguagem. E, com efeito, as seduções do *empirismo fonético superficial* são muito fortes na linguística. O estudo da face sonora do signo linguístico nela ocupa um papel proporcionalmente exagerado. Tal estudo muitas vezes determina o tom nessa disciplina e, na maioria dos casos, é feito sem nenhum vínculo com a natureza real da linguagem como código ideológico. (p. 49)

Ao contrário do que pregavam as máximas Aristotélicas (GESSER, 2009) de que alguém que não falasse oralmente, não seria capaz de pensar. O que temos estampado nessa imensa malha das compreensões sobre a surdez na atualidade é a imagem de surdos atuantes enquanto sujeitos sociais. A representação Surda com

¹² Termo utilizado para designar as práticas sociais dos que, por se acharem em posição de privilégio por possuírem a audição em níveis normais, opõem-se as formas identitárias e culturais da comunidade Surda.

S em maiúsculo das Dras. Surdas Gladis Perlin (2003) e Karin Strobel (2009) quando que por um elemento gráfico, institucionalizam a existência dos surdos enquanto um povo-nação. O que nos faz pensar, como educadores principalmente, que não estamos educando uma massa amorfa e homogênea, antes, lidamos com uma massa heteróclita que é o aluno Brasileiro. É que ele é constituído por muitas partes, dentre elas, podemos dizer de seus povos-nações: Indígena, Afrodescendente, Homossexual, Surda, dentre outras minorias etno-linguísticas¹³.

A língua de sinais, não a mitificada *linguagem dos signos*¹⁴, é a maior, e, pretensiosamente poderíamos referi-la como a única forma de comunicação natural dos indivíduos surdos¹⁵. É nela, e através dela, somente, que os indivíduos surdos conseguem exteriorizar a sua capacidade de linguagem e ainda tornarem-se sujeitos sociais ativos, e não, emudecidos pela sociedade oral-auditiva. Uma língua de sinais tem origem nas comunidades surdas que as utilizam. No caso do Brasil, mesmo com a influência da LSF (Língua de Sinais Francesa) que fora ensinada em meados do século XIX no atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES-RJ) aos surdos brasileiros, foi aqui mesmo, em solo brasileiro, que a LIBRAS nasceu e se desenvolveu as formas contemporâneas.

Problematizando com questões práticas

O Que é bom e ruim para os surdos? Como se dá, efetivamente, o aprendizado por esses sujeitos? ao invés de: Como, vocês, surdos, querem aprender? O que é bom e ruim para vocês, surdos? São trocas de perguntas simples como estas, que instituem as lutas homéricas nas quais surdos de todo o mundo vêm se envolvendo ao longo dos séculos. Historicamente, debitamos esse fato da exclusão dos surdos dos processos de decisão ao congresso de Milão (1880) onde, institucionalizou-se ali que a educação de surdos seria feita unicamente sob as formais do Oralismo, e ao Manualismo como eram conhecido as línguas de sinais seria proibido seu uso em todas as escolas de surdos do mundo. Obviamente, que os surdos trazem na pele essas marcas de sua historicidade, sem as quais, perderia

¹³ Alguns podem discordar das referências aqui assumidas nessa representação de povo-nação. Dado um exame profundo das pesquisas sociolinguísticas relacionadas à estas e outras minorias, veremos que a situação social, instaura, também, formas linguísticas culturais que esse mesmos grupos tentam preservar.

¹⁴ Modo como se é comumente e erroneamente referido às línguas de sinais. São línguas humanas, pois se desenvolvem naturalmente, possuem berços, mas não origens específicas e ainda, possuem uma gramática própria, o que diz de uma organização interna dessas línguas.

¹⁵ Há uma diferença substancial nos termos surdos e deficiente auditivo. Pode-se assumir, por exemplo, que as línguas sinalizadas seriam formas não nativas para indivíduos que tem pais ouvintes ou ainda, que, por uma escolha dos pais ou própria fora oralizado. Nos Estados Unidos é muito comum a diferenciação dos termos deaf (surdos nativos usuários de línguas sinalizadas) e hard-of-hearing (surdos/ensurdecidos com perda auditiva, protetizados ou não).

força o nosso relato. Mas, a época das mãos amarradas e a insistência pelos métodos orais deixaram marcas inapagáveis na comunidade surda mundial.

Onde queremos chegar é o que o nosso leitor deve estar se perguntando. O fato é que, o lema criado após a criação da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU) “Nada sobre nós, sem nós”, reflete, de forma completa, os anseios dos surdos Brasileiros. A luta pelo desenvolvimento de políticas educacionais voltadas para a o povo com língua surda, com o parâmetro de que seja consultado o educando sob a forma potencial para o seu aprendizado. Os surdos do ano de 2012, por certo, não são os mesmos surdos que se viam amordaçados¹⁶ em Milão, e, reivindicam politicamente a sua participação direta no processo de decisão e elaboração de políticas voltadas para esse povo.

Mas depois de três parágrafos após o subtítulo, você ainda deve se perguntar, onde está o motivo para tanto questionamento e desgostos sobre as políticas atuais. Os pontos que você vai ver logo abaixo, são frutos de discussões com profissionais especializados, estudantes de curso de graduação em educação e militantes do movimento a favor da cultura surda.

A inclusão não favorece o aprendizado pelo aluno surdo

A ideia de que a escola especial era e é uma escola segregacionista, como está bem exposto pela defesa da perspectiva inclusiva, apresenta-se somente como uma tentativa de burlar a percepção da sociedade para as questões reais que surdos e outros grupos de pessoas com deficiência (PCD's) enfrentam diuturnamente. A escola especial, na verdade, tornou-se o palco de um ensino movido ao treinamento exaustivo na tentativa implacável de *normalizar* esse aluno com deficiência. No tocante à surdez, o trauma é bastante grande, já que o *martírio dos surdos*, assim como é denominado o período de mais de um século em que esse povo na condição de proibição do uso de sua própria língua, deixou sequelas indeléveis para esse povo. O Uso das formas orais em detrimento das línguas sinalizadas sempre marcou essa relação de dominação e poder da sociedade oral sobre os que não ‘falavam’. Ou seja, o que temos aqui, reforça a ideia de que estar junto (não segregado) não significa necessariamente estar incluso.

Só incluímos surdos de fato, quando damos condições de participação e interação em sala de aula, criando um ambiente linguístico favorável a sua livre manifestação, e não, à sua condição de manifestação esporádica, sujeita, por exemplo, à intervenção de um intermediador, o que a política atual apelida de *intérprete educacional*. Essa figura do intérprete-educador como a própria

¹⁶ Cf. a leitura A Máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada (1992).

terminologia propõe ainda é bastante questionada, uma vez que, o papel de intérprete difere ontologicamente da função de professor. Mas essa questão será abordada em um tópico mais a frente. O fato é que, não são questões irracionais que advogam um fim do modelo inclusivo em substituição ao modelo bilíngue, onde o surdo é instruído na sua língua materna. A questão-chave seria uma releitura das próprias condições em que foram criadas as políticas de educação especial no Brasil. Vejamos a seguir a versão anterior em comparação com a atual da resolução da CEB (Câmara de Educação Básica)/CNE (Conselho Nacional de Educação) no que (re)institui as Diretrizes para a Educação Especial na educação básica de forma transversal.

Na resolução CNE/CEB/2001 nº2 de 11/09/2001, temos, por exemplo, o reconhecimento da necessidade de se implementar na modalidade da educação especial o ensino não complementar e nem suplementar, mas, substitutivos para os casos que se julgarem necessários após parecer técnico especializado, vejamos:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar **e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns**, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (grifo nosso)

Já no texto da mesma resolução CNE/CEB/2009 nº4 de 02/10/2009, a palavra **substitutivo** aparece precedida de um operador de negatividade, o que indica uma não possibilidade de um aluno migrar para essa modalidade de educação. A leitura que fazemos enquanto profissionais é a de que, não importa o preço e quem o pagará, o importante é que estão todos juntos. Observem:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, **não sendo substitutivo às classes comuns**, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Para concluir esta sessão vale salientar que a perspectiva Vygotskyana de um desenvolvimento que esteja baseado nas trocas interpsicossociais efetivadas pelos sujeitos partícipes de um mesmo processo, são, indubitavelmente relevantes, no entanto, não se pode negar a primazia da função linguística no processo educativo relacionado com os benefícios sociais. Humberto Maturana (2001), sobre a linguagem, explica:

Eu afirmo que nossa maneira de saber, na vida cotidiana, se duas ou mais pessoas estão ou não interagindo na linguagem revela o que fazemos quando estamos linguajando, qualquer que seja nosso domínio de operações. Em outras palavras, afirmo que a linguagem acontece quando duas ou mais pessoas em interações recorrentes operam através de suas interações numa rede de coordenações cruzadas, recursivas, consensuais de coordenações consensuais de ações, e que tudo o que nós seres humanos fazemos, fazemos em nossa operação em tal rede como diferentes maneiras de nela funcionar. Ou seja, afirmo que nós, seres humanos, existimos como tais na linguagem, e tudo o que fazemos como seres humanos, fazemos como diferentes maneiras de funcionar na linguagem. (pp. 129-130)

O Que se tem, é a política escolar e a necessidade de rever os conceitos de inclusão social, não os confundindo com a inclusão escolar, que, nos moldes atuais é integralmente deficitária.

Modelo de educação inclusiva é formatado para ouvintes e não para surdos

Uma pergunta bem sugestiva para iniciar o tópico acima seria: nas escolas atuais, temos minorias surdas estudando com a maioria ouvinte, e conseqüentemente, temos professores ouvintes, onde a maior representação destes não é bilíngue, ensinando alunos surdos. Que tal, você, que tem filhos 'normais' ouvintes, estudar em uma sala de aula com professores surdos (as)? Certamente que a inserção desses profissionais **estrangeiros** causaria um grande transtorno à comunidade escolar ouvinte, ou, porque não dizer, uma revolta mesma nos alunos que dominam o código utilizado pelo docente.

A escola inclusiva, da maneira como está estruturada, despreza totalmente a literatura surda, as produções visuais em LIBRAS¹⁷, a maneira visual de o surdo compreender os conteúdos curriculares, a língua materna do surdo, sua cultura e

¹⁷ Para essas e outras leituras, ler Lunardi (2011) sobre cultura e consumo da literatura surda produzida em diversos meios e Strobel (2008) Um olhar sobre a cultura surda.

visibilidade, além de omitir a tudo custo a verdade da exclusão sofrida pelos alunos com impedimento auditivo nas salas de aulas regulares.

Não é preciso uma análise muito profunda para perceber que começando dos métodos de alfabetização, esses são ambientes que alunos surdos não deveriam de forma alguma estar 'incluídos'. Consideramos para tal afirmação a base da alfabetização de crianças ouvintes que se dá em grande parcela com foco nas formas orais para leitura e reprodução, o que, de cara, já excluiria o aluno surdo de participar de muitas dessas atividades. A alfabetização de alunos surdos deve ser em sua língua, a LIBRAS, e deve contemplar o aprendizado de português com metodologia de ensino de L2 (segunda língua) na modalidade escrita, facultado ao aluno surdo, desenvolver ou não, a fala oral em atendimento de saúde paralelo e não, no ambiente educacional.

Um olhar rápido sobre os materiais didáticos disponibilizados pela escolas públicas testemunhará da inadaptabilidade dos materiais à uma pedagogia visual. A questão não é mais da adaptação em si, os surdos dizem o que querem, querem uma educação em sua língua, não é nada mais justo que sejamos coerentes com quem quer aprender, que ofereçamos essa educação respeitando as diferenças pessoais e culturais.

Especificidades linguísticas reconhecidas?!

Lucinda Ferreira Brito (2003) comenta nessa produção sobre o momento político que se vivia com a promulgação da constituição federal de 1988, naquele momento, a representação indígena era forte na esfera política e por isso, os índios, que também se constituem enquanto minoria linguística tiveram seus direitos linguísticos e educacionais reconhecidos constitucionalmente. O mesmo não pode se afirmar à educação de surdos, que batalha à duras penas, pela implementação de uma educação voltada para esse povo que possui língua e cultura.

Hoje, não faltam leis que reiterem a especificidade linguística da comunidade surda mundial. Esses instrumentos sociais vão desde esferas internacionais como a ONU (Organização das Nações Unidas) onde a WFD (World Federation of Deaf – Federação Mundial de Surdos) e a WASLI (World Association of Sign Language Interpreters) têm assento, a IDA (International Disabilities Alliance – Aliança Internacional das Deficiências) até as representações nacionais como a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos) e outras ONG's que estão, também, associadas à essas instâncias maiores. Há, faticamente, um profundo descaso no que se refere à valorização da comunicação por línguas de sinais fomentadas pela hipervalorização das formais orais, que são percebidas claramente nesse nosso momento político nacional.

O intérprete de língua de sinais

A questão já foi introduzida em um tópico acima quando mencionamos das dificuldades dada uma educação intermediada. Obviamente, ninguém preferiria assistir aula com um (a) intérprete à escutar todo o momento da aula em sua língua materna. Posso contar aqui de uma experiência onde fui intérprete de inglês-português para uma turma de mestrandos, observe que não estou falando de crianças desinteressadas nem de jovens descompromissados como são comumente apontados esses sujeitos da educação, estou me referindo a profissionais graduados em aula de pós-graduação, espera-se um máximo interesse e participação destes já que temos disponibilizado nesse espaço a interpretação para a sua língua materna, no entanto, o que ocorre é que, após meia hora de aula, um desinteresse e uma sonolência por parte dos alunos já começa a se tornar aparente, e isso não dizia respeito à minha proficiência no idioma e nem da proximidade com o conteúdo interpretado, já que conhecia bem do assunto da aula e me esforçava ao máximo para tornar interessante aquele momento. O fato é que, no momento do ensino, o contato olho a olho é perdido na presença de intermediários, dentre outras rupturas fortes que podem ocorrer nesse processo que não nos ateremos aqui nesse texto, mas, nada, absolutamente, substituirá a educação em língua materna.

Outra crítica que fazemos é ao fato de que, em alguns locais, admitem-se intérpretes trabalhando na educação infantil de alunos surdos. A educação infantil não é, definitivamente, o local para a atividade tradutória, considerando que esse é o momento de fixação da língua materna do indivíduo. A ver, que o que não faltam são contrassensos no modelo inclusivo.

Poderíamos nos alongar em várias outras questões que são pertinentes vistas a uma educação bilíngue para sujeitos surdos que foi e continua sendo o foco de nossas discussões com esse texto. Mas, me estreito agora à um último ponto, certo de que as discussões podem e devem ser ampliadas a partir de reflexões como esta.

O aee e o multi-professor

No modelo atual de inclusão, o aluno está regularmente matriculado na sala de aula regular, com um professor que domina ou NÃO a LIBRAS, e, frequenta no contraturno a sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado). O modelo tem bases teóricas sólidas quando diz por exemplo que a educação de surdos deve ocorrer de forma específica em grupos de surdos, utilizando a comunicação em língua de sinais através de profissionais facilitadores? (fluentes ou não) que auxiliarão? os alunos no desenvolvimento de atividades. Essa rotina pode compreender desde a aula de português, a aula de LIBRAS até a explanação de um conteúdo de ciência, só não deve ser confundido com um trabalho de reforço.

Infelizmente, não era de se espantar que o sistema não desse conta de educar surdos e surdas do nosso país. Primeiro, além de cercear o direito do surdo de estudar em um horário específico, prende o aluno a uma carga-horária exorbitante de sala de aula com profissionais que sequer dominam a sua língua materna, e, por isso, muitos destes, desmotivados, evadem do ambiente escolar em alta frequência. Segundo, a questão é que se já se sabia como trabalhar com surdos, dadas as especificidades linguística desses indivíduos, porque fazer somente no contraturno? E não no turno normal do aluno?

Somado a isso, existe uma pressão muito grande decorrentes de forças externas ao ambiente escolar, como: o vestibular, a corrida por vagas no mercado de trabalho, as longas horas de estudos nas escolas privadas em comparação com as horas nas escolas públicas entre outros... O fato é que, mesmo que o AEE **acontecesse** com profissionais fluentes em LIBRAS, a carga horária do **atendimento** que pode ser duas ou três vezes por semana é incipiente dado ao tempo que o aluno fica em sala de aula sem acesso à comunicação de forma plena.

Uma crítica final que fazemos ao modelo inclusivo AEE está relacionada a formação multiprofissional exigida ao professor dessa sala, poderíamos afirmar, que eles são praticamente gurus da educação especial, se pudessem e soubessem trabalhar com tantas especificidade de deficiência em um espaço tão curto de tempo. Há que se considerar o fato de que a LIBRAS é uma língua, e não há tempo para que esse professor se torne fluente nesta, os surdos não podem esperar, a necessidade é urgente e a hora de mudar é agora.

Considerações Finais

Todo professor e profissional da educação deve ter uma leitura básica sobre as questões que envolvem a composição do ambiente escolar como um todo. A formação profissional do pedagogo deve contemplar, sim, discussões mais profícuas sobre a realidade do ambiente de aprendizagem e sua diversidade humana e linguística.

Lutemos na contracorrente pela reforma dos currículos dos cursos de educação no Brasil para logarmos avanços mais significativos, por profissionais mais humanos e menos herméticos. Contra o sucateamento de nossa capacidade crítica e racional e por uma formação que transversalize as temáticas da educação com a saúde, a biologia, a psicologia e outras áreas do saber.

É nesse contexto que podemos afirmar, que a escola bilíngue para surdos é o verdadeiro ambiente de INCLUSÃO, e não será pelo fato de agruparmos surdos nessas novas escolas, que estaremos segregando, pelo contrário, os ouvintes interessados na cultura surda e na língua surda, poderão, de igual modo, estudar nessas escolas. Educar sem coibir, esse é o caminho.

Referências

- FERREIRA BRITO, L. **Legislação e a Língua Brasileira de Sinais**. São Paulo: Ferreira & Bergoncci Consultoria e Produções, 2003.
- GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- PERLIN, Gladis. **Tese** (doutorado) - Universidade Federal do Rio grande do Sul. Porto Alegre : UFRGS, 2003.
- LANE, H. **A Máscara da Benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Tradução Cristina Magro, Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: _____. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998b. p. 7-32.
- SOUZA, R. M. **Que palavra que te falta? Lingüística, educação e surdez: considerações epistemológicas a partir da surdez**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO ENSINO SUPERIOR: EM BUSCA DE CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA E EMANCIPADORA

Antônio J. Severino
UNINOVE/FEUSP
ajsev@uol.com.br

Ao agradecer o honroso convite para pronunciar a conferência de encerramento deste significativo evento, sinto-me tomado por sentimentos contraditórios. Pois se, de um lado, fico gratificado e feliz com tão rica oportunidade de compartilhar ideias e utopias com tantos parceiros de jornada na educação brasileira, de outro, fico preocupado com a responsabilidade, diante dos desafios desta tarefa. Certamente, preciso e quero agradecer a distinção que este convite representa e a oportunidade de, ao cumprimentá-los pelo relevante trabalho realizado, compartilhar, a partir da perspectiva filosófica, impressões, dúvidas, ideias, propostas e utopias sobre a educação em nosso país, ainda tão carente de fecundidade e de eficácia emancipadoras. Mas isso não me alivia muito quanto à preocupação pela responsabilidade que me cabe neste momento de encerramento do encontro um tanto grandioso, pois, de fato, ele teve uma grande abrangência. Para constatar isso, basta acompanhar a extensa gama temática, expressa pelos assuntos tratados nas conferências amplas, nas mesas, nas oficinas, nos minicursos, mesmo não levando em conta o vasto espectro das comunicações individuais apresentadas nas numerosas sessões de trabalho. Foram 3 dias de intensa e extensa discussão sobre o quefazer dos profissionais da educação, destes que são os encarregados não só de praticar a educação mas também de pensá-la, de criá-la e de recriá-la continuamente. E trata-se de uma profissão muito especial, pois o seu não é um produto material qualquer, pois sua finalidade é suscitar pessoas mediante um processo de humanização dos indivíduos naturais, sempre com uma perspectiva de aprimorá-los, de contribuir para que eles se tornem sujeitos autônomos. Fica-me forte uma insegurança de como alguém, envolvido com a meditação de retaguarda da Filosofia da Educação, pode minimamente responder as angústias suscitadas pelos problemas imediatos e urgentes, que nos pressionam e oprimem no cotidiano de suas práticas educativas.

Mas vou enfrentar o desafio, propondo-lhes uma reflexão abrangente sobre o sentido abrangente da educação, tal como a vejo dever ser conduzida por seus profissionais diretos, genericamente considerados pedagogos, professores e especialistas da área.

A reflexão desenvolvida na palestra busca mostrar o papel que a educação universitária tem também por finalidade intrínseca última a emancipação das pessoas e, conseqüentemente, para a consolidação da cidadania, contribuindo assim para a instauração da sociedade democrática. Mas, para realizar-se com essa qualidade e para poder desempenhar, com eficácia, esse papel, o ensino superior precisa exercer-se como processo de construção de conhecimento. O conhecimento é visto então como ferramenta fundamental para a intencionalização da prática mediante a qual os profissionais intervêm na vida social. Essa exigência de construção do conhecimento, como mediação da educação universitária, se torna ainda mais aguda no caso da formação profissional do educador, levando-se em conta a destinação primeira de sua prática, qual seja, a de ser processo fundamental de humanização, entendida como conquista de autonomia e afirmação da dignidade das pessoas na realidade concreta de sua existência histórica.¹⁸

Inspira-me, nestes momentos de muita ansiedade, a própria proposta de debate concretizada neste IV Fiped. Como era de se esperar de um evento científico direcionado para os profissionais da educação, os trabalhos que foram debatidos me pareceram articulados em torno de dois grandes vetores, dois grandes focos que os perpassam de uma maneira direta ou indireta: a formação e a prática dos educadores. Estiveram assim em pauta, nas conferências, nas mesas, nas oficinas, nos minicursos e nas comunicações, temas como os parâmetros da pesquisa educacional na graduação, seu lugar na formação do profissional da área, suas fontes de inspiração, a formação humana integral. Mais detalhadamente, se destacaram ainda discussões sobre a ética na pesquisa, o lugar da teoria, a relação da educação com o mundo do trabalho, a formação profissional, a aprendizagem, as mediações curriculares nos diversos níveis e modalidades de ensino, a educação e os movimentos sociais, a educação popular, o papel emancipador da educação, sua contribuição à construção da democracia, os fundamentos epistemológicos da Pedagogia, o ensino e a pesquisa, as diversas possibilidades de abordagem da problemática educacional, a educação especial, ensino e aprendizagem de línguas, a perspectiva da diversidade na ação educacional, o ensinar e o aprender com pesquisa, com destaque para o Programa de Iniciação Científica, o lúdico, a sexualidade, as políticas públicas nas várias esferas de governo, as novas linguagens.

¹⁸ Este texto retoma, articulando e sintetizando-os, elementos que tenho trabalhado em alguns escritos anteriores, dos quais destaco SEVERINO, 1994; 2011; 2010; 2011, e aos quais remeto o leitor interessado em abordar esses temas de forma mais detida.

Mas toda essa discussão envolvendo a formação e a prática dos educadores me pareceu igualmente atravessada por outra dupla preocupação. A primeira, centrífuga, como que impelindo a educação para fora de si mesma, focava sempre o potencial emancipatório da educação, como que reafirmando que só esse direcionamento justifica e legitima a intervenção educacional sobre as pessoas; a segunda, centrípeta, voltando a educação para os próprios sujeitos, ao insistir que a ferramenta de que esses profissionais dispõem para realizar essa tarefa é o conhecimento e que ele precisa ser construído, ferramenta que só se instaura e se habilita mediante a pesquisa.

Creio então que o que me resta neste momento de encerramento é reiterar essa condição, expressa na dupla destinação do educar: o compromisso da educação com a emancipação humana e com o necessário cultivo do conhecimento como mediação desse processo libertador. Daí o porque do título que propus para a minha fala, *a construção do conhecimento no ensino superior buscando caminhos para uma educação crítica e emancipatória*. Creio ter acertado com essa escolha, pois a imensa maioria dos trabalhos aqui apresentados dão claramente a entender que conhecimento crítico e emancipação aparecem com as categorias de fundo que se expressam nas análises feitas, nas experiências relatadas, nos ensaios desenvolvidos, nas propostas concretas avançadas, nas construções teóricas, nos diálogos com autores e nos debates sobre paradigmas. A perspectiva crítica acenando para a exigência de um olhar mais sistemático e rigoroso, a perspectiva emancipatória se referindo à finalidade de todo investimento educativo na promoção dos sujeitos como pessoas singulares ou coletivas.

E quero crer que esse é mesmo o lugar de onde devem se posicionar os estudos, os debates e os encaminhamentos práticos e políticos a serem trabalhados no seio da comunidade educacional, nos dias de hoje. O desafio nuclear da educação, no contexto histórico social da atualidade, é mesmo o de saber como concebê-la e praticá-la como força emancipadora, seja dos sujeitos singulares, para quem ela deve mediar o máximo de autonomia, seja para os sujeitos coletivos, para quem ela deve mediar o máximo de solidariedade. Estamos, pois, diante do desafio imenso de transformar a educação numa grande mediadora da cidadania.

A cidadania no horizonte

É por esse conceito que gostaria de começar esta reflexão de final de congresso. Sabemos todos que cidadania é um conceito extremamente desgastado, pelo uso banalizado e displicente que se tem feito dele, justamente pela potencialidade que ele tem de cobrir um rico significado mas, por isso mesmo, apto a ser usado para mascarar tudo que é o seu contrário. Mas faz parte do trabalho filosófico também resgatar os conceitos, reatribuindo-lhes toda sua densidade.

Cidadania deve ser entendida como uma condição de existência, uma qualidade da vida real, um modo do existir histórico concreto das pessoas singulares, não fechadas em si mesmas, mas totalmente integradas na rede do

convívio social. Nada mais distante da condição de cidadania do que o individualismo egocêntrico e egoísta. Só se pode ser cidadão habitando a cidade, a *pólis*, como já nos lembravam os filósofos gregos, há já passados dois milênios e como o reiteram incisivamente os pensadores contemporâneos, da Marx a Lyotard.

Assim, o conceito atual de cidadania tem por conteúdo a qualidade da vida mediante a qual as pessoas, tanto no plano pessoal como no plano social de sua existência histórica, podem conduzir-se usufruindo de todos os bens propiciados pela sua tríplice prática: a prática produtiva do trabalho, a prática política da sociabilidade e a prática simbolizadora, da cultura simbólica. É aquela condição de existência na qual ficam garantidos aos sujeitos a real possibilidade de uso efetivo dos bens naturais, decorrentes da atividade técnica do trabalho, os bens sociais decorrentes do compartilhamento equitativo da convivência coletiva, e dos bens simbólicos pertinentes à esfera da cultura. É ao se realizar como ser humano histórico mediante suas próprias práticas que o homem se humaniza, o que significa hoje, se tornar cidadão.

Não é pois suficiente para se caracterizar a cidadania, o exercício de alguns direitos formais, assegurados por convenção jurídico-política, como o direito de ir e vir, o direito de votar, o direito de defesa. Sem dúvida, estes são expressões concretas da cidadania, mas não são suficientes para traduzi-la na integralidade.

É por isso que o efetivo uso do conhecimento é mediação imprescindível para a condição da cidadania dos sujeitos históricos pois ele é a ferramenta fundamental para a significação e orientação de suas práticas. Donde decorrem a centralidade e a relevância da educação, funcionária, em tempo integral, do conhecimento, graças ao qual ela pode ressignificar, intencionalizar suas práticas históricas

Quaisquer que sejam os desafios que as condições da sociedade brasileira atual colocam para a educação, ela continua tendo um compromisso fundamental: o de investir radicalmente na construção da cidadania de todos os homens. É esse compromisso que legitima e deve direcionar os rumos e a qualidade de sua intervenção social. A intervenção educativa não é mera técnica de instrução, um conjunto de engrenagens de múltiplas peças que se expressasse mediante o funcionamento burocrático-administrativo do sistema de ensino. Trata-se de processo, atuando, sim, num universo de mediações concretas, mas profundamente marcado por significações mais profundas que a tornam prática de intervenção social eminentemente diferenciada.

Em qualquer circunstância de tempo ou de espaço, os objetivos educacionais são de natureza antropológica e intrínsecos ao próprio processo formativo do humano, ao processo de construção do humano no homem. Trata-se sempre, para a educação, de mediar as mediações históricas da existência dos homens, ou seja, de inserir as novas gerações no universo do trabalho, da sociabilidade e da cultura simbólica, buscando garantir a prevalência dos vetores

construtivos dessas forças mediadoras, pois é desta maneira que hoje se pode falar da humanização: mediante a construção da cidadania, pela superação de toda exclusão social.

O saber aparece, portanto, como instrumento para o fazer técnico-produtivo, como mediação do poder e como ferramenta da própria criação dos símbolos, voltando-se sobre si mesmo, ou seja, é sempre um processo de intencionalização. Assim, é graças a essa intencionalização que nossa atividade técnica deixa de ser mecânica e passa a se dar em função de uma projetividade, o trabalho ganhando um sentido. Do mesmo modo, a atividade propriamente política se ideologiza e a atividade cultural transfigura a utilidade pragmática imediata de todas as coisas.

Com efeito, se se espera, acertadamente, que a educação seja de fato um processo de humanização, é preciso que ela se torne mediação que viabilize, que invista na construção dessas mediações mais básicas do existir humano, contribuindo para que elas se efetivem em suas condições objetivas reais. Ora, esse processo não é automático, não é decorrência mecânica da vida da espécie. É verdade que ao superar a transitividade do instinto e com ela a univocidade das respostas às situações problemáticas, a espécie humana ganha em flexibilidade mas ao mesmo tempo torna-se vítima fácil das forças alienantes, uma vez que todas as mediações são ambivalentes: ao mesmo tempo que constituem o lugar da personalização, constituem igualmente o lugar da desumanização, da despersonalização. Assim a vida individual, a vida em sociedade, o trabalho, as formas culturais, as vivências subjetivas, podem levar não a uma forma mais adequada de existência, da perspectiva humana, mas antes a formas de despersonalização individual e coletiva, ao império da alienação. Sempre é bom não perdermos de vista que o trabalho pode degradar o homem, a vida social pode oprimi-lo e a cultura pode aliená-lo, ideologizando-o...

A cidadania se articula, numa implicação dialética, com a democracia

Estabelece-se então uma relação de intensa complementaridade entre as condições da existência histórica dos sujeitos singulares e dos sujeitos coletivos. Isso porque, para ser cidadão, não basta a disponibilidade individualizada de todas essas condições, é preciso que seu usufruto se dê de forma compartilhada. Isso quer dizer que o exercício da cidadania pressupõe que ela seja uma condição compartilhada, ou seja, também o outro de mim precisa ser cidadão. É esse compartilhamento, quando universalizado, que torna então a sociedade democrática. Sociedade democrática é aquela em que todos os seus integrantes gozam de uma condição de plena cidadania, fruindo de todos os bens naturais, sociais e simbólicos que constituem o acervo cultural da comunidade. Tem-se então uma relação intercomplementar e dialética entre cidadania e democracia: só há cidadania numa sociedade democrática, e só há sociedade democrática, se houver cidadania universalizada. Também o conceito de democracia foi muito

maltratado pela história humana e também ele precisa de resgate. É que não se trata apenas de um modelo político de administração técnica mas uma qualidade das relações sociais. Como no caso da cidadania, aqui não estão em pauta apenas alguns dispositivos jurídicos formalizados no direito positivo que, embora importantes, não são garantia plena da vida democrática.

O que se espera, pois, da educação é o compromisso indivisível com a construção da cidadania e da democracia, coerentemente com a exigência de vínculo da educação com a inserção dos sujeitos no universo da sociabilidade política, da inserção na polis, lugar da cidadania.

Daí se esperar da educação que ela se constitua, em sua efetividade prática, um decidido investimento na consolidação das forças construtivas dessas mediações. É por isso que, ao lado do investimento na transmissão aos educandos, dos conhecimentos científicos e técnicos, impõe-se garantir que a educação seja mediação da percepção das relações situacionais, que ela lhes possibilite a apreensão das intrincadas redes políticas da realidade social, pois só a partir daí poderão se dar conta também do significado de suas atividades técnicas e culturais. Por outro lado, cabe ainda à educação, no plano da intencionalidade da consciência, desvendar os mascaramentos ideológicos de sua própria atividade, evitando assim que se instaure como mera força de reprodução social e se torne força de transformação da sociedade, contribuindo para extirpar do tecido desta, todos os focos da alienação.

Aqui é o momento de se fazer uma referência ao caráter mediador do ensino em relação à educação. Assim como esta é um processo que só se legitima se estiver mediando a inserção das novas gerações no âmbito de suas mediações existenciais, o ensino, por sua vez, só se legitima se for processo mediador da educação. É por isso que não se pode reduzir a educação ao ensino como se ela se esgotasse na mera transmissão técnica de informações, pois o que legitima o ensino só pode ser mesmo a sua eficácia educativa. Ou seja, sua fecundidade formativa, que constitui o elemento fundamental da intervenção educativa.

Da mediação: o caminho dos caminhos.

Para esclarecer o sentido da educação no contexto existencial dos sujeitos históricos concretos, utilizei bastante a categoria de mediação. Esta é, com efeito, uma categoria fundamental que precisamos aplicar para a compreensão de todas as esferas de nossa existência, uma vez que esta existência se desdobra, histórica e concretamente, em atividades práticas vinculadas a diversas e complexas esferas objetivas. Isso quer dizer que, para além de sua operatividade técnica visível, o nosso não é um agir mecânico, mas sempre uma prática intencional, que depende também de significações e são essas significações que constituem sua razão de ser. Mas essas significações para se efetivarem precisam estar encarnadas em realidades objetivas, concretas, adequadas a nossa condição material de existência. Assim, por exemplo, as atividades de ensino são mediadoras do processo de

formação, que é o objetivo intrínseco da educação. Por isso, ensino, a rigor, não é sinônimo de educação, mas sua mediação, pois espera-se que, graças a essas atividades objetivas que ocorrem na esfera didática, se operem processos específicos da formação humana. Assim, a mediação é como uma ponte que permite a passagem de uma coisa a outra, de uma situação a outra, de naturezas diferentes mas relacionadas entre si, como bem nos mostra a afinidade que acontece entre ensino e educação. Outro exemplo, a linguagem, sistema objetivo de signos, gráficos e fonéticos, é mediadora da comunicação, já que as intencionalidades, as significações não se transmitem diretamente, precisam de uma “ponte” para levá-las aos sujeitos. Outro exemplo ainda é dado no caso do currículo: os conteúdos do ensino, as atividades didático, os instrumentos pedagógicos, os processos gestionários da escola não são propriamente o ensino, eles são mediações que podem viabilizá-lo. São meios para outros fins. Só que quando está em pauta a ação humana, essa necessária mediação ocorre na medida em que a atividade objetiva, concreta, material e operacional é como que portadora de um sentido, de uma significação, de uma intencionalidade. É diferente do que ocorre no caso das atividades próprias do mundo material, como, por exemplo, quando dizemos que o fio de metal é mediador da condução da energia elétrica: este processo se realiza de forma puramente mecânica, de acordo com leis do funcionamento das partículas materiais envolvidas na relação entre matéria e energia, não depende de nenhuma subjetivação, não se faz necessária nenhuma intencionalização. Fala-se então de um processo mecânico, transitivo, enquanto que no caso das atividades humanas, temos um processo intencional, totalmente vinculado à subjetivação.

É por isso mesmo que o conhecimento é o mediador fundamental da educação, a sua ferramenta por excelência, é portador dos elementos com os quais podemos construir a ponte entre nossas práticas. Ele integra intrinsecamente o processo de subjetivação, ele é via de construção de sentido.

Do conhecimento como mediador fundamental da educação.

A abordagem das relações entre o conhecimento e a educação pressupõe a discussão preliminar sobre o lugar do conhecimento no todo da existência humana. Nesse âmbito, a função substantiva do conhecimento é intencionalizar a prática mediadora dessa existência. Na verdade, o conhecimento é a única ferramenta de que a espécie dispõe para essa intencionalização, ou seja, para dar um sentido orientador para sua existência histórica real. Vistas as coisas à luz da perspectiva da investigação histórico-antropológica, não há como buscar fundamentos transcendentais para a gênese do conhecimento, no âmbito da espécie humana. O conhecimento surgiu como estratégia de ação dos indivíduos humanos, que viviam e agiam coletivamente, ao longo de sua temporalidade histórica. (Cf. SEVERINO, 2001. p.17-34; 2007, p. 19-29).

Essa intrínseca e originária condição de ser que se desdobra em duas amplas esferas, a da prática e a da teoria, fica muito explícita e intensificada no caso do educador, no nosso caso, na medida em que lidamos de forma intencional e sistemática com a própria construção de intencionalidades, ou seja, a nossa própria prática diz respeito fundamentalmente a conceitos e valores. Por isso mesmo, nem é possível separar nossa condição de profissionais da educação do processo de intencionalização da educação. É por isso também que a temática desenhada por este congresso, como já disse acima, priorizou, acertadamente, formação e atuação do educador. O profissional da área, o pedagogo, precisa ter sempre presente os rumos de sua formação, os seus fundamentos, as sendas, as balizas de sua ação, para além de sua operacionalidade técnica.

O que quer dizer que a profissão docente adquire uma característica muito especial, pois, apesar de análoga, ela se diferencia bastante das demais profissões pois aqui está em pauta a formação dos próprios sujeitos. Formação a ser entendida como essa disponibilização para o sentido, para o valor, para a sensibilidade ao que é especificamente humano. Não se trata, prioritariamente, de apenas habilitar alguém para o exercício de uma determinada função técnica, mas para subsidiá-lo na insondável tarefa de despertar pessoas. Uma desafiante tarefa, pois, na verdade, não se pode educar alguém como se fabrica um parafuso ou um artefato qualquer, o esforço é para formar um sujeito, ou melhor, para que o sujeito se forme.

A formação como devir humanizador

É processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa. Para nos darmos conta do sentido desta categoria, é bom lembrar que ela envolve um complexo conjunto de dimensões que tentamos expressar com o verbo *formar*: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. É interessante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito. Nesta linha, afasta-se de alguns de seus cognatos, por incompletude, como informar, reformar e repudia outros por total incompatibilidade, como conformar, deformar. Aproxima-se apenas de transformar....

Entendo, pois, formação como o processo de alcance e de realização de um modo de ser, ao longo de um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade. A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, sua expressão objetivada, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva. A interação docente é mediação universal e insubstituível dessa formação

tendo-se em vista a condição da educabilidade do homem. Esta a razão de ser do investimento pedagógico. (Cf. SEVERINO, 2011, p. 63-66).

Trata-se, sem dúvida, de um objetivo que soa utópico e de difícil consecução, à vista da dura realidade histórica de nossa existência. Mas é um horizonte a ser constantemente almejado e buscado, mesmo diante das condições atuais da civilização, por mais que estejam marcadas pelo poder de degradação, no mundo técnico e produtivo do trabalho, de opressão, na esfera da vida social e de alienação, no universo cultural. Estas condições manifestam-se, em que pesem as alegações em contrário de variados discursos, como profundamente adversas à formação, o que tem levado a um crescente descrédito quanto ao papel e à relevância da educação, como processo intencional e sistemático. No entanto, esta situação degradada do momento histórico-social que atravessamos só faz aguçar o desafio da formação humana, necessária pelas carências ônticas e pela contingência ontológica dos homens, mas possível pela educabilidade humana. Para além da necessária habilitação técnica, o que está em pauta, quando se fala da profissionalização perseguida pela educação universitária é uma autêntica *Bildung*, uma *paidéia*, formação de uma personalidade integral. (Cf. SEVERINO, 2011, p. 14-19).

Educação, pesquisa e construção do conhecimento

Diante do lugar fundamental e estratégico do conhecimento na construção da existência histórica dos homens, podemos caminhar para a conclusão desta reflexão, lembrando como a Universidade, no afã de formar profissionais para o cuidado da vida humana, deve lidar com ele de uma forma muito especial, ou seja, como funcionária do conhecimento, a Universidade deve praticar uma pedagogia à altura dos desafios que enfrenta na tarefa educativa: apenas construindo o conhecimento que ela pode torná-lo fecundante e fonte de emancipação.

Dito de uma forma mais direta, a universidade, para desempenhar sua função de ensino e extensão precisa se lastrear na pesquisa, entendida como processo de construção do conhecimento. Não se trata de transformar a Universidade num Instituto de Pesquisa, no sentido técnico específico, pois ela é, fundamentalmente uma instituição destinada ao ensino. O que está implicado no exercício de sua missão é o desenvolvimento de todas suas atividades sob uma postura investigativa, lidando de forma sistemática, rigorosa e crítica com os dados da realidade para a qual se volta seu trabalho. Esta questão não pode ser tratada fora de uma visão integrada da atividade universitária, a ser compreendida e praticada articulando efetivamente ensino, pesquisa e extensão. Cada um desses ângulos do triângulo exerce um papel próprio, identificável, mas cada um dependendo do outro para ganhar consistência e fecundidade. A Universidade precisa intrinsecamente da pesquisa, não só para os fins específicos da própria investigação (gerar conhecimento novo), mas também para desenvolver o ensino e a extensão. O ensino tem por finalidade dar uma iniciação ao conhecimento

científico, assegurar uma formação profissional e inserção na vida social. Para ter alguma eficácia sobre as práticas humanas que constroem e reconstroem a sociedade, o conhecimento precisa ser disseminado e repassado, colocado em condições de universalização. Não pode ficar arquivado. Daí transformar-se em conteúdo de ensino. Por sua vez, a extensão visa levar à comunidade benefícios decorrentes da produção sistemática do conhecimento. Pela extensão, ocorre uma devolução direta dos bens que se tornaram possíveis pela pesquisa. Mas ao fazer isso, a Universidade insere o processo extensionista num processo pedagógico, mediante o qual está investindo, simultaneamente, na formação do aprendiz e do pesquisador. Quando não ligada à pesquisa, a extensão torna-se mero assistencialismo, o que não cabe à Universidade fazer. Mas o ensino precisa da pesquisa, dada a íntima e necessária ligação dos processos de ensino/aprendizagem com o processo de construção do conhecimento. A equação básica é que ensinar e aprender é conhecer; conhecer é construir o objeto do conhecimento; construir o objeto do conhecimento é pesquisar. E pesquisar, praticar a ciência é trabalhar sobre e a partir das fontes. (Cf. SEVERINO, 2010. p. 128-131).

Portanto, ocorre uma íntima vinculação entre o pesquisar e o ensinar. Condição imprescindível para toda situação institucionalizada do processo escolar, mas elevada a grau extremo na esfera da pedagogia universitária. Aprender é necessariamente uma forma de praticar o conhecimento, é apropriar-se de seus processos específicos. O fundamental no conhecimento não é a sua condição de produto, mas o seu processo.

Por isso, tem plena razão e está prenhe de legitimidade a AINPG ao se propor lutar sistematicamente para que se crie uma mentalidade e uma prática de pesquisa na graduação. Com aumentada razão no caso da formação do educador, tendo-se em conta a finalidade da educação no seio da sociedade. Forjadora de pessoas, a profissão pedagógica precisa demais dos subsídios do conhecimento científico, pois, mais do que em qualquer outro campo de atividade, sua função é ameaçada pelo simplismo do senso comum, pelo ingenuidade do espontaneísmo, pelas ilusões do voluntarismo, pelas armadilhas da ideologia. Isso sem falar dos riscos do reducionismo que viceja nos âmbitos da própria ciência.

Certamente, um grande desafio para todos nós. Mas, também, o horizonte a vislumbrar para que a esperança possa um dia vencer, fazendo com a educação possa mesmo ser identificada, com plena legitimidade, um processo de humanização como conquista da autonomia e afirmação consolidadora da dignidade humana, instauradora de cidadania para as pessoas numa sociedade efetivamente democrática.

Referências

SEVERINO, Antonio J. *Filosofia*. 2 ed, São Paulo: Cortez, 1994.

SEVERINO, Antonio J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SEVERINO, Antonio J. *Filosofia na formação universitária*. São Paulo: Arte-Livros, 2011.

SEVERINO, Antonio J. Ensino e aprendizagem na Universidade: a pesquisa como princípio pedagógico da formação geral. In: PEREIRA, Elisabete M. de A. *Universidade e currículo: perspectivas de educação geral*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 117-134.

O CURRÍCULO EM AÇÃO EM UMA ESCOLA PARTICULAR DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

Benedito G. Eugenio

Prof. Adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB

Vanusa Lima Santos Silva

Graduada em Pedagogia-UESB. Coordenadora Pedagógica na UNIGRAD

Introdução

Este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa qualitativa realizada no Centro Educacional Alfa & Ômega, uma escola privada confessional Cristã, localizada no município de Vitória da Conquista. O texto focaliza a organização curricular com o propósito de analisar de que forma a educação por princípios se configura no currículo em ação desta escola. Os dados foram coletados por meio de uma pesquisa qualitativa que contou com observações de aulas do ensino fundamental, análise de documentos e entrevistas com docentes e coordenação. Os resultados das entrevistas e observações apontam para a compreensão de que a educação por princípios na escola se dá de forma transversal e não como uma metodologia, tal como é apregoado na proposta de organização do currículo por princípios bíblicos.

Neste trabalho nos propomos a analisar esta proposta de educação, com viés na Educação Por Princípios para verificar de que forma se configura no currículo em ação a integração dos conteúdos programáticos na prática diária do Centro Educacional Alfa e Ômega.

Amparamo-nos num referencial teórico-metodológico da teoria crítica do currículo, por entendermos que esta possibilita uma melhor compreensão do currículo nos seus diversos desdobramentos, bem como da sociedade como um todo.

Este texto focaliza a organização curricular com o propósito de analisar de que forma a educação por princípios se configura no currículo em ação do Centro Educacional Alfa e Ômega. O percurso metodológico foi apoiado na abordagem qualitativa. Para o aprofundamento da pesquisa, analisamos o Projeto Político-Pedagógico da escola, bem como os documentos da proposta de Educação Por Princípios disponibilizados em sites das fundações e associações disponibilizados em suas páginas na internet. Utilizamos a entrevista semi-estruturada e a observação como instrumentos principais de coleta de dados.

Currículo e currículo em ação: algumas questões iniciais

Para compreender o currículo, adentramos os escritos teóricos de Silva (1995, 1996, 2010), Moreira (2002), Sacristán (1995,1998), acerca da conceituação de currículo numa perspectiva crítica e multicultural. Por entendermos a grande contribuição destes autores para o alargamento da compreensão do currículo como um campo complexo e inesgotável de investigação, numa perspectiva crítica, nos debruçamos em suas leituras para tentar fazer uma análise mais contundente do nosso objeto de pesquisa.

As definições de currículo vão sendo construídas a partir de concepções de mundo, de homem e de sociedade e essas concepções, por sua vez, também vão sendo transformadas ao longo da história da sociedade.

Sacristán (1998) aponta que existe muita dificuldade de se apresentar uma definição universalmente aceita de currículo, isso porque todo conceito, segundo ele, define-se dentro de um esquema de conhecimento e marcos muito variáveis para concretizar seu significado. Este autor afirma que epistemologicamente o termo currículo provém da palavra latina *currere*, fazendo referência à carreira, a um percurso que deve ser realizado e, por derivação, a sua representação ou apresentação. Supõe que o currículo é, ainda, um objeto social e histórico. Logo, ele é um desígnio próprio das sociedades, constituído historicamente e sua singularidade no interior de determinados princípios educativos denota significados vitais desta sociedade.

Silva (1995) concebe o currículo como o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionados aos estudantes. Afirma ainda que este está no centro da atividade educacional. Para ele, o currículo constitui o núcleo do processo institucionalizado de educação. Numa análise mais aprofundada, conclui que o currículo é uma área contestada e uma arena política. O autor é enfático ao defender que o currículo se sustenta em três eixos basilares e inseparáveis: a *ideologia*, pois esta seria o centro do processo de produção de identidades individuais e sociais no interior das instituições escolares; a *cultura*, uma vez que o currículo é terreno de criação, produção e reprodução cultural, é também um espaço onde se corporifica formas de conhecimento e de saberes culturais; e, finalmente, *poder*, pois o currículo seria a expressão das relações sociais de poder, o qual se manifesta através das linhas que dividem os diferentes grupos sociais em termos de classe, gênero, etnia etc.

À vista disso, Moreira e Silva (2002) afirmam, ainda, que o currículo não é um elemento transcendente e atemporal — ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. Nas palavras de Silva (1996, p 79) não podemos

Ver o processo de seleção e organização do conhecimento escolar como um inocente processo epistemológico em que acadêmicos, cientistas e educadores desinteressados e imparciais determinam, por dedução lógica e filosófica, aquilo que melhor convém ensinar às crianças, jovens e adultos. [...] o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos.

Retomando a linha de raciocínio de Sacristán (1998, p.105), a discussão acerca do currículo transcende o campo das questões conceituais e, independentemente de qualquer conceitualização, em se tratando de currículo é essencial considerar alguns aspectos que julgamos relevantes e que, em suas palavras, são assim expressos:

[...] o estudo do currículo deve servir para oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, levando em conta as condições em que se desenvolve. [...] trata-se de um projeto que só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela, mas não apenas com capacidade de reproduzir, mas também de incidir nessa mesma sociedade. [...]. O currículo é um campo no qual interagem ideias e práticas reciprocamente. [...]. Como projeto cultural elaborado, condiciona a profissionalização do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores intervenham nele.

Comumente, quando voltamos nosso pensamento para os elementos que constituem nossas salas de aula, lembramos imediatamente de alguns adornos como a mesa da professora, as cadeiras enfileiradas, os mapas, varal com atividades realizadas e cartazes típicos (Quanto somos?, Aniversariantes do mês, O tempo...) dependurados nas paredes e em meio a esses elementos físicos a figura do/a professor/a como ponto central dos acontecimentos e conhecimentos frente a um determinado número de sujeitos, homogêneos em termos geracionais e condições sócio-econômicas.

Tal pensamento reflete as salas de aula pensadas para reproduzir e/ou manter-nos tradicionalmente nos moldes europeus herdados no decorrer de nossa História educacional. É preciso nos atentarmos para o fato de que a sala de aula possui uma história. Segundo Dussel e Caruso (2003, p.18)

no ensino não há lugar neutro nem indiferente: todas as estratégias e opções que utilizamos em nossa tarefa cotidiana têm histórias e significados que nos superam e produzem efeitos sobre

os alunos-não só em termos de aprender ou deixar de aprender determinado conteúdo, mas também de sua relação com a autoridade, com o saber letrado em geral e com os demais.

Ainda de acordo com estes autores, no decorrer dos tempos a sala de aula sofreu modificações em suas estruturas material (organização do espaço, mobiliário, instrumentos pedagógicos) e de comunicação. Percorrendo diferentes momentos históricos, eles mostram como a sala de aula, que como espaço particular começa-se a delinear no fim da Idade Média, vai se modificando no decorrer do tempo, até adquirir a forma pela qual a conhecemos hoje.

A escola e a sala de aula possuem uma história que a constituem como espaço singular, heterogêneo e produtor de culturas. Segundo Lahire, Vincent e Thin (2001) a escola possui uma configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais. São as características específicas dessa instituição, instaurando uma relação social entre um mestre e um aluno e um lugar específico distinto dos lugares onde se realizam as atividades sociais, que levam os autores a falar em forma escolar, ou seja, “forma que se caracteriza por um conjunto coerente de traços-constituição de um universo separado para a infância, importância das regras na aprendizagem, organização racional do tempo, [visando] um novo modo de socialização, o modo escolar de socialização” (idem, 2001, p.38).

Adentrar o cotidiano de uma escola é algo fantástico, pois é quando se tem a oportunidade de perceber a materialização das ações planejadas, é o currículo se mostrando na prática. É um momento ímpar de aproximação da realidade concreta, pois transcende, em muito, a mera leitura de relatos de experiências, ou a interpretação de dados colhidos, no contato direto com a prática é mais clara a percepção que se tem de como o aluno percebe e interpreta a realidade que o cerca. Buscamos amparo nas concepções de *currículo em ação* presentes nos estudos de Geraldi (1994, p. 117), para quem :

É entendido e trabalhado como conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da aula e da escola, mas sob a responsabilidade desta, ao longo de sua trajetória escolar. [...], ou seja, aquilo que ocorre, de fato, nas situações típicas e contraditórias vividas pelas escolas, com suas implicações e concepções subjacentes e não o que era desejável que ocorresse e/ou o que era institucionalmente prescrito.

Corroborando com a concepção da autora acima, as discussões travadas por Silva (2010), Sacristán (1995,1998), Moreira (2002), dentre outros, abordam esta temática na mesma perspectiva mostrando, que o currículo em ação se trata do resultado das experiências e ações arquitetadas ou não pela escola e/ou pelos professores, ações essas que, sendo explícitas ou tácitas, vão interferir diretamente no cotidiano no espaço da escola, ou por assim dizer, é o que de fato, ocorre no dia a dia de uma instituição escolar e que tem reflexos imediatos ou a longo prazo nas aprendizagens incorporadas pelos seus alunos.

A Educação por Princípios e seus fundamentos

Por se tratar de uma proposta de educação com base em princípios bíblicos, julgamos relevante ressaltar que os pressupostos norteadores da Educação por princípios estão pautados numa visão cristã de mundo, ou seja, numa cosmovisão bíblica. A história da educação cristã nos remete ao surgimento do próprio cristianismo Seu instituidor, Jesus Cristo, ficou conhecido como um mestre e deu ordens explícitas aos seus seguidores que empregassem o método educativo para anunciar às pessoas seus valores e crenças.

Conforme *The Foundation For American Christian Education*, na década de 1960 Verna Hall, historiadora americana, publicou o livro *História Cristã da Constituição dos EUA*, documentando como a providência divina e a aplicação de uma filosofia cristã produziram a primeira nação construída com base em princípios bíblicos. Rosalie J. Slater foi também inspirada a pesquisar o modelo colonial de educação e caráter americano. Publicou em 1965 *Ensinando e Aprendendo a História Cristã Americana*, ano em que também fundam a FACE (Foundation For American Christian Education). (Site: The Foundation For American Christian Education 2011).

Conforme definida pela F.A.C.E, Educação por Princípios é um método cristão de raciocínio bíblico, que requer um entendimento do ser humano como um todo, um ser integral e que necessita de desenvolvimento pleno fazendo das verdades da Palavra de Deus a base de cada assunto no currículo escolar. A Educação por Princípios encontra-se estruturada como proposta pedagógica sob três pilares: a Filosofia, a Metodologia e o Currículo. Cada um destes pilares busca responder a uma indagação filosófica. A Filosofia, busca responder ao “por quê” ou “para quê” da Educação por Princípios? A Metodologia busca responder ao “como” fazer a Educação por Princípios? E o Currículo, procura responder “o quê” ensinar na Educação por Princípios (Site: The Foundation For American Christian Education, 2011).

Segundo a AECEP (Associação de Escolas Cristãs Por Princípios), os ideais de Educação Por Princípios chegam ao Brasil ainda na década de 1980. É nesse ano que Cida Mattar faz estágio com Paul Jehle na “The New Testament Christian

School”, Plymouth – Massachussets USA, e se vê comissionada a trazer esta visão de educação para o solo brasileiro. Já em 1992 Roberto Rinaldi e Ana Beatriz fundam o CRE (Centro Renovo de Educação) em São Paulo, com o objetivo de orientar escolas que tivessem interesse de adotar a metodologia. Neste mesmo ano eles visitam a Stone Bridge School, escola modelo de Educação Por Princípios na Virgínia, USA e realizam o 1º Workshop de Educação Escolar Cristã com Flory Pacheco (Guatemala) e Cida Mattar. (Site: AECEP, 2011)

No dia 09 de abril de 1997, Roberto Rinaldi e Cida Mattar fundam a AECEP em São Paulo, com o número de oito associados. Com mais de oitenta escolas associadas, no ano de 2003 a sede da AECEP se muda para Belo Horizonte, onde permanece atualmente. Contando com mais de cento e vinte escolas associadas por todo território brasileiro com maior concentração nos estados de São Paulo, que conta com amis de quarenta e cinco escolas e Minas Gerais com quase trinta escolas associadas. No estado da Bahia são oito escolas; em Vitória da Conquista, apenas o Centro Educacional Alfa e Ômega.

Sem pretender apresentarmos uma visão holística, recorreremos ao estudo proposto por Borges (2002), para expor aspectos primordiais da proposta de Educação por princípios. A autora considera a Educação por Princípios uma proposta que une os princípios bíblicos ao currículo escolar exigido por lei, formando, assim, uma educação diferenciada, a qual proporciona ao aluno agir de forma crítica, além de desenvolver hábitos saudáveis de convivência social.

A autora aponta os sete pilares ou princípios basilares desta proposta: o Princípio da Soberania, o Princípio do trabalho ou do caráter, o Princípio da Mordomia, o Princípio da liberdade ou governo, o Princípio da Individualidade, o Princípio da Aliança e o Princípio da Semeadura e Colheita.

Currículo e Educação Por Princípios no cotidiano da escola investigada

O Centro Educacional Alfa e Ômega é uma instituição da rede particular de ensino, localizada num bairro periférico, porém não muito distante do centro da cidade de Vitória da Conquista Bahia. Devidamente reconhecida de orientação confessional Cristã. A instituição oferece ensino nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II, nos turnos matutino, das 08: as 11:30 para a Educação Infantil e 07:15 as 11:45 para o Ensino Fundamental; e vespertino das 13:15 as 16:30 para Educação Infantil e das 13:00 as 16:45 para o Ensino Fundamental.

As instalações da escola estão num espaço no qual há cerca de vinte anos funcionava, segundo informações da direção da escola, de forma irregular, outra instituição escolar privada de ensino infantil e fundamental, não podendo mais continuar desta forma, foi posta à venda e adquirida por uma nova equipe diretiva. Nesta última etapa, ou seja, nos últimos seis anos, sofreu mudanças não só em seu espaço físico, visto que não foi inicialmente construído para alocar uma escola, o

prédio passou por várias modificações, foram feitas ampliações e reformas. Também em sua equipe administrativa, agora assumida por quatro pessoas de uma mesma família e em sua proposta pedagógica, que passou a ser de educação confessional Cristã com uma metodologia de Educação por Princípios Bíblicos. Com isso o seu quadro de pessoal de apoio, secretária, porteiro e auxiliares de limpeza também foi alterado.

Cabe aqui registrar que conforme informações da direção da escola, no segundo ano da nova equipe administrativa, devido ao crescente número de alunos matriculados e o espaço já não mais atender às necessidades da nova realidade, foi necessário que a escola locasse um novo espaço que fica localizado a cerca de dois quarteirões do primeiro e montasse aí outro módulo. Este também funciona nos dois turnos e oferece ensino nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II. Este local é uma casa de dois andares que passou por algumas reformas e ampliações para acomodar um espaço escolar.

Os alunos matriculados na escola estão distribuídos nas dezoito turmas que atendem aos dois turnos, com uma média de vinte alunos por sala de aula, que não são muito amplas, mas que atendem a contento as necessidades daquela realidade.

Por se tratar de uma instituição confessional de bases cristãs, sua denominação, Alfa e Ômega, é uma homenagem a Jesus Cristo, quando se referiu a si mesmo usando a primeira letra do alfabeto grego Alfa (α) e a última, Ômega (Ω), conforme relato bíblico em Apocalipse 1:8, para demonstrar assim, a sua plena autoridade e que com Ele e Nele, se encontram o começo e o fim de todas as coisas.

A partir da análise de parte do seu Projeto Político-Pedagógico, verificamos que se apresenta como uma

Escola de caráter cristão preocupada em oferecer aos seus alunos o preparo acadêmico para que esses se tornem aptos para a vida social e profissional pautada no estilo ensinado nas escrituras sagradas visando desenvolver em sua consciência o temor a Deus.

Pudemos notar que o foco norteador da proposta pedagógica encontra-se no respeito ao indivíduo como ser integral, ou seja, leva em consideração a crença de que o ser humano é constituído de corpo, alma e espírito e que todas elas devem ser tratadas com a mesma importância e atenção. Ainda segundo o seu PPP, a escola Alfa e Ômega tem por missão

A preservação do nome da escola como pioneira da metodologia de Educação por Princípios Bíblicos (EP) na cidade de Vitória da Conquista, que tem como objetivo a formação cidadã de seus alunos através da garantia de uma

educação de qualidade, e, principalmente, a formação do caráter cristão nos mesmos, através do ensino dos princípios bíblicos inseridos no seu conteúdo diário.

Conforme informações contidas no texto do seu PPP, a escola visa formar pessoas que se preocupem em projetar o seu futuro baseando-se no compromisso com as verdades bíblicas, com dignidade e esperança. Buscando, também, oferecer a todos os que fazem parte desta unidade de ensino uma visão clara do referencial pedagógico de formação de caráter, por meio de cursos de qualificação e formação continuada, para que possam infundir nos seus alunos crenças como a de que: Deus é o autor de todo conhecimento; o temor do Senhor é o princípio de toda a sabedoria; “as Escrituras Sagradas constituem o maior registro de toda verdade e que essas verdades são transversais a qualquer área do conhecimento no interior das disciplinas, e quando aplicadas, com inteireza, produzem efeito duradouro e restaurador”.

A proposta Pedagógica da escola defende ainda que, o conhecimento escolar adquirido deve servir para a melhoria de vida. Que é dever da escola fortalecer junto a seu alunado a ideia de que os pais são autoridades diretas sobre os filhos e, conseqüentemente, os principais responsáveis pela sua educação. Pois, acredita no fortalecimento das instituições como família, governo civil, igreja e escola, como o principal aliado da educação de uma nação, uma vez que, a formação cidadã tem a sua base inicial na família, tendo a escola como local de consolidação desta formação para uma vida em sociedade.

O Centro Educacional Alfa e Ômega deixa claro no PPP que a sua Filosofia está comprometida com a formação integral dos estudantes para o pleno desenvolvimento do seu temor a Deus e das suas potencialidades, pois, entende que os principais pontos da Filosofia da Educação Cristã devem estar pautados nos princípios bíblicos do conhecimento e no reconhecimento de que Deus é o princípio de todo o conhecimento e sabedoria.

Neste sentido, ainda, segundo o seu PPP, a meta principal da escola é proporcionar aos estudantes condições favoráveis de ensino acadêmico e preparação para a vida social e familiar, bem como para o seu futuro desempenho profissional e exercício da cidadania com responsabilidade, ética, respeito a si mesmo e ao próximo, tendo estas prerrogativas como estilo de vida. A filosofia da escola acredita que o resultado é o “exercício de atividades do cotidiano norteadas por virtudes como: o companheirismo, o respeito, a disciplina, a responsabilidade, a dedicação ao crescimento acadêmico e profissional, pois o sucesso pessoal está diretamente ligado a uma vida disciplinar a partir dos objetivos de vida.”.

Toda proposta de educação de alguma forma é confessional. Porém, o entendimento corriqueiro que se tem é que o termo confessional está relacionado substancialmente com uma educação religiosa, quando, na verdade, todas as escolas, de forma explícita ou tácita, confessam seus pressupostos. A partir desta convicção, ou seja, de percebermos claramente a inexistência da neutralidade não somente na educação, mas em qualquer âmbito da vida social, é necessário que se pense na questão da confessionalidade nas propostas curriculares das escolas, uma vez que esta se torna evidente não só em sua proposta pedagógica, mas também nas atividades propostas, nos materiais didáticos, enfim, no currículo em ação de uma escola.

Reiterando a relevância do professor para esta pesquisa, nos remetemos à figura de alguém que dá de si mesmo, que se preocupa com o outro, que aponta caminhos, tendo a convicção de que a docência é um constante aprendizado, e que, a troca emanada do ensinar e aprender é necessária para a sua vida. Os professores investigados demonstram a consciência de que são, voluntariamente, transmissores de crenças e valores. Para o professor de Educação por princípios, a docência é vista também como um ministério, uma vez que possuem uma cosmovisão bíblica.

A gente busca o conhecimento pedagógico, a gente tem que estar também pesquisando o conhecimento bíblico e levando para as crianças o conhecimento de quem é Deus, o que ele criou, [...] e foi o que me encantou muito na educação, no educar por princípio, é justamente porque às vezes, parece que não, mas tem muitas crianças que não conhece esse Deus, e aí acaba tendo um tipo de educação voltada para acreditar em outras crenças, como a de que ele veio do macaco...e outras coisas, sabe?...("Joana")

Segundo a proposta, a ideia é que os princípios bíblicos se apliquem em quaisquer situações da vida de seus educandos, não somente no tempo e no espaço escolar. A proposta de educação escolar por princípios concebe cada estudante como um ser único, de valor imensurável, pois é criado por Deus à sua imagem e semelhança.

A educação por princípios se difere das outras educações no sentido de poder levar e pregar a palavra do Senhor, visto que, em outras instituições isto não acontece, em algumas, os professores são até proibidos de falar de Deus, aqui não... Nós, ao contrário, temos total liberdade para isto... Trabalhamos os conteúdos juntamente com a palavra de Deus. ("Francisca")

A sala de aula é o ápice do processo de uma educação institucionalizada, pois é no cotidiano, isto é, nos acontecimentos habituais de uma sala de aula que se concretiza o currículo. O currículo em ação é aqui compreendido como o as experiências do cotidiano de uma escola. É na rotina diária que se materializam as prescrições institucionais.

didático, lá já vem todo[...] quando nós chegamos tem a oração e a devocional e aí tem a acomodação das crianças, vamos para a correção das atividades de casa, nós trabalhamos o assunto que temos para ser trabalhado, depois que assunto novo for aplicado, aí a gente aplica o princípio e vamos falar a respeito deste princípio em cima daquele assunto e aí segue a rotina normal de uma sala de aula. O nosso objeto de estudo é o mesmo de outra escola, são todos os das diretrizes curriculares de ensino, usamos o livro e os conteúdos, nós trabalhamos normalmente. (“Ana”).

A partir das observações das aulas e das falas das professoras, compreendemos que a proposta de educação por princípios na escola investigada funciona tal qual a proposta dos temas transversais na reforma curricular do ensino fundamental brasileiro a partir dos anos 1990.

Nós só inserimos os ensinamentos bíblicos, mas os conteúdos são os mesmos que trabalham nas outras escolas, nós não mudamos os conteúdos pelo fato de ser por princípios, [...], eu sempre procuro trabalhar de maneira que facilite o entendimento das crianças, sempre procuro cantar uma música, um cartaz ou qualquer outra coisa para chamar a atenção das crianças e então começo o conteúdo mostrando um versículo da bíblia que tem a ver com aquele assunto, depois sigo com o conteúdo normalmente, para que o aluno aprenda aquele conteúdo como em outra escola, depois, no final eu aplico o princípio bíblico e eles entendem tranquilamente, sem problema nenhum (Joana).

[...] a única exigência é que a gente aplique o princípio bíblico dentro do assunto no final de cada conteúdo dado, mas os conteúdos são os mesmos de qualquer outro livro. [...] o conteúdo que trabalhamos é o mesmo de outra escola o princípio só é aplicado no final de cada assunto trabalhado, para que os alunos reflitam sobre o que a palavra de Deus fala sobre aquilo (Ana).

Fica ainda a impressão de que os docentes sustentam uma preocupação, no sentido de não se diferenciar das escolas não confessionais, como se essa peculiaridade acarretasse prejuízos no aprendizado dos alunos, o que contradiz a proposta da metodologia de ensino de educação por princípios, que afirma ter as verdades bíblicas como base ou ponto de partida para os ensinamentos escolares.

[...] as pessoas podem até achar que não, mas, em todos os conteúdos, do currículo, em todas as aulas, sempre encontramos um versículo no qual podemos trabalhar o princípio, porque a palavra do Senhor, ela é diversificada e lá fala de vários, assuntos. [...] agente ensina os alunos o temor a Deus. E a palavra de Deus e o ensino dela na escola, tem uma grande influência na vida dos alunos, porque eles chegam na escola, a maioria dos alunos, sem uma referência religiosa [...] pregamos a palavra de Deus e seus ensinamentos, então isso já é um diferencial. (Francisca)

A partir do relato da professora acima, podemos pensar na organização curricular desta escola a partir de uma das perspectivas de currículo propostas por Sacristán (1998), isto é, o currículo realizado. Este autor afirma que as consequências ou efeitos cognitivos, afetivos, sociais, e morais do currículo de uma escola, se refletem nas aprendizagens dos alunos, mas não se assentam somente neste patamar, afetam, também, os professores, na forma de socialização profissional, e ultrapassa as paredes da escola, uma vez que se projetam, inclusive, no ambiente familiar.

[...] a gente não tá falando de religião, por que isso é pessoal, eu falo de mudança de caráter, mudança de pensamento mesmo. Nós professores procuramos viver o máximo possível esses princípios para que a criança perceba em nós essa realidade e também leve para casa o que aprendeu aqui na escola e tem muito pais que nos contam as atitudes dos filhos em casa e percebem que eles estão aprendendo algo mais e isso faz toda a diferença na vida da sociedade. (Ana)

Para Freire (1996) ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo. Não há como ocorrer uma efetiva aprendizagem dos educandos fora de uma prática testemunhal de quem ensina. O autor afirma que se nos tornamos capazes de, no nosso cotidiano, comparar, valorar, intervir, escolher, romper, vivendo o que apregoamos, nos fizemos seres éticos. E nisso converge o currículo em ação de uma escola que promove ações que vão interferir diretamente no cotidiano das salas de aula e que vão refletir imediatamente ou não na vida social do indivíduo.

Nossas Considerações

A proposta de Educação Por Princípios Bíblicos se mostrou muito interessante para nós, na medida em que a compreendemos como uma metodologia de ensino que sustenta uma preocupação com a formação do sujeito como ser integral dentro do espaço escolar, pois, além da dimensão acadêmica de seus educandos, se propõe a desenvolver os aspectos morais e espirituais, como parte integrante do processo educacional.

No entanto, foi possível perceber ao longo do estudo que, nesta escola, a metodologia de ensino da educação por princípios não se configura como pensada nas suas bases, uma vez que na proposta original a ideia é a de que a bíblia fosse o ponto de partida para todo o ensinamento, para direcionar o conteúdo a ser estudado na escola. Nota-se no cotidiano desta escola que a proposta de educação por princípios bíblicos está muito próxima da perspectiva delineada pelos PCNs para os temas transversais, os quais se referem aos conteúdos de caráter social, que devem fazer parte do currículo, de forma transversal, isto é, como conteúdos a serem ministrados nas disciplinas, não como uma área de conhecimento específico, mas devendo integrar as áreas convencionais e ter a mesma importância que elas, relacionando-as às questões da atualidade e sendo orientadores do convívio escolar.

Neste sentido, observa-se que os princípios, em certa medida, podem ser considerados como tema transversal, uma vez que é uma exigência da proposta que os princípios perpassem todas as disciplinas, e que não deve ser aplicados isoladamente.

Referências

ASSOCIAÇÃO DAS ESCOLAS CRISTÃS DE EDUCAÇÃO POR PRINCÍPIOS Disponível em:< www.aecep.org.br> Acesso em: 20 de setembro 2011.

BORGES, Inez Augusto. Educação e Personalidade: A dimensão sócio- histórica da educação. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisas em ciências humanas e sociais 2ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO PARA EDUCAÇÃO CRISTÃ AMERICANA.

Disponível em:< www.principleapproach.org> Acesso em: 15 de janeiro 2012

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. Revista Pro-Posições, Faculdade de Educação da UNICAMP, SP. v. 5, n.3, p. 111-132, nov. 1994.

LAHIRE, B.; VINCENT, G.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. Educação em Revista, n.33, 2001.MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). Currículo, Cultura e Sociedade. 7. ed. São Pulo, Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidades Terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Ed. Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio B. (orgs). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 2 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: RELATO DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Carla Aguiar Falcao

carla.falcao@gmail.com

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Glauber Lima Moreira

professorglaubermoreira@gmail.com

Universidade Federal do Piauí

Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza

leticiajoaquina@yahoo.com.br

Universidade Federal do Ceará

Valdecy de Oliveira Pontes

pluralizado@hotmail.com

Universidade Federal do Ceará

Resumo:

São cada vez mais relevantes e recorrentes os estudos que abordam a importância de utilizar ferramentas tecnológicas na educação. Dentro deste contexto, surge a educação à distância – EAD e, conseqüentemente, a investigação acadêmica para abordar a questão. A partir desta mudança de contexto, na hora de elaborar o material, o autor tem que levar em consideração que necessita de uma abordagem metodológica diferente da aplicada no ensino tradicional. No âmbito da educação à distância, o material elaborado se planeja e se produz para dar ao estudante maior controle possível de sua aprendizagem, oferecendo mais autonomia e flexibilidade. Partindo desse pressuposto, através do relato de nossa experiência no ensino virtual de língua estrangeira, objetivamos refletir e analisar de que forma se dá o processo de ensino-aprendizagem e quais são as impressões da prática deste método de ensino por parte dos estudantes, professores/tutores e elaboradores. Para isso, enfocaremos todas as etapas desse processo, desde a elaboração do material até o trabalho do professor/tutor com os alunos no ambiente virtual e nos encontros presenciais.

Palavras-chave: Material didático, educação à distância, ensino de línguas.

ENSINO MÉDIO - UMA ESCOLHA DO CIDADÃO

Clóris Violeta Alves Lopes

Introdução

Ser adolescente nos dias de hoje não é nada fácil. Ao viver sua crise existencial, ter que elaborar a perda da infância a fim de ingressar no mundo adulto, onde se ama se trabalha se envelhece e se morre, ele o faz em um mundo que elabora perdas e que também atravessa uma crise.

O fenômeno da globalização que encolhe a terra e aproxima gente tão diferente em seu modo de pensar e viver; a reformulação da família, onde papéis e funções tradicionalmente aceitos desaparecem dia a dia; a reorganização do mercado de trabalho que em poucos anos retira a ênfase do assalariado e a desloca para o prestador de serviços. A dúvida perante as escolhas, como fazer escolhas, como escolher uma profissão, que fatores levar em conta no momento presente?

Em um mundo cada dia mais competitivo e excludente pode ser novo e transformador (re)visitar as antigas práticas de solidariedade e cooperação. O pensamento divergente, dissonante e polifônico aporta as maiores contribuições à formulação de alternativas e à resolução dos problemas cotidianos. É preciso reforçar que a escolha só é real dentro de um processo no qual a diversidade se faz efetivamente presente, a opção não pode limitar-se a ser uma possibilidade, ela tem que concretizar-se nas práticas cotidianas. (ESTEBAN, 2001p. 16).

É nesse contexto que está o adolescente em questão. Aquele jovem da escola pública, cursando o ensino médio, muitas vezes à noite, por conta de seu trabalho, que chega à escola muito mais cansado que entusiasmado, em busca de algo que possa modificar sua vida: Quem sabe um emprego melhor, ou até mesmo um emprego propriamente dito, pois ultimamente nem sequer um biscate está fácil por conta de falta de conhecimentos escolares, capaz de concorrer no mercado, sem qualificação (ou quase sem), não sabe se é melhor continuar ou ficar de fora como manda o sistema perverso deste país.

Mediante isso, escreve Esteban:

Questões relevantes para pensar a realidade brasileira, constituída pela dinâmica inclusão/exclusão social e pela

interdição de culturas e subjetividades, características que aprofundam o fosso entre o saber e ignorância. Mesmo num olhar superficial pode pressentir a existência de dois “Brasis”: um rico, legitimado, proprietário dos bens materiais e do conhecimento, consumidor e outro miserável, excluído, ignorante, silenciado, que nos revela o lado feio do que denominamos realidade mundial globalizada (ESTEBAN, 2001, p.19).

Diante de tais afirmações, vale perguntar: Qual o tipo de educação, de conteúdo, de horizonte, permitirá desenvolver neste adolescente sua autonomia, para que ele seja capaz de atuar na sociedade, promover democracia efetiva e cidadania ativa? Uma educação que tenha isto como perspectiva, não pode ser fragmentada, unidimensional, isto é, que apenas desenvolva neste jovem as capacidades para o mercado. Urge desenvolver o conjunto de suas capacidades. Luis Fernando Veríssimo diz que “hoje há um risco de não só nos acostumarmos com a exclusão, mas de nos acostumarmos com ela sem culpa”. A educação que está aí corre o risco de formar o sujeito mínimo, que pense pouco, que reclame pouco, que se organize pouco, e que seja um consumidor disciplinado.

Em 1998, foi feito um relatório de pesquisa encomendado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento. Chama-se “Futuro em Risco”. É uma análise para a América Latina. E este relatório diz o seguinte: o país que não investe 4.170 dólares aluno/ano, na educação básica, não tem futuro. Isto mais ou menos é a média que a Alemanha e a Itália gastam. O grande projeto brasileiro é o FUNDEP. Ele coloca como ponto mínimo, mas que é o máximo para muitos lugares, um valor que não chega a 500 reais. Isto é, menos de 250 dólares, (FRIGOTTO, 2001p. 19).

Nesse caso, a escola tem um papel irrecusável, insubstituível, que é o de dar elementos para que esta e outras informações possam chegar ao aluno, proporcionando-lhe uma consciência mais crítica e reflexiva. É dever da escola preparar este jovem para ver melhor isto tudo. É preciso que a escola influencie, desenhe sociedades visíveis para os seres humanos, para comer, ter teto, ter casa, ter trabalho. Não é papel da escola dar isto, mas é seu papel criar cidadãos ativos para que isto seja reivindicado com um direito de todos.

O fracasso escolar é uma das faces desta desigualdade. Sobre isto, Esteban argumenta:

Assumindo o fracasso escolar como um desafio, é importante avançar no sentido de discutir os mecanismos escolares que o produzem e assinalar movimentos que constituem possíveis alternativas para sua superação. Um aspecto relevante é a atuação docente no processo de avaliação, pois são os professores e professoras que realizam, sendo o resultado deste processo determinante do sucesso ou fracasso escolar dos alunos e alunas (ESTEBAN, 2001, p.99).

Mas, o que é mesmo a avaliação?

A avaliação é substancialmente reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano, de pensar sobre seus atos, de analisá-los, julgá-los, interagindo com o mundo e com os outros seres, influenciando e sofrendo influências pelo seu pensar e agir. Não há tomada de consciência que não influencie a ação. Uma avaliação reflexiva auxilia a transformação da realidade avaliada (HOFFMANN, 2001, p.10).

Outro estudioso que também se ocupa com avaliação da aprendizagem, tentando colocá-la a serviço de uma educação comprometida com melhoria da sociedade afirma que “sua concepção de avaliação é dinâmica, transformadora e dialética, garantindo as possibilidades de mediação do educando” (GAMA, 1997, p.32).

O caminho da aprendizagem percorrido pelo aluno deveria trazer a mesma expectativa de quem vai deparar-se com algo novo, surpreendente, ou seja, que caminhos ele, aluno, está percorrendo? Qual é sua próxima resposta? Qual é sua próxima estratégia de pensamento? Se eu professor, mudar a dinâmica de minha aula, o que vai acontecer? Cada aluno é uma nova revelação; e é preciso então ter um olhar múltiplo sabendo que há diferentes jeitos de aprender e de continuar em busca do conhecimento.

Qual o papel então, do professor? Seu papel é de fato de incentivar, estimular, apoiar, dar a mão, de viver as dificuldades com seu aluno. Dar-se conta que apesar de “repetir” a mesma matéria, os mesmos exercícios, as mesmas explicações, existe uma diferença: são “velhos” conteúdos, para novos alunos.

Qual o sentido dos registros em avaliação? Quando se convive com vários grupos de alunos, com vários alunos em cada grupo, vários percursos de aprendizagem de cada aluno e de cada grupo, são trabalhados em várias escolas, vivendo matérias em direções um pouco diferentes, em ritmos diferentes, uma turma não é igual à outra, um aluno não é igual a outro, o professor não é igual em todas as turmas. Como ele pode acompanhar esse trajeto, se não através de palavras de registros, de anotações, de materiais do aluno que o ajudem a perceber o significado daquilo que eles aluno e professor vivenciaram. Então, de fato, os educadores precisam dar significado aos registros feitos sobre este processo. Não há números e conceitos que dêem conta disto, porque os números e os conceitos são genéricos e superficiais.

É preciso buscar formas, evoluir no sentido de atribuir significado aos percursos, percorridos pelos professores, pelos alunos, por esta relação estabelecida, para de fato poder reunir, poder entender, compreender as

aprendizagens que se processaram e de que forma se processaram num determinado momento vivido com os alunos.

Segundo Hoffmann (2002)¹⁹, “a avaliação é uma ação que se projeta no futuro”.

Nesse sentido, em relação ao ensino médio, necessário se faz refletir sobre o seguinte ponto: existe uma tendência de se olhar para o passado em avaliação. E por exemplo, quando à situação atual do aluno, os professores tendem a explicá-la, buscando razões anteriores, tais como: “Esse aluno não estudou, faltou muito à aula, teve muitos problemas familiares, perdeu o emprego, este aluno não foi bem preparado nos anos anteriores”, e por ai vai... Em muitas situações os professores ficam presos ao passado. Porém, “avaliação é um projeto de futuro, porque avaliar, é indicar ações de continuidade” (Hoffmann, 2002)²⁰. É preciso a consciência de que aquele aluno está sendo avaliado no momento diferente e de modo diferente.

É muito importante o respeito ao tempo de ser adolescente. Os professores, enquanto adultos, numa escola de ensino médio, são adultos moralmente capazes de orientar na formação de valores. Todos desejam uma sociedade melhor. Mas, qual o tempo que os educadores de fato se dedicam à escola, à formação de valores da juventude?

Quem acompanha quem? São os alunos que acompanham os professores ou são os professores que acompanham os alunos? A questão do tempo persegue o professor. São comuns as frases: “Não tenho tempo para assistir o aluno, não tenho tempo para dar maiores explicações em sala, não tenho tempo para corrigir questões dissertativas, para reformular planejamento, para fazer relatórios, enfim, a questão tempo, parece, é a que mais incomoda na avaliação”.

Diante disso, é bom que se registre aqui a questão do “outro tempo”, que é o tempo de mais qualidade. Onde o aprender não é apenas, porque também é e muito, adquirir informações pela voz do professor, mas, sobretudo, o professor que deseja desenvolver uma aprendizagem no sentido de desenvolver competências e isto passa pela seguinte questão: é o professor que acompanha o tempo do aluno aprender, ou é o aluno que acompanha o tempo definido pelo professor para ele aprender?

Sobre isto podemos citar Perrenoud (1999):

Mais dia, menos dia, os sistemas educativos estarão encurralados: ou continuarão presos ao passado, fazendo um discurso de

¹⁹ Palestra conferida aos professores da rede pública do estado, em fevereiro de 2002 no Círculo Militar de

Fortaleza.

²⁰ Idem

vanguarda; ou transporão o obstáculo e orientar-se-ão para um futuro em que hierarquias de excelência serão menos importantes do que as competências reais de maior número (PERRENOUD,1999 p.17).

A avaliação põe em destaque os princípios que guiam a ação pedagógica. Quando se avalia através de provas que cobram nomes, datas, idéias copiadas, está-se dizendo que o princípio pedagógico valorizado é o da aprendizagem reprodutiva. Quando se pede ao aluno que exponha seu ponto de vista, argumente a favor ou contra uma idéia, produza um texto, participe da elaboração de um projeto, proponha soluções, está-se acentuando a capacidade de reflexão do pensamento autônomo, da participação, da criação.

Uma proposta de rompimento com a concepção de avaliação que pune e exclui o aluno e tem feito parte das mudanças implementadas nas escolas brasileiras nos últimos anos está entre as inovações preconizadas pela atual LDB Lei 9394, de 20/12/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

1.1. Avaliação da Aprendizagem no Ensino Médio

De acordo com documentos da Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC-CE, a concepção de avaliação da aprendizagem no Ensino Médio é a mesma assumida pelos ciclos de Formação, tendo assim um caráter *Diagnóstico*,²¹ *Formativo*,²² *Contínuo*²³ e *Sistemático*.²⁴

Privilegiando a Interpretação Qualitativa, a avaliação ultrapassa a competição, o individualismo, a classificação dos alunos segundo os resultados do processo de avaliação e passa a ser vista como um conjunto de ações que tem a finalidade de diagnosticar o estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, possibilitando decisões sobre o que, para que, quando, como e em que profundidade trabalhar os componentes curriculares.

²¹ Caráter Diagnóstico, entendido como mapeamento dos conhecimentos prévios, avanços e dificuldades dos alunos, oferecendo assim subsídios para o professor refletir sua prática pedagógica.

²² Caráter Formativo, favorece a mediação pedagógica docente na formação integral do aluno, reafirmando a avaliação como seu instrumento educativo, visto que o aluno é estimulado sempre a refletir sobre sua ação.

²³ Caráter Contínuo, é um elemento de reflexão permanente sobre o processo de aprendizagem do aluno.

²⁴ Caráter Sistemático, compreendida como uma ação que ocorre sistematicamente durante todo o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o sucesso da tarefa educativa. Nessa ação avaliativa, destaca-se a importância do registro da caminhada de cada aluno e da utilização de diferentes instrumentos que possibilitem a reflexão sobre os resultados, incluindo a participação dos professores, alunos, família e técnicos.

No decorrer de todo o ano letivo, sempre que o aluno apresentar dificuldades de aprendizagem será envolvido numa ação de apoio pedagógico, de modo a superar as dificuldades detectadas logo na ocasião de sua ocorrência.

Ressalta ainda o referido documento que a avaliação da aprendizagem fornece subsídios aos professores para uma reflexão contínua sobre sua prática, para a criação de novos instrumentos e para a revisão de aspectos que devem ser ajustados ou considerados adequados para o processo de aprendizagem individual ou de grupo. Para o aluno, a avaliação é a tomada de consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades de novas aprendizagens. Para a escola, é a possibilidade de definir prioridades e de reconhecer que ações técnicas, administrativas e pedagógicas necessitam de mais apoio ou revisão.

Assim, esse processo de avaliação da aprendizagem reconhece que o aluno é o sujeito construtor de seu conhecimento e que é importante respeitar os seus diferentes níveis de desenvolvimento e ritmos de aprendizagem, além de dar especial atenção à sua auto-estima.

As orientações gerais da SEDUC para concretização do processo de avaliação no Ensino Médio, dizem que a avaliação enquanto processo formativo e contínuo dá sustentação ao processo de formação do aluno, tendo como referencial o Projeto Pedagógico da escola. Por esta causa, o envolvimento dos pais e/ou responsáveis no acompanhamento à ação educativa, é fundamental. É preciso que a escola estimule essa participação, criando momentos interessantes em que pais e professores para que dialoguem e aprendam a somar esforços e a compartilhar o prazer de contribuir com o desenvolvimento humano daqueles por quem são ou estão responsáveis.

O processo de avaliação de aprendizagem no Ensino Médio envolve uma variedade de instrumentos e situações, onde são avaliadas competências e habilidades, que por sua vez envolvem conhecimentos, valores e atitudes, além de possibilitarem comparar resultados obtidos e observar a ocorrência da aprendizagem em diferentes contextos.

A avaliação nessa perspectiva depende, sobretudo, da mudança de postura pedagógica do professor. Instrumentos específicos de avaliação são necessários para subsidiar o trabalho de acompanhamento da aprendizagem dos alunos. Embora se tenha clareza de que nenhum instrumento, por si só, dá conta da complexidade do aprender.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA

Para efeito de operacionalização dessa pesquisa, a metodologia é compreendida como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, ocupando um lugar central no interior das teorias e estará sempre se referindo a elas. Neste sentido, “o método é a alma da teoria” (LÊNIN, 1965, p.148).

Consoante o objeto da presente investigação, percorri os caminhos próprios da pesquisa qualitativa por acreditar que terei maiores oportunidades de desvendar e até mesmo entender, à luz das teorias avaliativas, questões peculiares ao momento de transição e adaptação às inovações ocorridas na avaliação da aprendizagem escolar, no ensino médio, cuja extensão do problema atinge diretamente os professores inseridos em tal sistemática.

Tal modelo de pesquisa me fez conviver com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, os quais correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos tão somente à operacionalização de variáveis.

Não obstante, o recurso quantitativo, também me foi necessário, no sentido que trabalhei com a análise de algumas variáveis, utilizando para isto a aplicação de questionários. Neste caso, os conjuntos de dados quantitativos e qualitativos não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage, dinamicamente, excluindo a possível dicotomia. Segundo Romanelli:

A oposição entre quantitativo e qualitativo é falsa. As verdadeiras oposições estão eventualmente, nos paradigmas que embasam as pesquisas (...) A relação desejada entre o quantitativo com o qualitativo pode ser considerada complementar. Ou seja, enquanto o quantitativo ocupa-se de ordens de grandezas e de suas relações, o qualitativo é um quadro de interpretações para medidas ou a compreensão para o não quantificável (ROMANELLI, 1998, p. 171, p. 173).

Neste sentido, afirma Deslandes (1994, p.16) que “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”.

Diante do exposto, considere o estudo de casos observáveis²⁵ como o mais viável para desenvolver a presente pesquisa, por levar-me à novas descobertas e por dar ênfase à totalidade evidenciada pelo ambiente naturalístico, oportunando, em consequência, uma descrição maior do objeto em questão.

Nessa perspectiva, iniciei com um estudo aberto a mudanças, que foi delineando-se e redimensionando-se à medida que a pesquisa foi tomando corpo, já que o objetivo deste estudo de caso foi tentar retratar a realidade em

²⁵ Segundo Triviños(1987), esta é uma categoria típica da pesquisa qualitativa e, a observação participante é sua técnica de coleta de informações mais importante.O foco pode ser uma instituição, mas não é a organização como um todo que interessa e sim uma parte dela, como por exemplo, numa escola, a sala de aula.

movimento, considerando seu percurso, avanços, recuos, contradições, construções e desconstruções.

As instituições escolhidas foram: Centro Educacional de Referência (CERE) Maria José dos Santos Ferreira Gomes, situada no bairro de Antonio Bezerra, contando com 36 professores no ensino médio; Escola de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Dourado, situada no bairro de Pe. Andrade, com 16 professores no ensino médio; Escola de Ensino Fundamental e Médio Antonio Bezerra, situada no bairro do mesmo nome e com 35 professores no ensino médio; e, ainda, Escola de Ensino Fundamental e Médio Hermino Barroso, situada no bairro parque Rio Branca, contando com 15 professores no ensino médio.

A escolha por tais escolas deve-se inicialmente, por eu já ter trabalhado, na orientação educacional do Monsenhor Dourado e do CERE, ou por tratar-se de escolas cujo núcleo gestor, compõe-se de colegas que já trabalharam comigo em outros anos e lugares e ainda, por tratar-se de escolas que pertencem à mesma região, facilitando assim meu deslocamento para a pesquisa. Embora sabedora de alguns riscos, tais como, envolvimento pessoal e uma certa inibição quando das respostas apresentadas pelos professores, estou consciente de que minha observação foi eminentemente de um sujeito investigador. De outra feita, a mencionada aproximação, com os sujeitos investigados contribuiu para facilitar meu trabalho.

Os sujeitos anteriormente referidos são exclusivamente os professores do ensino médio das escolas acima citadas. Existe neste grau de escolaridade um total de 102 professores distribuídos nas áreas²⁶, que são: Linguagens e códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e a Parte Diversificada²⁷ Deste universo, foram escolhidos todos os professores das três séries do nível e de suas respectivas áreas.

Quanto à coleta de dados, inicialmente, fiz uma análise documental, consultarei a LDB 9394/96, sobre o assunto em estudo, bem como os documentos que a SEDUC possuía, e ainda os registros efetuados pelos professores em suas fichas avaliativas, os quais revelam o acompanhamento qualitativo do aluno,

²⁶ A reforma curricular do Ensino Médio estabelece a divisão do conhecimento escolar em áreas, uma vez que entende os conhecimentos cada vez mais imbricados aos conhecedores, seja no campo técnico-científico, seja no âmbito do cotidiano da vida social. A organização em três áreas, tem como base a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade.

²⁷ A Parte Diversificada do currículo destina-se a atender às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Art.26 da LDB). Complementa a Base Nacional comum e será definida em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar.

recorri também a entrevistas não estruturadas, que foram gravadas e agrupadas em um roteiro com os principais pontos a serem evidenciados na pesquisa. Estas entrevistas foram realizadas em horários diferentes das aulas dos mencionados sujeitos, a fim de não comprometer esse estudo com uma possível ansiedade do professor por conta de seu tempo, na própria escola. E ainda utilizei questionários para atender a demanda quantitativa. Sobre isto afirma Gil (1991):

O questionário constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato (...) A elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos (GIL,1991p.90/91).

Diante de todo o material recolhido, fiz a análise dos dados, onde foram agrupados em categorias de análise e, ao mesmo tempo, interpretados sob a ótica dos autores que alicerçaram meu olhar investigatório, com o intuito de alcançar os objetivos previamente delineados.

3. Considerações Finais

Como diz Moacir Gadotti, “seria ingênuo pensar que a avaliação é apenas um processo técnico. Ela é também uma questão política”. Avaliar pode constituir-se num exercício autoritário do poder de julgar ou ainda num processo onde avaliador e avaliando buscam juntos uma mudança qualitativa.

Neste século, a atenção dos educadores, dos políticos e da sociedade volta-se para forte dimensão social e política dos processos avaliativos que podem favorecer dentro da escola, condutas incompatíveis com uma educação democrática e libertadora. As práticas avaliativas, na grande maioria das escolas, não se realizam segundo um modelo teórico explícito ou propostas pedagógicas claramente delineadas e as instituições de ensino condicionam os professores a uma multiplicidade de normas e determinações de avaliação, enfrentando também construções pessoais diferentes do instituído.

Nas últimas décadas, as críticas exacerbadas sobre o papel de controle da avaliação conduziram educadores a dimensões por demais centradas no seu papel ideológico e político, apressadas e superficiais no que se refere ao pedagógico, o que conferiu a tais estudos um caráter estatizante. “Sei que não estou agindo certo, diz um professor, mas não tenho a mínima idéia de como fazer diferente”.

Tenho observado que mesmo diante das exigências e necessidades de novos paradigmas, os professores estão enfrentando muita dificuldade para mudar a prática da avaliação, em se tratando especialmente do Ensino Médio. E, é preciso coragem de enfrentar algumas perguntas essenciais:

- Por que é tão difícil mudar a prática avaliativa?
- Ou, por que muda tão devagar?

- Por que a avaliação classificatória reina ainda hoje, quando já temos concepções novas de avaliação?
- Se sabemos o que devemos fazer, por que não fazemos?
- O professor não acredita mais profundamente, ou ainda não está convencido?
- O professor está sendo preparado para mudanças no processo de avaliação?
- Mesmo estando preparado, o professor tem segurança que este é o caminho certo?
- O professor não sabe como fazer: uma coisa é ter ouvido falar, outra é ter competência para colocar em prática.
- O professor não vê condições para realizar?
- Por que esta proposta inovadora da avaliação escolar pública, não chega à escola particular?
- Qual será a possibilidade do aluno competir no mercado, mediante estes critérios de avaliação propostos?
- Houve treinamento sobre a mudança avaliativa com professores e alunos?
- E finalmente o aluno está consciente de sua tarefa neste processo?

Referências

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GAMA, Zacarias Jaegger. **Avaliação na escola de 2º grau**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

HOFFMANN, Jussara. **Contos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LÊNIN, W. **Cahiers philosophiques**. Paris, Sociales, 1965.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez,1999.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S): Ensino Médio/MEC,1999.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens- entre duas lógicas.** Traduzido por Patrícia chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ROMANELLI, Geraldo (org). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa.** Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998

MARX: O DRAMA DO INDIVÍDUO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Eduardo F. Chagas*

Este artigo versa sobre o indivíduo (*individuum*) e, a princípio, é necessário fazer uma distinção entre indivíduo e individualidade: o indivíduo é o homem na sua singularidade, singularidade essa que, na sociedade capitalista, aparece como “átomo”, como “unidade monádica”, fechado em si mesmo, solitário, como um mundo a parte, que se basta a si mesmo, independente, isto é, como singularidade negativa, isolada; e a individualidade são os traços essenciais físicos, espirituais e psíquicos, as qualidades distintivas, de cada indivíduo, que diferenciam um indivíduo de outros, traços esses que, na sociedade moderna capitalista, são apagados, anulados, na medida em que os indivíduos são reduzidos apenas a mercadorias indistintas. Irei tratar aqui apenas do indivíduo e, especificamente, do indivíduo na obra de Marx²⁸, que foi pouco investigado e, até mesmo, não trabalhado por boa parte dos intérpretes marxistas. Para muitos destes, não há, no pensamento de Marx, lugar para uma concepção de indivíduo humano, ou até mesmo defendem que Marx nega a concepção de indivíduo humano. Penso que isto é um mal-entendido, pois pode-se levantar, a meu ver, quatro pressupostos básicos, que podem servir de auxílio para a construção e/ou reconstrução de uma teoria do indivíduo na obra de Marx. Estes quatro pressupostos são os seguintes: 1. o indivíduo, enquanto ente singular, é um indivíduo natural (corpóreo, concreto, sensível), natural consciente, como elemento da natureza; 2. o indivíduo humano é histórico, resultado do desenvolvimento histórico, portanto não é uma substância perene, eterna, a-histórico, como um pressuposto dado naturalmente, o que seria limitado e unilateral; 3. o indivíduo humano é social (um produto social), como parte da sociedade; não é, então, um indivíduo a priori, antes da sociedade, isolado, atomístico, como uma mônada, fora da sociedade, pois a concepção de indivíduos autônomos, independentes, auto-suficientes, são “robinsonadas”, que ocultam as

* Doutor em Filosofia pela Universidade Alemã de Kassel; Professor da Graduação e da Pós-Graduação do Curso de Filosofia da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Colaborador do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (FACED) da UFC. E-mail: ef.chagas@uol.com.br.

²⁸ Sobre o indivíduo na obra de Marx, cf. SCHAFF, Adam. *O Marxismo e o Indivíduo*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982. Cf. também SCHAFF, Adam. “O Conceção Marxista do Indivíduo”. In: *Moral e Sociedade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1982, p. 73-96.

relações sociais, que explicam os próprios indivíduos, e 4. o indivíduo humano é um indivíduo ativo, dinâmico, que se autoforma; criação de si mesmo, não dado imediatamente pela natureza, nem criado por forças externas ao indivíduo, míticas e sobrenaturais; o indivíduo humano é autocriação, autoconstituição de si, pelo trabalho.

Nas condições objetivas da sociedade moderna capitalista, o indivíduo aparece, todavia, como singularidade negativa (inimigo, estranho, hostil, competidor), como unidade negativa, como mera unidade ou parte deslocada do conjunto, desarticulada dentro de um todo formal, ou seja, como indivíduo segregado, apartado, divorciado da comunidade, dos outros indivíduos e das condições de sua existência, da produção, ou seja, dos meios necessários à produção e reprodução de si mesmo. Quer dizer, na sociabilidade capitalista, o indivíduo: 1. surge como indivíduo egoísta, relacionado apenas consigo mesmo, puramente exterior, indiferente, autônomo, independente, como unidade singular negativa, preocupado apenas consigo mesmo, com seus interesses privados imediatos; assim, o indivíduo aparece como simples trabalhador, como capitalista, como proprietário fundiário etc., ou seja, como mero meio externo para a realização isolada de cada um; 2. disto resulta o indivíduo isolado, não mais como membro de uma comunidade, ou seja, a dissolução do nexo de pertença do indivíduo com a comunidade, a quebra da unidade do indivíduo com a totalidade, o divórcio dos laços entre os indivíduos e a sociedade; não só o rompimento do intercâmbio, mas também a oposição do indivíduo à comunidade; 3. essa ruptura com a comunidade se estende ao rompimento do indivíduo com outros indivíduos, com os demais; ou seja, dá-se o isolamento, a indiferença mútua, a indistinção, a desconexão e a exterioridade entre os indivíduos; 4. esse indivíduo egoísta passa a ser tratado como coisa, como mercadoria; 5. e as relações entre os indivíduos passa a ser uma relação coisal, coisificante; 6. esse indivíduo egoísta, coisificado, como mercadoria, está divorciado dos meios de produção, das condições de sua existência, na medida em que produz uma produção que não lhe pertence, uma riqueza que lhe é estranha, que se volta contra ele e o desumaniza e, portanto, não a serviço dele e das condições de sua existência, e 7. esse indivíduo egoísta, coisificado, rompido com o outro, possui apenas uma comunidade ilusória, uma totalidade fictícia, que é a própria sociedade moderna e seu ordenamento político, o Estado.

Vimos, logo no início, que o indivíduo é, imediatamente, um ser concreto, um ente natural consciente, como exemplar de uma certa espécie biológica, da espécie *homo sapiens*, como parte da natureza, quer dizer, que a naturalidade, a fisiologia, a corporeidade, é um aspecto insuprimível dele, que ele, para existir, precisa, pois, satisfazer as suas necessidades fisiológicas, como comer, beber, procriar-se, vestir-se, habitar, ou seja, produzir e reproduzir as condições de sua existência. Na *Ideologia Alemã (Die deutsche Ideologie)* (1845-1846), enfatizam

Marx e Engels: “Os pressupostos, com os quais nós começamos, não são arbitrários, não são dogmas, mas pressupostos reais, dos quais não se pode fazer abstração a não ser na imaginação. Eles são os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida”. “O primeiro pressuposto de toda história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos viventes.”²⁹ Daí a crítica deles a Feuerbach, que vê o indivíduo apenas como indivíduo isolado e abstrato: Feuerbach “não concebe os homens em suas relações socialmente dadas, em suas condições de vida existentes, que fizeram deles o que são. Assim, nunca chega aos homens ativos que realmente existem, mas permanece no abstrato ‘o homem’ e apenas chega a reconhecer no sentimento o ‘homem real, individual, corporal’, isto é, não conhece outras ‘relações humanas’ ‘do homem para o homem’, senão as do amor e amizade, e, na verdade, idealizadas.”³⁰ Portanto, para Marx, o indivíduo é, em primeira instância, um ser real, natural vivente, um ser orgânico, possuidor não só de necessidades naturais, mas também de potencialidades, capazes de autofabricar o próprio indivíduo, de produzir as condições de sua própria vida material, os meios para satisfazer as suas necessidade vitais.

O indivíduo é também produto, obra, da sociedade. Como diz Marx em *Para a Crítica da Filosofia Hegeliana do Direito - Introdução (Zur Kritik der hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung)* (1844): “Mas o homem não é um ser abstrato, acororado fora do mundo. O homem é o mundo do homem, Estado, sociedade.”³¹ Quer dizer, o indivíduo é um ser social-consciente, que transcende o estreito limite de sua constituição natural, biológica, pois ele não possui uma natureza inata, imutável, que se encontra completamente pronta em sua estrutura orgânica, dada imediatamente, mas se autocria, se autoforma, através de seu trabalho. A atividade vital, produtiva, o trabalho, rompe com os limites naturais, pois pressupõe não uma generidade natural, muda, interior, mas uma generidade social; não o indivíduo isolado, mas a interatividade social entre os indivíduos, e, no trabalho, o indivíduo evidencia sua essência genérica, que o diferencia do animal. No trabalho, o indivíduo se prova como ser genérico, é gênero para si, se relaciona consigo e com os outros como ser genérico, como um ser universal e, por isto, livre. Na distinção entre o animal e o indivíduo humano, Marx diz nos *Manuscritos Econômico-Filosófico de 1844 (Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844)*: “o animal é imediatamente um com sua atividade vital. Não se

²⁹ MARX, K./ ENGELS, F. *Die deutsche Ideologie*. In: MARX/ENGELS, Werke (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1958, v. 3, p. 20.

³⁰ *Ibid.*, p. 44.

³¹ MARX, K. *Zur Kritik der hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung*. In: MARX/ENGELS, Werke (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1957, v. 1, p. 378. Sobre o indivíduo no jovem Marx, cf. o artigo de TEIXEIRA, Paulo T. Fleury, “A Individualidade Humana na Obra Marxiana de 1843 a 1848”. In: *Ensaio Ad Hominem*, Nº 1, tomo I – Marxismo. São Paulo: Edições Ad Hominem, 1999, p. 175-246.

diferencia dela. É a sua atividade vital. O homem faz da sua atividade vital mesma objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente.”³² E mais: “O indivíduo é o *ser social*. A manifestação de sua vida – mesmo se ela não aparecesse na forma imediata de uma manifestação vital *comunitária*, realizada conjuntamente com outros homens – é, portanto, uma expressão e uma confirmação da *vida social*. A vida individual e a vida genérica do homem não são *diferentes*, por muito que – e isto é necessário – o modo de existência da vida individual seja um modo mais *específico* ou mais *geral* da vida genérica, ou por mais que a vida genérica seja uma vida individual mais *específica* ou mais *geral*.” “O homem é, por conseguinte, um indivíduo *particular*, e é, precisamente, esta sua particularidade que faz dele um indivíduo e um ser comunal realmente *individual*”³³. O indivíduo humano não é, portanto, exclusivamente um ser natural, mas natural humano-social, dotado de consciência e liberdade, que, diferentemente do animal, tem consciência de si, de sua atividade vital, de seu trabalho, e que não é passivo diante das condições naturais, mas ativo, que intervém a seu favor e transforma tais condições para a sua realização.

O processo de transformação, de criação das condições, ou seja, de autoprodução, autoconstituição, autodeterminação do indivíduo, se dá graças ao trabalho. Pelo trabalho, o indivíduo se afasta das barreiras naturais e se mostra como um ser ativo, consciente, individual e genérico. Entretanto, no âmbito da sociedade capitalista, cuja base é propriedade privada, produz-se o fenômeno geral do estranhamento, pelo qual as forças e os produtos se subtraem ao controle e ao poder dos indivíduos, transformando-se em forças contrapostas a eles. Desse modo, quando o indivíduo se confronta com o trabalho estranhado – como uma atividade não típica de sua espécie, não própria de seu gênero – a sua vida genérica, o seu ser genérico (tanto no que diz respeito à sua natureza física como as suas faculdades espirituais) converte-se num ser alheio a ele próprio. De fato, o trabalho – enquanto atividade livre e consciente, que especifica a generidade do homem e o distingue do animal – lhe é negado e se transforma em simples atividade de subsistência (próxima a do animal) e contraposta aos demais seres humanos.

Uma vez tendo a sua generidade negada no trabalho estranhado, os indivíduos a reencontrarão realizada, de forma falsa, ilusória, no Estado. Uma obra interessante sobre isto é, precisamente, *A Questão Judaica (Zur Judenfrage)* (1844). Nesta obra, Marx analisa a situação do indivíduo na sociedade capitalista, que

³² MARX, K. *Ökonomisch-philosophische Manuskripte*. In: MARX/ENGELS Werke (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1990, v. 40, p. 516.

³³ *Ibid.*, p. 538-539.

produz a sua fragmentação, a sua cisão: em indivíduo egoísta, individualista, competitivo, preocupado apenas consigo mesmo, com seus interesses privados, que é o indivíduo como burguês (*bourgeois*) e o indivíduo cidadão abstrato, o indivíduo genérico (*citoyen*), membro ilusório da comunidade política, voltado abstratamente, formalmente, para os interesses coletivos, para o bem comum. No Estado moderno, a universalidade, a generidade, localiza-se na cidadania, nos direitos humanos, mas não permite ao indivíduo fragmentado reencontrar na sua vida real a sua unidade, pois a universalidade presente nele não é real, concreta, efetiva, mas irreal, abstrata, formal. No Estado moderno, o indivíduo é reconhecido como cidadão, como um ser universal, mas esta idealidade universal está separada, abstraída, de sua existência real e particular. Diz Marx: “Onde o Estado político alcançou seu verdadeiro desenvolvimento, o homem leva, não só no pensamento, na consciência, mas na *realidade*, na *vida*, uma dupla vida – celeste e terrestre – a vida na comunidade política, em que ele vale como ser comunitário, e a vida na sociedade burguesa, em que ele é ativo como homem privado.”³⁴ “No Estado [...], onde o homem vale como ser genérico, ele é o membro imaginário de uma soberania quimérica, está despojado de sua real existência individual e repleto de uma universalidade irreal.”³⁵ O Estado moderno faz abstração do indivíduo real e só o satisfaz de forma imaginária, abstrata. Tal Estado não pode, pois, suprimir as raízes da fragmentação e da ilusão humana; ele é, antes, a fonte da imaginação religiosa, à medida que ele aparece, agora, como uma comunidade ilusória, como um universal abstrato, tal como o deus cristão, como um ser ilimitado, todo poderoso, sem o qual o indivíduo pensa não poder subsistir. É, precisamente, nesse Estado representativo democrático-burguês que o indivíduo realiza ilusoriamente a sua vida genérica.

O ponto de partida de Marx, para compreender a produção material da sociedade moderna burguesa, são os “indivíduos produzindo em sociedade”. Com isto, Marx se opõe à lógica atomizadora e particularizadora das sociedades individualistas, ao individualismo moderno, isto é, ao indivíduo abstrato, isolado, atomístico, da sociedade capitalista, ao indivíduo independente dos seus vínculos naturais e sociais. Na sociedade capitalista, diz Marx, “é que as diferentes formas do conjunto social opõem ao indivíduo como um simples meio para seus fins privados, como necessidades externa. Mas a época que produz esse ponto de vista, o do indivíduo isolado, é precisamente a das até agora mais desenvolvidas relações

³⁴ MARX, K. *Zur Judenfrage*. In: MARX/ENGELS Werke (MEGA), Berlin, Dietz Verlag, 1957, v. 1. p. 354-355.

³⁵ *Ibid.*, p. 355. Sobre a crítica de Marx à política liberal-burguesa e ao Estado moderno, cf. também CHAGAS, Eduardo F. “A crítica da política em Marx”. In ____: *Trabalho, Filosofia e Educação no Espectro da Modernidade Tardia*. Fortaleza: Edições UFC, 2007, p. 67-82.

sociais (gerais deste ponto de vista). O homem é, no sentido mais literal, um *zoon politikon* (um animal político, social), não apenas um animal social, mas um animal que somente no seio da sociedade pode individuar-se.”³⁶ Também na VI *Tese sobre Feuerbach (Thesen über Feuerbach)* (1845-1846), Marx mostra que o indivíduo humano não é um indivíduo isolado, abstrato, mas está situado nas relações sociais, é produto delas. Diz ele: “a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua efetividade, é o conjunto das relações sociais. Feuerbach, que não empreende a crítica dessa essência real, é por isto forçado [...] a pressupor um indivíduo humano abstrato, isolado”³⁷. É necessário aqui acrescentar que o indivíduo é, sim, um produto social da sociedade, mas é um produto-criador, um indivíduo ativo que cria também a sociedade. Na III *Tese sobre Feuerbach*, Marx deixa isto claro, ao afirmar que “A doutrina materialista segundo a qual os homens são produtos das circunstâncias e da educação e, portanto, segundo a qual os homens transformados são produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador deve ser educado.”³⁸ Para Marx, tanto as relações sociais são relações entre indivíduos humanos, quanto a própria sociedade é produto dos indivíduos humanos. Há, portanto, uma ação recíproca entre a sociedade e o indivíduo, entre o todo e a parte, ou seja, há uma conexão necessária entre indivíduo e sociedade, a saber: o indivíduo está vinculado às relações sociais, à sociedade, que o produz, mas, ao mesmo, ele também a produz. O indivíduo não é só produto da sociedade (das relações sociais), mas é produto e produtor da mesma.

Marx não vê, portanto, o indivíduo como indivíduo em geral, fora da sociedade, mas no seu elo com o social, dentro das relações sociais, como uma determinação social. Com isto não se deve ver aqui a negação do indivíduo em Marx, pois as relações sociais são relações entre indivíduos. Assim sendo, na sociedade capitalista, o indivíduo é um indivíduo condicionado por essa sociedade; é pressuposto nas relações capitalistas que o constituem. Mas essas relações são relações de mercado, em que o valor de troca é que medeia as relações, produzindo, assim, uma esvaziamento das relações humanas, da vida humana e,

³⁶ MARX, K. “*Einleitung zur ‘Kritik der politischen Ökonomie’*”. In: MARX/ENGELS, Werke (MEGA), Bd. 13. Berlin: Dietz Verlag, 1983, p. 616. Cf. também MARX, K. “*Einleitung zu den ‘Grundrisse der Kritik der polstischen Ökonomie’*”. In: MARX/ENGELS, Werke (MEGA), Bd. 42. Dietz Verlag, Berlin, 1983, p. 20.

³⁷ MARX, K. *Thesen über Feuerbach*. In: MARX/ENGELS, Werke (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1958, v. 3, p. 534.

³⁸ *Ibid.*, p. 533-534.

por conseguinte, um total esvaziamento dos indivíduos.³⁹ Os laços sócio-culturais que uniam os indivíduos são substituídos por laços mercantis entre eles, o mundo das mercadorias e do capital, produzindo a desumanização dos próprios indivíduos. Em *O Capital (Das Kapital)* (1867) Marx mostra que o indivíduo, na sociedade capitalista, é reduzido a caráter econômico, a agente de produção, rotulado apenas como portador e agente de valor, a saber, o capitalista e o trabalhador assalariado, como corporações, personificações, do capital e do trabalho assalariado. Diz ele: aqui os indivíduos são tratados como pessoas, na medida em que “são a personificação de categorias econômicas, portadores de relações de classe e interesses de classe particulares.”⁴⁰ Os indivíduos aparecem, pois, em categorias econômicas, como “personificações das relações econômicas”, como “personagens econômicos”, confrontando-se mutuamente como comprador e vendedor, como capitalista e trabalhador assalariado.

Nessas condições dadas pela sociedade capitalista, o dinheiro se torna o mediador das relações entre os indivíduos, e as próprias capacidades, potencialidades dos indivíduos passam a ser avaliadas no mercado, no intuito de se obter dinheiro. Com isto, as capacidades, as qualidades, dos indivíduos são distorcidas por relações venais, a ponto da posse do dinheiro se tornar a capacidade do indivíduo por excelência. Como diz Marx: “As propriedades do dinheiro são as minhas – do possuidor – próprias propriedades e faculdades. Aquilo que eu sou e posso não é, pois, de modo algum determinado pela minha individualidade.”⁴¹ O dinheiro torna-se a verdadeira possibilidade, a potência efetiva do indivíduo, pois a posse dele significa o poder para realizar todos os seus desejos, mesmo que suas capacidades naturais e intelectuais sejam insuficientes para isto.

De fato, na produção capitalista, o indivíduo tem uma existência particular, na medida em que tal produção implica a homogeneização da sociedade, a exclusão das diferenças qualitativas, peculiares, entre os indivíduos, ou seja, implica uma indiferença específica para com as determinações “naturais” e sociais que pertencem ao indivíduo, para as qualidades específicas dele, reduzindo-o a uma mera mercadoria entre outras, ou, melhor ainda, a uma mercadoria especial que gera valor, e o seu trabalho a mero trabalho abstrato. Nas relações de produção

³⁹ Cf. DUARTE, Newton (Organizador). “A Rendição Pós-Moderna à Individualidade Alienada e a Perspectiva Marxista da Individualidade Livre e Universal. In: *Crítica ao Fetichismo da Individualidade*. Campinas-SP: Autores Associados, 2004, p. 235.

⁴⁰ MARX, K. *Das Kapital*. In: MARX/ENGELS, Werke (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1962, v. 23, Livro 1, p. 16.

⁴¹ MARX, K. Geld. In: *Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844*. MARX/ENGELS, Werke (MEGA), v. 40. Dietz Verlag, Berlin, 1990, p. 564.

capitalista, marcada pela produção de troca de mercadorias, Marx mostra que ela pressupõe indivíduos que são indiferentes uns aos outros.⁴² Essa indiferença dos indivíduos entre si significa que eles, na relação de troca capitalista, aparecem como “iguais” e, ao mesmo tempo, “indiferentes” uns aos outros; qualquer outra distinção individual que possa haver não lhes diz respeito; eles são indiferentes a todos as suas outras peculiaridades individuais. Esta indiferença está relacionada com a “igualdade” entre os indivíduos como mercadoria, como força de trabalho, pressuposta na produção capitalista, aparecendo o indivíduo apenas em seu caráter econômico, mercantil, e não em suas capacidades e potencialidades, em seu caráter qualitativo, natural e social.

Em suma, essa indiferença mútua entre os indivíduos decorre da produção capitalista, que pressupõe o rompimento de todas as relações de dependência pessoais, a dissolução de distinção de sangue, de educação, gerando relações exteriores, autônomas e dilaceradas entre os indivíduos. Embora haja uma dependência recíproca e multifacetada dos indivíduos, que precisam do trabalho do outro para viver, e isto só é possível na conexão entre eles, tal conexão, na sociedade capitalista, é externa, caracterizada por indivíduos indiferentes uns aos outros. Marx diz nos *Fundamentos (Grundrisse)* (1857-1858) que a atividade, não considerando sua manifestação individual, e o produto da atividade, independente de seu aspecto particular, são sempre valores de troca, e valor de troca é uma generalidade na qual toda individualidade e peculiaridade são negadas e extinguidas. Portanto, o que deriva da sociedade capitalista são relações exteriores entre os indivíduos, onde há uma indiferença mútua entre eles. E o próprio trabalho assume também, na sociedade capitalista, esta indiferença. Afirma Marx ainda nos *Grundrisse* que o trabalho não é este ou aquele trabalho, mas trabalho puro e simples, trabalho abstrato; absolutamente indiferente à sua especificidade particular, mas capaz de todas as especificidades, e o próprio trabalhador é absolutamente indiferente à especificidade de seu trabalho; este não tem nenhum interesse para ele como tal, mas somente na medida em que seja de fato trabalho e, como tal, um valor de uso para o capital. O trabalhador assalariado é o realizador do trabalho abstrato, voltado para a produção de mais-valia, para a criação de valor, para a reprodução do capital, que se lhe opõe, produzindo, portanto, uma riqueza que o nega e o arruína espiritual e materialmente.

Em geral, em toda formação social baseada na propriedade privada, o trabalho deixa de ser uma atividade positiva, livre e consciente, com a qual o

⁴² Sobre a individualidade nos *Grundrisse* de Marx, cf. o artigo de ALVES, Antônio José Lopes, “A Individualidade Moderna nos *Grundrisse*”, in: *Ensaio Ad Hominem*. Nº 1, tomo IV – Dossiê Marx. São Paulo: Edições Ad Hominem, 2001, p. 255-307.

indivíduo se identifica, e se transforma numa atividade sob o controle de um outro, numa potência negativa, estranha e hostil ao indivíduo humano. Particularmente, no capitalismo, a sociedade material que havia entre os trabalhos úteis-concretos, ligados externamente, passa a ser uma sociedade formal, artificial, articulada pelo trabalho abstrato, mas contra o trabalho útil-concreto. Então, a sociedade do capital, articulada pelo trabalho abstrato, é uma sociedade formal, artificial, que não é uma comunidade efetiva, já que ela, embora precise do trabalho útil-concreto e o conserve, está em oposição a ele, negando-o, excluindo-o. O produto do trabalho é um valor de uso, como linho, fio, casaco, cadeira, sapatos etc. Embora cadeira, sapatos sejam úteis à sociedade, o capitalismo não os produz tendo em vista simplesmente os valores de uso, mas produz esses valores de uso por serem o substrato material do valor de troca; ou seja, só produz um valor de uso que tenha um valor de troca, que seja destinado à venda, uma mercadoria de valor mais elevado do que o valor que foi necessário para produzi-la, isto é, superior à soma dos valores dos meios de produção (matéria-prima + desgaste de ferramentas) e da força de trabalho (salário), pelos quais o capitalista “antecipou” seu dinheiro no mercado. Quer dizer, no capitalismo, produz-se não só valor de uso, mas mercadoria, valor de troca, valor excedente (mais-valia). E, na medida em que a mercadoria é unidade imediata de valor de uso e valor de troca, o trabalho deixa de ser exclusivamente trabalho útil-concreto, que produz valor de uso, e se transforma em trabalho abstrato, trabalho simples, trabalho social médio, que produz valor de uso e, ao mesmo tempo, valor. O trabalho do carpinteiro, por exemplo, enquanto trabalho útil concreto, que produz valor de uso, é distinto de outros trabalhos produtivos, como o trabalho do sapateiro. Considerando-se, porém, o trabalho do carpinteiro como criador de valor, como fonte de valor, sob este aspecto, ele não difere do trabalho do sapateiro. É essa identidade que permite aos trabalhos do carpinteiro e do sapateiro constituírem partes, que diferem apenas quantitativamente, do mesmo valor global, como, por exemplo, do valor do couro, das botas, do banco de quatro pés forrado a couro. Não se trata mais, aqui, da qualidade, do conteúdo específico do trabalho, mas apenas de sua quantidade, do dispêndio da força de trabalho (*Arbeitskraft*), do trabalho abstrato.⁴³

No capitalismo, o trabalho não aparecerá mais exclusivamente como trabalho útil-concreto, que visa à satisfação das necessidades humanas (M-D-M), mas, substancialmente, como mero gasto de força humana de trabalho, como trabalho abstrato, que tem como função específica, como expresso, a valorização do valor (D-M-D’). Trabalho abstrato não é, para Marx, nem simples generalização

⁴³ Cf. CHAGAS, Eduardo F. “A natureza dúplice do trabalho em Marx: trabalho útil-concreto e trabalho abstrato.” In: Outubro – Revista do Instituto de Estudos Socialistas. Nº 19. Campinas - São Paulo, 2011, p. 67-68.

(generalização não posta), trabalho em geral (generalidade fisiológica, universalidade natural, como gasto de cérebro, músculos e nervos humanos), nem um *constructum* subjetivo do espírito, uma abstração imaginária, um conceito abstrato, ou um processo mental de abstração, exterior ao mundo, mas sim uma abstração que se opera no real, uma abstração objetiva do trabalho no capitalismo, a homogeneidade, a redução, a simplicidade, a equivalência, o comum do trabalho social cristalizado num produto, numa mercadoria, que é trocada por outra, a fim de se obter mais-valia. Marx expõe isto, de forma clara, na *Introdução (Einleitung)* aos *Fundamentos da Crítica à Economia Política (Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie)* (1857-1858): “Essa abstração do trabalho em geral não é apenas o resultado espiritual de uma totalidade concreta de trabalhos. A indiferença para com o trabalho determinado corresponde a uma forma de sociedade na qual os indivíduos podem, com facilidade, transferir-se de um trabalho para outro, e onde o tipo determinado de trabalho é para eles algo casual e, portanto, indiferente. O trabalho, aqui, não só na categoria, mas na realidade, não é mais do que um meio para a criação de riqueza em geral e deixou de estar organicamente ligado com os indivíduos numa particularidade, como determinação. Esse estado de coisas está mais desenvolvido na forma mais moderna da existência da sociedade burguesa – nos Estados Unidos. Aqui, então, pela primeira vez, o ponto de partida da Economia moderna, ou seja, a abstração da categoria ‘trabalho’, ‘trabalho em geral’, trabalho sem frase, torna-se verdadeira na prática.”⁴⁴ E, mais adiante, no capítulo I de *Para a Crítica da Economia Política (Contribuição) (Zur Kritik der politischen Ökonomie)* (1859), enfatiza Marx ainda: “Esta redução aparece como uma abstração, mas é uma abstração que se realiza todos os dias no processo de produção social. A redução de todas as mercadorias em tempo de trabalho não é uma abstração maior nem ao mesmo tempo menos real do que a redução em ar de todos os corpos orgânicos”.⁴⁵ Trabalho abstrato é, por um lado, trabalho simples, comum, homogêneo, indiferente às diversas variedades de trabalho, e, por outro, é trabalho socialmente necessário; é “trabalho morto”, trabalho contido, inserido, num produto, quer dizer, tempo de trabalho consumido na produção de coisas, de modo que o produto do trabalho (*Arbeitsprodukt*), o seu valor de uso, perde seu caráter particular, sua diferença qualitativa, passando a ser apenas um produto do trabalho, um *quantum* de tempo de trabalho cristalizado.⁴⁶

⁴⁴ MARX, K. *Einleitung zu den “Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie”*. In: Op. cit., p. 38-39.

⁴⁵ MARX, K. *Kritik der politischen Ökonomie*. In: Op. cit., p. 18.

⁴⁶ Cf. CHAGAS, Eduardo F. “A natureza dúplice do trabalho em Marx: trabalho útil-concreto e trabalho abstrato.” In: Op. cit., p. 68-70.

O trabalho abstrato é, pois, a forma de trabalho particular, tipo e especificamente do modo de produção capitalista. Para entendê-lo melhor, Marx recorre à troca de mercadorias equivalentes, como, suponha-se, por exemplo, 1 cadeira = 1 par de sapatos. Como será feita a permuta entre cadeira e sapatos? Para que essas duas coisas possam ser trocadas, comparadas quantitativamente, é necessário que a forma sensível delas seja reduzida a algo homogêneo, isto é, deve haver entre elas uma igualdade, algo comum a ambas; uma grandeza comum de cadeira e de sapatos, que lhes permite serem equacionadas numa troca. Para isto, o modo de produção capitalista faz a abstração tanto das diferenças qualitativas dos produtos, das propriedades, dos atributos particulares das coisas (cor, cheiro, peso etc.), isto é, daquilo que distingue materialmente os valores de uso particulares da cadeira e dos sapatos, não sendo mais cadeira e sapatos, mas meros produtos do trabalho, quanto das formas específicas do trabalho útil-concreto, que produziu essas coisas, a saber: os trabalhos concretos do carpinteiro, que fazem a cadeira, e do sapateiro, que fazem os sapatos, reduzindo-os, assim, a uma única espécie de trabalho, o trabalho humano abstrato. Como diz Marx: “Para medir os valores de troca das mercadorias pelo tempo de trabalho que elas contêm, é preciso que os diferentes trabalhos sejam, eles próprios, reduzidos a um trabalho não diferenciado, uniforme, simples, em resumo, a um trabalho que seja qualitativamente o mesmo e só se diferencie quantitativamente.”⁴⁷ Essa abstração do trabalho útil, isto é, o trabalho concreto, indiferente ao conteúdo particular do trabalho, é o que Marx denomina de trabalho humano em geral, de dispêndio de força de trabalho humano, de “trabalho morto” (materializado), trabalho passado (pretérito) ou trabalho abstrato, que está solidificado nos produtos. É, portanto, o trabalho abstrato, ou o tempo de trabalho socialmente necessário à produção, que permite que cadeira e sapatos sejam trocados, embora eles nada tenham em comum em termos de qualidade, a não ser uma qualidade homogênea, a saber, a quantidade (a duração social média do trabalho).⁴⁸

Ainda nos *Grundrisse*, Marx diz que o que especifica a sociedade capitalista é o valor de troca, o capital, e este determina o nexos da sociedade, o convívio social entre os indivíduos, fazendo com que estes assumam a forma de coisa. Diz ele: “A dependência mútua e generalizada dos indivíduos reciprocamente indiferentes forma a sua conexão social. Esta conexão social está expressa no valor de troca [...], isto é, num universal, no qual toda individualidade, toda particularidade, é negada e cancelada.”⁴⁹ E mais: “O caráter social da atividade, tal como a forma social do

⁴⁷ MARX, K. *Kritik der politischen Ökonomie*. In: Op. cit., p. 18.

⁴⁸ Cf. CHAGAS, Eduardo F. “A natureza dúplice do trabalho em Marx: trabalho útil-concreto e trabalho abstrato.” In: Op. cit., p. 70-71.

⁴⁹ MARX, K. *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie*. In: Op. cit., p. 90-91.

produto e a participação do indivíduo na produção, aparece aqui como algo estranho e com caráter de coisa frente aos indivíduos; não como seu estar reciprocamente relacionados, mas como seu estar subordinados a relações que subsistem independentemente deles e nascem do choque dos indivíduos reciprocamente indiferentes. O intercâmbio geral das atividades e dos produtos, que se converte em condição de vida para cada indivíduo particular e é sua conexão recíproca com os outros, aparece a eles próprios como algo estranho, independente, como uma coisa. No valor de troca, o vínculo social entre as pessoas transforma-se em relação social entre coisas; a capacidade pessoal, em uma capacidade das coisas”.⁵⁰ Marx destaca aqui a indistinção, a indiferença, o alheamento, como a característica particular do indivíduo na sociedade capitalista. É o capital, o valor de troca, o dinheiro, que medeia as relações sociais, anulando as diversidades, as diferenças sociais dos indivíduos ou tornando-as indiferentes. Essa indiferenciação entre os indivíduos, na sociedade capitalista, é uma consequência do modo de produção capitalista que elimina não só as características específicas, as determinações particulares em relação aos indivíduos e as diferenças qualitativas dos produtos, das propriedades, dos atributos particulares das coisas (cor, cheiro, peso etc.), isto é, daquilo que distingue materialmente os valores de uso particulares das coisas, tornando-as meras mercadorias, como também as formas específicas do trabalho útil-concreto, reduzindo-os, assim, a uma única espécie de trabalho, o trabalho humano abstrato.⁵¹ Portanto, nas condições do capitalismo, o indivíduo se determina como força de trabalho, como mercadoria, como coisa. E como coisa, as relações entre os indivíduos se transformam em relações entre coisas; cada um é indiferente ao outro, está separado dos demais, levando o indivíduo a um completo isolamento social, a uma ausência de comunidade.⁵²

Essa extinção das diferenças naturais e sociais entre os indivíduos, que está na base da produção de mercadorias na sociedade capitalista, implica no fetichismo dos próprios indivíduos. O indivíduo tem a mesma forma de coisa, e as relações entre os indivíduos aparecem como relações entre coisas. Embora os indivíduos não sejam coisas, pois eles são ativos e tem consciência e vontade, a produção capitalista produz, no entanto, uma individualidade específica, indivíduos que se assemelham às mercadorias como “coisas dotadas de sentido e que são ao mesmo tempo supra-sensíveis ou sociais”. Um texto importante sobre o

⁵⁰ Ibid., p. 91.

⁵¹ Sobre a distinção entre trabalho útil-concreto e trabalho abstrato em Marx, cf. CHAGAS, Eduardo F. “A natureza dúplice do trabalho em Marx: Trabalho útil-concreto e trabalho abstrato.” In: Op. cit., p. 61-80.

⁵² Cf. também CHAGAS, Eduardo F. “Bases para uma Teoria da Subjetividade em Marx” In: Trabalho, Educação, Estado e a Crítica Marxista. Fortaleza: Edições UFC, p. 63-64.

indivíduo coisificado, reificado, é, precisamente, “O Caráter Fetichista da Mercadoria e o seu Segredo”, publicado em *O Capital*. Investigando o fetichismo da mercadoria, Marx observa que o caráter “místico”, “enigmático”, da mercadoria não provém de seu valor de uso, mas da forma do valor, do valor de troca. Assim ele descreve o fenômeno do fetichismo da mercadoria: “O mistério da forma mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens as características sociais de seu próprio trabalho como características objetivas dos produtos do trabalho mesmo, como qualidades naturais sociais destas coisas, por isso, também reflete a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social de objetos, que existe fora deles. Por meio desses quiproquós os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas sociais, sensíveis e suprasensíveis. [...] É apenas a relação social determinada dos próprios homens, tomada aqui por eles como a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas.” “Já que os produtores somente entram em contato social mediante a troca dos produtos de seu trabalho, também as características especificamente sociais de seus trabalhos privados só aparecem dentro dessa troca. [...] Por isso, aos últimos [aos produtores], as relações sociais entre seus trabalhos privados aparecem como o que elas são, isto é, não como relações imediatamente sociais entre pessoas em seus próprios trabalhos, mas, pelo contrário, como relações reificadas entre as pessoas e relações sociais entre as coisas.”⁵³ Marx enfatiza, aqui, o drama do indivíduo no mundo moderno, pois, no processo produtivo de mercadorias, cria-se uma objetividade que anula os próprios indivíduos. Nessas condições fetichizadas, os indivíduos enquanto indivíduos são abolidos e se tornam coisas vivas (de ordem mercadológica), e os produtos de seu trabalho, as mercadorias, aparecem como atributos de si mesmas, autonomizadas, dotadas de um poder sobrenatural, ocultando, assim, a sua origem, a sua fonte, isto é, o trabalho social que as fundamenta.⁵⁴

O indivíduo que Marx tem em vista não é esse indivíduo individualista, incomunicável, isolado, fragmentado, indiferente, egoísta, que não sabe mais onde está, nem quem o é, que vive sem ideal, passivo e que aceita a si como tal, conformado com o seu fetichismo, a sua coisificação e o seu estranhamento; não é, pois, o indivíduo robotizado, mecanizado, pobre em conteúdo, limitado à luta pela sobrevivência imediata, mas o indivíduo multifacetado, plenamente constituído, livre, universal, consciente e não estranhado. Para isto, é necessário, na perspectiva de Marx, o controle coletivo das forças produtivas, da produção a serviço de todos, ou da maioria, para que os indivíduos possam dedicar a maior

⁵³ MARX, K. *Das Kapital*. Op. cit., p. 86-87.

⁵⁴ Cf. também CHAGAS, Eduardo F. “Bases para uma Teoria da Subjetividade em Marx” In: Op. cit., 64-65.

parte de suas energias físicas e espirituais às atividades criativas, nas quais eles possam se enriquecerem e se desenvolverem como indivíduos humanos, plenamente humanos. Ou seja, Marx acredita que o desenvolvimento das forças produtivas e o domínio delas a serviço da coletividade criarão as condições materiais e subjetivas para a universalização do indivíduo humano e, portanto, para o desenvolvimento de sua capacidade multiforme.⁵⁵

⁵⁵ Cf. DUARTE, Newton (Organizador). “A Rendição Pós-Moderna à Individualidade Alienada e a Perspectiva Marxista da Individualidade Livre e Universal. In: Op. cit., p. 234. Cf. também GUIMARÃES, Juarez. “‘Marxismo Analítico’: Entre o Neodeterminismo e o ‘Individualismo Metodológico’”. In: *Democracia e Marxismo – Crítica à Razão Liberal*. São Paulo; Editora Xamã, 1998, p. 197-212.

PEDAGOGIA: HISTÓRIA, CONCEITOS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO E NA ATUAÇÃO DOCENTE

Francisca Clara de Paula Oliveira

Professora Adjunta da Universidade Regional do Cariri

Adriana e Silva Sousa

Professora Assistente da Universidade Estadual do Piauí

Isabelle Luna de Alencar Noronha

Professora Assistente da Universidade Regional do Cariri

Introdução

Este texto foi elaborado para a realização de uma mesa-redonda apresentada no IV Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED), ocorrido no período de 27 a 29 de junho de 2012, na cidade de Parnaíba-PI. No debate são abordadas as mediações políticas e técnicas resultantes do embate filosófico entre a *pedagogia da essência* e a *pedagogia da existência* no contexto brasileiro, tomando como *locus* central da reflexão o curso de pedagogia, seus fins, os saberes e práticas no contexto atual.

A escolha por esse caminho que procura refletir a relação entre os fundamentos filosóficos do pensamento pedagógico moderno e as diretrizes e premissas que orientam os sistemas educacionais/pedagógicos é fruto de nossa trajetória acadêmica e social, uma vez que somos pedagogas e também professoras do curso de pedagogia. Nesse contexto amplo, procuramos articular o debate teórico-prático aos aspectos políticos e ideológicos presentes na história da formação docente e do pedagogo.

Na primeira parte deste texto, retratamos, à luz das leituras de Bogdan Sucholdoski (1992), a origem do embate entre fins e meios na educação. Logo em seguida, com base em Dermeval Saviani (2008), fazemos uma historicização sobre o processo de incorporação da pedagogia na universidade e a validação científica que tem sido dada aos temas/questões educacionais e pedagógicas na academia. No pano de fundo desta primeira parte, trazemos a responsabilidade social da universidade com a formação e a atuação do egresso do curso de pedagogia.

Na segunda parte abordamos questões relacionadas ao curso de pedagogia e à identidade do pedagogo. Para o debate, levantamos elementos relevantes para a discussão sobre a preparação para a docência como principal finalidade no processo de formação do aluno de pedagogia. Além disso, examinamos criticamente teses e afirmações nas quais se questiona a docência como eixo norteador do curso de pedagogia. A docência se constitui uma prática social ampla e complexa que *per se* justifica a demanda por uma formação teórico-prática na qual a articulação do ensino com a pesquisa e a extensão se constitui como

princípio necessário e fundamental para uma efetivação exitosa e com qualidade socialmente referenciada da formação docente e do pedagogo.

Na terceira e última parte do texto, discutimos as experiências de educação formal e não formal como *locus* de formação docente, enfatizando a importância da introdução do lúdico, com responsabilidade, no corpo curricular de disciplinas do curso de pedagogia. Consideramos que as questões estéticas somadas às questões de natureza filosóficas, antropológicas, éticas, políticas e epistemológicas compõem o núcleo catalizador do processo formativo do pedagogo.

Como exemplo da introdução do lúdico na formação docente, apresentamos uma das experiências desenvolvidas pelo curso de pedagogia da Universidade Regional do Cariri (URCA)⁵⁶ em parceria com a Fundação Casa Grande⁵⁷, através do Projeto Prodocência⁵⁸. Nesta atividade foi realizado um processo que resultou na produção de sete mil gibis (histórias em quadrinhos) com temas/questões que podem ser trabalhados em sala de aula com crianças do ensino fundamental I, devendo ser utilizadas nas disciplinas teórico-práticas do curso de pedagogia.

É válido ressaltar a relevância desta discussão para o fortalecimento dos estudos e pesquisas educacionais e pedagógicas na academia, assim como a necessidade de aprofundarmos, por meio da pesquisa, temas/questões sobre a problemática da pedagogia como ciência dos fundamentos teóricos e práticos para o exercício da docência e para a práxis educativa de um modo geral. Dessa maneira, assumimos a responsabilidade de continuar contribuindo com o debate complexo e amplo sobre a definição do campo epistemológico e que deve embasar a formação docente e do pedagogo comprometido com um projeto de educação orientado por fins críticos e emancipatórios.

1 pedagogia incorporado pela universidade e suas implicações para a formação do pedagogo e do docente

Neste trabalho, trazemos algumas reflexões que temos feito sobre a formação e a atuação do pedagogo e do docente e sua intrínseca relação com o pensamento pedagógico hegemônico na universidade. Seguindo as reflexões aqui

⁵⁶ Universidade Regional do Cariri (URCA), uma instituição de ensino superior pública, estadual sediada no município de Crato-CE, região sul do Estado.

⁵⁷ A Fundação Casa Grande (FCG) é uma ONG sediada no município de Nova Olinda-CE que atua no campo da educação não formal com crianças e jovens da comunidade local.

⁵⁸ O projeto *Prodocência – Consolidando as Licenciaturas da URCA* é financiado com recursos do governo federal por meio do MEC/SEB e tem a contrapartida da URCA, envolvendo seis cursos de licenciatura com o objetivo de elaborar materiais didático-pedagógicos para a consolidação e melhoria do ensino nas licenciaturas.

expostas, colocamos a seguinte questão: qual a concepção filosófica que fundamenta o *constructo* pedagógico adotado na universidade? Nesse sentido, podemos pensar e questionar sobre os estudos pedagógicos/educacionais não terem sido incorporados na universidade brasileira desde a sua gênese como estudos obrigatórios, como ocorreu com os cursos de medicina e direito.

De certo modo, a academia ainda não reconhece a ação docente e os resultados destacamos práticas com sentidos e significados tão relevantes para a edificação desta instituição quanto à pesquisa. Nesse contexto, é preocupante um possível distanciamento da universidade das licenciaturas e das suas problemáticas. Afinal, qual o sentido da produção do conhecimento se não for para tornar homens e mulheres mais capacitados para tomar decisões sociais e políticas, formando-os para uma atuação crítica no mundo com responsabilidades sociais e ambientais?

O ponto de partida de nossas análises é o curso de graduação/licenciatura em pedagogia; já o ponto de chegada é a necessidade de nos aprofundarmos nos estudos e pesquisas sobre a pedagogia como teoria da educação que dá os fundamentos teóricos e práticos para a docência e, por conseguinte, fornece os saberes e práticas necessários para aqueles que são responsáveis pela formação do pensamento, atualizando esse debate para a elaboração de novos olhares e práticas educativas contrapostas às concepções e modelos de “educação” que buscam retirar da prática docente a capacidade de elaborar a reflexão e o questionamento ao instituído.

No livro “A pedagogia e as grandes correntes filosóficas”, o filósofo polonês Bogdan Suchodolski (1992) aborda uma questão relevante e essencial sobre a problemática da pedagogia: trata-se do embate entre a *pedagogia da essência* e a *pedagogia da existência*, como algo fundamental no processo de constituição do pensamento pedagógico moderno.

Para isso, colocamos aqui a ideia do autor, ao afirmar que a pedagogia e suas controvérsias estão intrinsecamente relacionadas às controvérsias filosóficas que têm disputado a condução do pensamento do homem. Afinal, como pensar na liberdade sem considerar os limites instituídos pela realidade social, pela natureza social do homem? Pensar na liberdade de forma idealista é trair a liberdade de pensar no essencial e pensar na realidade, abrindo mão da liberdade, é adaptar-se aos ditames do imediato, ao “presentismo do presente”.

No pano de fundo desta questão está o debate sobre os fins da educação e dos meios necessários a efetivar o processo educacional historicamente vocacionado e comprometido com a construção da emancipação humana e com a transformação do mundo.

De acordo com Silva (2003, p. 244), nessa construção a pedagogia “pode ser entendida como a busca não apenas de melhor forma de organizar a parte pedagógica de tal formação, mas também de sua função e sentido.” Nos cursos de licenciaturas e de pedagogia observamos que ainda persiste a ausência de uma

reflexão crítica e articulada sobre a importância da pedagogia na formação de professores e educadores, responsabilizados por instituir a humanização no homem.

Nesse contexto, necessitamos colocar o debate sobre o sentido e os significados da pedagogia como uma questão decisiva para que a universidade efetivamente se constitua como uma instituição produtora de conhecimentos a serviço da humanização do homem, como um espaço de formação de profissionais capazes de tomar decisões e de assumir responsabilidades sociais e políticas (FREIRE, 1997).

Enfim, é preciso entender que a atividade docente na universidade é uma atividade articulada a outros processos educacionais que se realizam na educação básica e que essa articulação se faz necessária para que possamos questionar os discursos e as imagens oficiais, reproduzidas historicamente sobre o conceito, sentido e significados de pedagogia e, conseqüentemente, da relevância da preparação didático-pedagógica dos profissionais que irão atuar com processos educativos formais e não formais.

2 o curso de pedagogia e a formação de professores na universidade: aspectos históricos e políticos

Permeado por questões filosóficas e políticas, a constituição histórica do curso de pedagogia é marcada por polêmicas acirradas em torno da função desse curso e do perfil de profissional que ele deve formar. Ao longo dos anos, percebemos modificações marcantes que tiveram como resultado uma constante redefinição e um acúmulo de funções para quem se forma em pedagogia.

Essa constante reorganização do curso de pedagogia em função do papel que o pedagogo deveria exercer na sociedade, levou inúmeros estudiosos e se debruçarem acerca dessa problemática e, dessa forma, fez surgir diferentes posicionamentos sobre a definição desse curso. Duas principais posições se destacaram a partir da década de 1980. Uma delas, defendida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), considera que a base do curso de pedagogia é a docência e, portanto, afirma procurar superar a separação entre licenciatura e bacharelado. Outra posição – levada a cabo por Luís Carlos Libâneo a quem se juntam autores como Selma Garrido Pimenta, Maria Amélia Santoro Franco, Carmem Silvia Bissolli da Silva – é radicalmente oposta ao posicionamento da ANFOPE, ao entender que, ao contrário, a pedagogia é a base da docência.

Libâneo (2011) considera a necessidade da existência de dois cursos independentes que ocupariam as funções que ora são ocupadas pelo curso de pedagogia. Um se dedicaria à formação de professores e outro à formação do profissional especialista que se dedicaria às atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenação

pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas entre outras. Em síntese, a proposta é separar o curso de pedagogia como responsável pelos estudos pedagógicos, dos cursos de licenciatura que teriam a incumbência de formar professores.

Essa compreensão é resultado da distinção que o autor faz entre trabalho docente e trabalho pedagógico. Nas palavras de Libâneo (2011, p. 45): “importa formalizar uma distinção entre trabalho pedagógico, implicando atuação em amplo leque de práticas educativas, e trabalho docente, forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na escola.”

De acordo com o autor, não há identidade conceitual entre pedagogia e formação de professores. Assim, o curso de pedagogia seria, para ele, o que forma o investigador da educação e o profissional que realiza tarefas educativas, seja ele docente ou não. Talvez pareça confuso pensar na ideia colocada por Libâneo (2006) de um pedagogo no sentido amplo e no sentido estrito. Isso porque a insistência e a preocupação desse autor é que o curso de pedagogia não esteja restrito à formação de professores. Por tal razão, ele propõe a criação de uma faculdade de pedagogia com três cursos: curso de pedagogia, curso de formação de professores e os cursos de formação continuada.

Libâneo (2011) reconhece, ainda, a tradição histórica do curso de pedagogia como um curso de formação de professores, contudo, para ele: “conceber o curso de pedagogia como destinado apenas à formação de professores é, a meu ver, uma ideia muito simplista e reducionista.” (p. 67).

Para Libâneo e Pimenta (2011), a formação do pedagogo e a do professor se dá em processos diferenciados e com finalidades igualmente distintas. Tais autores afirmam que hoje temos cursos de pedagogia que formam excelentes professores, mas não o pedagogo *stricto sensu*, pois consideram que não há identidade conceitual entre pedagogia e formação de professores.

No documento construído com a finalidade de contribuir para a elaboração das Diretrizes Curriculares do curso de pedagogia, a ANFOPE e a ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) entendem que o curso de pedagogia constituiu-se, ao longo de sua trajetória, um curso de formação de professores. De fato, essa é a ideia que predominou no texto das diretrizes.

Em síntese, a proposta já mencionada da ANFOPE se baseia na perspectiva da indissociabilidade entre forma e conteúdo no processo educativo e propõe duas principais teses: a) a base do curso de pedagogia é a docência; b) o curso de pedagogia é, ao mesmo tempo, licenciatura e bacharelado.

Considerando essa contraposição, pensamos ser necessária uma análise mais cuidadosa da ideia de que há um reducionismo da ação pedagógica na docência, como afirma Libâneo (2011), na proposta das Diretrizes Curriculares do curso de pedagogia, as quais parecem, pelo contrário, abrir um espaço abrangente, ou pelo menos indicam uma multiplicidade de funções exercidas pelo egresso do curso de pedagogia.

De forma contrária à percepção de Libâneo (2006, 2010, 2011), Aguiar *et al* (2006, p. 11) afirmam que esse documento traz uma formação em que abrange “integralmente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas.”

Diante dessas duas ideias opostas acerca da formação ou não do professor no curso de pedagogia, nos parece mais coerente, a posição de Dermeval Saviani (2008) em seu livro “A pedagogia no Brasil: história e teoria” que realiza uma leitura histórica, política e educacional de maior bom senso sobre a identidade do curso de pedagogia.

Saviani (2008) afirma que o espírito que presidiu a elaboração das atuais Diretrizes Nacionais do curso de pedagogia foi a de que o pedagogo é um docente. O autor esclarece seu posicionamento, afirmando o seguinte:

Ora, um aluno preparado para o exercício da docência assimilando os conhecimentos elementares que integram o currículo escolar; estudando a forma como esses conhecimentos são dosados, sequenciados e coordenados ao longo do percurso das séries escolares; compreendendo o caráter integral do desenvolvimento da personalidade de cada aluno no processo de aprendizagem; e aprendendo o modo como as ações são planejadas e administradas, está capacitado, ao mesmo tempo, para assumir a docência, para coordenar e supervisionar a prática pedagógica, orientar o desenvolvimento dos alunos e planejar e administrar a escola; e, assegurada essa formação, estará também capacitado a inspecionar o funcionamento de outras escolas. (p. 153).

Pensando dessa forma, Saviani (2008) vê a realidade da escola como eixo norteador do processo formativo de novos educadores, embora a educação não fique restrita aos espaços escolares. Isso porque considera que a escola tornou-se, a partir de sua constituição histórica, forma principal de educação a partir da qual as demais formas de educação podem ser entendidas e desenvolvidas em suas especificidades.

Vemos que a leitura de diferentes obras em torno do curso de pedagogia parece apontar para a construção cotidiana de uma identidade, voltada para a formação de professores, embora não seja essa sua única função, mas talvez a primordial.

3 a pedagogia e o lúdico na formação docente: interfaces do fazer e do saber

Constitui-se em lei e fato que o curso de pedagogia responde majoritariamente pela formação dos professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e da educação infantil. Nesse sentido, o pedagogo deve estar apto ao

trabalho com crianças até dez anos de idade, o que requer conhecimentos teóricos e práticos do universo infantil. Tais conhecimentos estão relacionados ao desenvolvimento físico, psicomotor, cognitivo, e afetivo, além dos conhecimentos relacionados à realidade sociocultural e econômica. Isso implica reconhecer a criança como um ser de direitos e de deveres, um cidadão/cidadã do presente e não só do futuro.

Para tanto, em sua formação, o pedagogo deve navegar entre diferentes e complementares saberes: desde os fundamentos históricos, sociológicos, antropológicos, filosóficos e psicológicos da educação às didáticas e metodologias de ensino.

Mas como isso está sendo feito? Nós pedagogos estamos de fato preparados para o exercício do magistério com crianças e crianças pequenas? O curso tem nos preparado para isso? Quais outros espaços de formação nos fazem – e aqui nos colocamos como pedagogas – profissionais mais competentes, habilidosos, teoricamente bem fundamentados no desenvolvimento de uma prática transformadora e/ou emancipadora?

Se nos cursos de pedagogia as disciplinas relacionadas aos fazeres próprios da educação infantil e do ensino fundamental são poucas, conforme Gatti (2010 *et al*), o que se dirá das ementas que enfatizam a ludicidade no ensino? Mas por que é importante e/ou necessário falar disso?

Uma possível resposta está nos princípios norteadores apontados nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), que apontam como fundamentos da prática pedagógica na escola:

1. Princípios éticos de autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum;
2. Princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício de criticidade e do respeito à ordem democrática;
3. Princípios estéticos da sensibilidade, criatividade e diversidade de manifestações artísticas e culturais.

O lúdico perpassa tais princípios e, acrescentamos: o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, o curso de pedagogia deve primar pela introdução da ludicidade no ensino com responsabilidade, porque, como enfatiza Paulo Freire (1997), “ensinar exige alegria e esperança”.

Para Dalla Zen (2001), o brincar envolve atividades físicas e mentais, contribui para o desenvolvimento da subjetividade, para a construção do ser humano autônomo e criativo e, em relação ao desempenho das funções sociais, prepara para o exercício da cidadania e da vida coletiva e incentiva a busca da justiça social e da igualdade com respeito à diferença.

Como trabalhar ludicamente também se aprende, é preciso, principalmente na pedagogia, que o curso de formação possibilite ao futuro profissional, saber

lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões: cognitiva, afetiva, educação dos sentidos, da estética, da ética e dos valores emocionais.

Nesse sentido, o curso de pedagogia da URCA em parceria com a Fundação Casa Grande, ONG que fica situada na cidade de Nova Olinda no Ceará e trabalha com a educação não formal, realiza um projeto de criação de gibis (histórias em quadrinhos) educativos. O projeto em desenvolvimento foi possibilitado pelo Prodocência e o fruto do trabalho será utilizado na formação de professores do curso de pedagogia e nas escolas de educação infantil e fundamental da região do Cariri cearense. Para confecção dos gibis os professores do curso de pedagogia junto com meninos e meninas da Fundação Casa Grande participaram de uma oficina de produção de textos em quadrinhos. As histórias foram criadas (e serão recriadas com o uso no cotidiano da formação no Curso de Pedagogia e na Educação Básica) com temas que abordam a educação patrimonial, o respeito a diversidade, a valorização e o cuidado do meio ambiente.

A escolha pelo gibi se justifica pela possibilidade de favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita e conhecimentos gerais, pois divertem, educam e fazem viajar a imaginação infantil favorecendo o desenvolvimento da criatividade de forma lúdica.

Entendemos, ainda, que propostas como essa são relevantes, pois possibilitam uma formação acadêmica diretamente ligada a um processo educativo criativo em que o professor se torna sujeito do processo de construção do conhecimento em diferentes espaços educativos.

Considerações Finais

Por fim, gostaríamos de agradecer as pessoas que organizaram o IV FIPED, o que nos oportunizou a realização deste debate com a comunidade universitária, em especial, com os acadêmicos de graduação de pedagogia e demais licenciaturas. Consideramos que o FIPED constitui-se num espaço privilegiado de discussão sobre a graduação em pedagogia, na qual se formam os docentes que irão atuar na educação básica, sobretudo, nas primeiras séries do ensino fundamental e educação infantil. Entendemos que a melhoria do ensino da graduação em pedagogia se constitui numa causa sob a qual todos nós, professores e pesquisadores do campo da educação e da pedagogia, devemos lutar.

Trata-se de um compromisso com a implantação em nosso país de um modelo de educação comprometido com a efetivação do processo educacional/pedagógico das nossas crianças e jovens, capaz de torná-los cidadãos críticos e sujeitos de ações emancipatórias. Significa ainda o reconhecimento da responsabilidade social da universidade para com a formação dos seus alunos que irão atuar como educadores.

Nosso desafio hoje no curso de pedagogia é o de assegurar uma formação teórica sólida em que os alunos possam tornar-se criativos em suas práticas

educativas dentro e fora da sala de aula, dentro e fora da escola, no sentido de trabalhar desde a organização das políticas educativas até a prática pedagógica em sala de aula. Assim, compreendemos, que a forma como o curso ora está organizado nas diretrizes precisa ser melhor pensado na sua forma de ser curso de pedagogia que não deve se distanciar do entendimento epistemológico da pedagogia.

Além disso, nosso compromisso político com a escola pública de qualidade e por isso mesmo com a possibilidade de transformação da sociedade, se insere na discussão da necessidade da formação de profissionais da educação que possam pensar um processo educativo mais criativo e revolucionário e isso não acontece longe da constante relação teoria-prática e, portanto, no pensar e no fazer educativo.

Referências

AGUIAR *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projeto no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas – SP, v. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**: conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. 9. ed. Campinas-SP: Papirus, 1996.

CHAVES, Sandramara Matias *et al.* (Orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores**: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DALLA ZEN, Maria Izabel. Uma sala de aula em que se pode brincar. In: _____ (Org.). **Projetos pedagógicos**: cenas de salas de aula. Porto Alegre: Mediação, 2001.

DELORS, Jacques Delors (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, Maria Luisa M.; DALLA ZEN, Maria Isabel H. (Orgs.). **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 5).

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 101-129.

FREIRE, Paulo. **A educação como uma prática para a liberdade**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender – o regate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

LEAL, Maria Cristina; LINHARES, Célia (Orgs.). **Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**. Campinas-SP, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006.

. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 63-100.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 15-61.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Carmem Silva Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

Curso de pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 131-154.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. São Paulo: Novo Horizonte, 1992.

A IMAGEM DO POVO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DO PRIMEIRO CICLO INICIAL DO ENSINO FUNDAMENTAL

Hayana Crislayne Benevides da Silva
Graduanda de Pedagogia pela UEPB
Hayana_benevides@yahoo.com.br
Mônica Teodosio da Silva
Graduanda de Pedagogia pela UEPB
ednalvamoni@hotmail.com

Margareth Maria de Melo
Profa. Doutoranda pela UERJ/Orientadora pela UEPB
margarethmmelo@yahoo.com.br

O presente trabalho resulta de uma pesquisa em andamento de Iniciação Científica- PIBIC/CNPq que estuda a temática afrobrasileira nos livros didáticos de história do primeiro Ciclo do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Campina Grande-PB. A qual objetiva averiguar e analisar como a imagem do/a negro/a está sendo representada nos livros didáticos de história do primeiro Ciclo inicial do Ensino Fundamental, disponíveis e em uso nas escolas públicas da rede Municipal desta cidade, tendo em vista a promulgação da lei 10.639/2003. E de que forma, o ambiente escolar tem contribuído ou não para desconstrução das práticas racistas e discriminatórias, que há séculos tem se perpetuado na sociedade brasileira.

A referida lei tem como finalidade, o reconhecimento e a valorização das chamadas culturas negadas, ou seja, levando em consideração não só o discurso dos dominantes, mas agora também considerando o discurso dos excluídos, pois:

o currículo nacional, ao ser justificado como visando à construção e à preservação de uma cultura comum, tida como básica para o desenvolvimento de um sentimento de identidade nacional, tende a privilegiar os discursos dominantes e a excluir das salas de aula, os discursos e as vozes dos grupos sociais oprimidos visto como não merecedores de serem ouvidos no espaço escolar (MOREIRA, 1996, p. 13).

Conforme esse novo discurso, a lei 10.639/ 2003 contribui para a desconstrução da imagem inferiorizada e estereotipada do negro, que ao longo da história foi sendo constituída e reproduzida pela escola. À mesma que antes reproduziu práticas discriminatórias é convocada nos dias atuais por obrigatoriedade de uma lei, a reformular a sua proposta curricular, visando o

reposicionamento da população negra na sociedade. Promovendo assim, políticas de reparações que possam romper com os efeitos de mais de 500 anos de histórias mal contadas, recheadas de preconceitos, discriminação e racismo.

Os livros didáticos ainda apresentam equívocos quanto às representações das imagens dos/as negros/as em que o mesmo é representado de forma caricatural e associado a algo ruim. Para que tais visões sejam superadas, é importante que os/as professores/as conheçam e compreendam a história e a cultura africana e afrobrasileira, visando analisar de maneira crítica os livros didáticos que estão sendo trabalhados em sala de aula.

Dessa forma, fica claro, que para haver a real efetivação da lei 10.639/2003, dependerá de como os objetivos desta lei estão sendo aplicadas nas práticas educativas e no cotidiano escolar. E quais as condições as escolas e os professores estão tendo para sua aplicabilidade.

A metodologia do referido trabalho é de natureza qualitativa e a pesquisa exploratória e descritiva. Em primeiro momento foi realizada a pesquisa bibliográfica e documental relacionada à temática em estudo. Fundamentamo-nos em documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais volumes V, VIII e X, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. E ainda em autores como Silva (2011), Moreira (1996), D'Adesky (2009), dentre outros.

No segundo momento da pesquisa foram feitas observações de campo, e aplicações de questionários com os docentes do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Campina Grande-PB. O objetivo foi identificar os livros didáticos disponíveis e em uso nas escolas. Atualmente, estamos na fase de apuração e análise dos dados dos questionários aplicados aos docentes.

Posteriormente voltaremos em algumas escolas para entrevistar os professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental com o objetivo de identificar como o livro didático é utilizado e para analisar se o mesmo tem contemplado à temática história e cultura africana e afrobrasileira. Esperamos neste segundo momento da pesquisa, esclarecer acerca da forma como as imagens dos/as negros/as são trabalhadas nos livros didáticos.

O negro à margem da escolarização

Nosso sistema educacional por muito tempo reproduziu um modelo de educação que não era nosso, o modelo eurocêntrico, isso culminou em diversas práticas de discriminação, exclusão e racismo que ainda hoje são presentes em nossa sociedade.

No decorrer da história do Brasil é possível constatar vários momentos em que foi negado aos negros o direito á educação. De acordo com (BRASIL, 2004) o decreto de nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, instituía que não seria permitido o acesso de escravos as salas de aulas e que os adultos negros estudavam

dependendo da disponibilidade dos professores, só em 1878, com Decreto nº 7.031- A, foi estabelecido aos negros o período noturno para os estudos.

Esses decretos foram mais uma estratégia de impedir o acesso dos negros à escola. Pois, que condição o negro tinha para aprender depois de um dia exaustivo de trabalho e sem contar que com os pés descalços não poderiam assistir as aulas, mas que condições financeiras eles tinham para pode comprar sandálias? Tais exigências revelam a impossibilidade da aplicabilidade desse decreto.

Depois de séculos de negação da cultura e das contribuições dos negros/as para o desenvolvimento do Brasil, em 9 de janeiro de 2003, foi aprovada a Lei 10.639/2003, que “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura AfroBrasileira’, e dá outras providências” (BRASIL, 2004, p.35).

A lei 10.630/2003 implica em mudanças para educação, mudanças essas que dê primazia ao conceito afrobrasileiro e africano. Esta política pública contribui para o processo de formação de identidade e autoestima, tanto dos/as negros/as quanto dos/as não negros/as, uma vez que essa lei, não diz respeito apenas à população negra, mas a todos os brasileiros.

Políticas de reparação voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos (BRASIL, 2004, p. 11).

Neste sentido, é preciso que a escola e as práticas docentes sejam repensadas e reformuladas, sabendo que a escola é socioculturalmente diversa e que hoje, não se pode mais pensar em um modelo de escola e de educação homogênea. As práticas educativas e o currículo escolar devem priorizar os princípios da diversidade, pluralismo cultural e relações etnicorraciais, com específica atenção para os grupos étnicos negros e indígenas. Promovendo, assim, a convivência e o respeito com as diferenças, rompendo preconceitos, silenciamentos e discriminações sociais e *eticorraciais*, seja dos negros, indígenas, asiáticos ou qualquer outra cultura que o sujeito seja ou pertença.

Como mostra Silva (2001) ao argumentar sobre o currículo:

O processo de seletividade dos conteúdos curriculares, o currículo oculto, a invisibilidade e o recalque da imagem e cultura dos segmentos sem prevalência histórica, na nossa sociedade, são alguns dos mecanismos produzidos para manter a hegemonia da ideologia dominante. O produto final de todo esse processo está

configurado no currículo eurocêntrico vigente nas escolas brasileiras, em todos os níveis de ensino (SILVA, 2001, p. 141).

Mediante as escolhas dos conteúdos curriculares e o currículo oculto percebe-se que a imagem que prevalece é a dos padrões europeus, sendo assim, não contempla a diversidade cultural e histórica dos alunos, o que produz uma desvinculação de seu mundo concreto, passando a uma coesão de uma cultura dominante, ou seja, a cultura eurocêntrica. Dessa maneira, as pessoas não se reconhecem como pertencentes a sua cultura, negando assim sua identidade.

A escola tem um papel fundamental para a construção dessa nova percepção, de reconhecer o outro em sua diversidade e potencialidade, a lei 10.639/2003 assegura a valorização e o reconhecimento desses povos que tiveram suas culturas negadas, mas para que isso aconteça é necessário que a educação desnaturalize as suas práticas educativas que por tanto tempo disseminou preconceitos, estigmas e discriminações a esses povos.

Nas observações a algumas escolas municipais de Campina Grande-PB, foi possível perceber que apesar da lei 10.639/2003, está às vésperas de fazer 10 anos, ainda hoje em 2012, a maioria dos professores a serem indagados sobre o conhecimento da mesma, responderam que já tinha ouvido falar, mas não sabia de fato do que se tratava. Ou seja, é um processo muito lento, dessa forma fica explícita a necessidade desses professores terem formação, pois é o conhecimento sobre a temática que elucidará as práticas docentes e contribuirá para a desconstrução da imagem marginalizada do negro e de sua história.

A final, a história dos afrobrasileiros e dos africanos não pode se resumir apenas a aspectos da escravidão, pois, a escravidão foi um período da história, mas não a história desse povo, a “África não é uma só, são várias Áfricas. Um continente que produz e produziu diferentes ritmos, histórias e ricas trajetórias” (ARAUJO, 2003, p.7).

Porém, muitos ainda acreditam que África é um país pobre, povoado somente por negros que morrem de fome, quando na verdade é um continente gigantesco, rico em sua diversidade cultural e histórica, recursos naturais, biodiversidade e vários outros aspectos. Dessa forma, fica claro perceber o quanto os brasileiros são leigos quando se fala da África, e essa falta de conhecimento reflete em várias esferas da sociedade, tomando como exemplo a escola, que através de suas práticas educativas e instrumentos didáticos ainda continuam a associar a África em condições inferiores.

A partir do final da década de 1930, o Decreto-lei 1.006 criou uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) a qual tinha como escopo regular a produção e distribuição de livros didáticos, “marcando, assim, a primeira iniciativa governamental nessa área de política educacional” (WITZEL, 2002, P.12).

Podem-se observar diversas mudanças no decorrer da história do livro didático, até chegar ao atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual permite aos professores fazer indicações e escolher o que mais se adequa a sua realidade educacional, o programa permitiu também a reutilização do livro didático.

Segundo o Ministério de Educação (MEC), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como finalidade subsidiar o trabalho pedagógico dos educadores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica.

Uma nova política do livro começa a ser formulada, a partir da definição de padrões básicos de aprendizagem que devem ser alcançada na educação fundamental. Além dos aspectos físicos do livro, passaram a ser asseguradas a qualidade de seu conteúdo (fundamentação psicopedagógica, atualidade das informações em face do avanço do conhecimento na área, adequação ao destinatário, elementos ideológicos implícitos e explícitos) e sua capacidade de ajustamento a diferentes estratégias de ensino adotadas pelos professores (BRASIL, 1993, p.25).

Essa nova política do livro didático tem como objetivo reajustar os conteúdos mediante a realidade do educando, visando contemplar as necessidades educativas e as mudanças sociais, sendo assim, o livro didático será uma das ferramentas primordiais para os educadores mediar conhecimentos emancipatórios.

O Livro didático é um dos referenciais mais utilizados pelos professores, muitas vezes o único para o trabalho em sala de aula. Porém, alguns apresentam lacunas no que diz respeito às imagens dos/as negros/as e quando contidas é comum observarmos o/a negro/a colocado sempre em desprestígio social e a partir de estereótipos. Nessa perspectiva, é muito importante que os docentes possuam conhecimentos adequados em relação à temática para que possam analisar de forma crítica as imagens que circulam nos livros didáticos e no ambiente escolar.

“O papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado” (BITTENCOURT, 2004, p. 73). Portanto, não pode ser considerado como um instrumento neutro no processo de ensino aprendizagem, sabendo que cada livro é dotado de uma visão de mundo diferente, visões essas carregadas de intencionalidades por um determinado grupo social.

O conteúdo por muito tempo foi considerado como o mais importante no momento de produção do livro didático. A escola ao fazer a escolha do mesmo para se trabalhar, priorizava o texto escrito e as imagens passavam despercebidas. “Atualmente as obras didáticas estão repletas de ilustrações que parecem

concorrer, em busca de espaço, com os textos escritos” (BITTENCOURT, 2004, P. 69). Hoje, já se pode observar toda uma preocupação em torno das imagens contidas nos livros didáticos, sabendo que elas podem contribuir ou não para a construção da identidade, autovalorização e autoestima das crianças. (CIAVATTA; ALVES, 2008, p.22) ainda destaca que, “As imagens nos contam histórias, atualizam memórias, inventam vivências, imaginando a história.”.

Sendo assim, podemos perceber que o fato das imagens dos/as negros/as serem representadas nos livros didáticos como o escravo, tem contribuído para segregação e negação da história e cultura desses povos, pois como nos mostra CHIAVENATO (1999) “(...) o escravismo gerou uma ideologia fundamentada na redução do negro à condição de ser inferior”. E estando em pleno século XXI, essas imagens precisam ser analisadas e reorganizadas, pois a história da África é imensa e não pode dar-se ênfase, apenas a uma fase da história. Então, por que as imagens dos negros nos livros didáticos não mudaram ao longo dos anos? Por que os livros de didáticos permaneceram reproduzindo imagens marginalizadas dos negros/as? Vale salientar que não foram apenas os negros que sofreram com tais depreciações no livro didático, mas também outros grupos étnicos como, por exemplo, os indígenas.

De acordo com D’ADESKY:

Tal reconhecimento adequado da imagem dos grupos negros e indígenas iria sem dúvida contra o desejo daqueles que cultivavam o ideal e homogeneização racial e que acreditam nas virtudes da assimilação cultural como solução para as diferenças étnicas e as desigualdades sócio econômicas (D’ADESKY, 2009, p. 192).

Fazendo uma releitura do processo de escravização e todas as estratégias utilizadas pelos escravocratas, é evidente que, manter imagens dos negros nos livros didáticos, em postura submissa e passiva ao sistema escravista, assegurava a concepção de que o negro aceitou essa postura, legitimando e naturalizando a escravidão.

Por séculos as imagens dos/as negros/as retratadas nos livros didáticos foram mecanismo de estagnação do mesmo na história, as pessoas chegaram a considerar o processo de escravidão como algo natural e acreditaram que hoje não existe mais preconceito. Na aplicação do questionário de pesquisa sobre a referente temática, uma professora disse: “*hoje não tem mais preconceito, isso é coisa do passado*”, ou seja, a incorporação da escravidão levou o sujeito a considerar todo esse processo de atrocidade e todo o tipo de preconceito, racismo que o mesmo ocasionou e que ainda ocasiona como natural.

A partir de nossas observações em algumas escolas municipais de Campina Grande-PB, foi possível perceber que ainda existem diversas formas de

preconceito dentro do espaço escolar, sendo notório, nas atitudes de professores, palavras e até pela forma com a qual os alunos se relacionam.

Mediante as leis e as lutas dos movimentos sociais, a história precisa ser contada de outra maneira. No entanto, não basta só emancipar as ilustrações do/a negro/a nos livros didáticos, mas os professores precisam também passar por um processo de formação que permita quebrar as barreiras que tem dentro de si, para a constituição de um novo olhar e compreensão da história. Daí se faz necessário uma abertura para relacionar-se com o outro, o diferente e, assim, estabelecer uma relação recíproca.

Porém muitos professores alegam que a falta de formação é um dos principais fatores que inviabilizam esse trabalho, e muitos não se acham preparados para desenvolver a temática em sala de aula. Como afirma SILVA (2001, p.103): “Os professores do Ensino Fundamental, em grande parte, têm sentido falta, na sua formação, desses conhecimentos”.

Os professores de algumas escolas da rede pública municipal de Campina Grande-PB, ao responderem o questionário explicaram essas dificuldades. Quando se perguntou se sua escola possui material didático e paradidático voltado para a temática da história e cultura da África e afrobrasileira? As respostas foram as mais diversas, a grande maioria tem material, selecionamos uma das respostas para expor aqui seus argumentos:

Existem livros didáticos, paradidáticos, artigos, DVDs. O que estamos precisando é de formação, pois, por falta de conhecimento é raro utilizarmos esse material. Por muitas vezes já tentamos trabalhar com a temática, mas sempre surgem dúvidas por parte dos alunos e muitas dessas não conseguimos tirá-las. Mas sempre que surge uma necessidade como atitudes de racismo, discriminações e também nas datas comemorativas elaboraram alguma coisa em relação ao assunto (Depoimento de um/a docente).

Na análise constatou-se, que as escolas dispõem de materiais didáticos com a presente temática entre outros tipos de recursos, mas os docentes por falta de conhecimento acabam restringindo algum trabalho direcionado a essa temática apenas em datas comemorativas como o 13 de maio dia da abolição da escravatura e 20 de novembro dia da consciência negra. E mesmo nessas datas o assunto é trabalhado de forma breve, sem enfatizar seus reais acontecimentos.

Na visita a uma escola pública de Ensino Fundamental da rede municipal de Campina Grande, com o objetivo de observamos como o dia 13 de maio, era planejado e trabalhado pelos docentes, primeiramente notamos grande resistência por parte da gestão escolar e dos professores, colocando diversos impedimentos para a observação e chegando até a uma professora nos proibi de observar sua aula sobre o dia da abolição da escravatura, contudo foi possível constatar, que não

existe planejamento para o referido dia e por ser uma data próxima ao dia das mães, é comumente esquecida pelos docentes os mesmo acabam dando mais importância ao dia das mães do que ao 13 de maio, e quando é trabalho alguma coisa nessa data, é apresentado aos alunos como um dia de grande festa em que a Isabel “redentora” libertou os escravos.

AVERBUCK (1983) nos mostra que:

A representação humanizada nos livros didáticos é muito importante para a criança negra na construção de sua autoestima e identidade étnico-racial, uma vez que ela se identifica com a representação e não como o real, passando a ver-se através dela. (AVERBUCK apud SILVA, 2011, p.137).

Portanto, a imagem do/a negro/a no livro didático influencia muito a criança, a mesma que ao manusear o livro só observa imagens onde os brancos são tidos como os mais bonitos, bem sucedidos e os/as negro/as em posições inferiores, sujos e feios, não vão querer se reconhecer assim. Isso mostra porque muitas crianças negras, não se identificam como negras. Pois, qual a criança que vai querer se identificar com tais situações? Ninguém quer se associar a algo ruim, portanto é preciso começar a contar a história do negro de outra maneira, resgatando assim autoestima.

A presença negra é incutida em nós independentemente da nossa genética e fenótipo, na percepção que somos plurais culturalmente e geneticamente falando, portanto, “é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define”. (BRASIL, 2004, p.15).

Porque não valorizar as heranças culturais africanas, que são tão visíveis em nossa sociedade. Heranças essas que “estão presentes na fala, nos gestos, nas atitudes, nos hábitos e nos costume” (SILVA, 2011, p. 110). São valores tão presentes e ao mesmo tempo conhecimentos tão ausentes.

A história da África e dos afrobrasileiros precisa ser reeditada e recontada na perspectiva da diversidade. História que pode ser contada e vivenciada de diversas maneiras dentro do espaço escolar, como através dos lindos contos, mitos, ressaltando a importância dos grandes personagens da história africana e afrobrasileira, entre outros.

Foi possível observar, algumas mudanças positivas em relação às imagens dos/as negro/as nos livros didáticos, eles estão mais presentes nas ilustrações, há uma maior interação social dos personagens brancos com os negros, e igualdade econômica. As imagens estão contemplando mais a beleza dos seus traços físicos. Porém, percebe-se que ainda existem diversos livros didáticos nas escolas públicas municipais de Campina Grande, que continuam a associar o/a negro/a, a algo negativo, feio e inferior.

É a partir, das transformações das representações nas imagens dos/as negros/as nos livros didáticos, que os sujeitos passam a reconhecer os traços positivos de sua história. Isso permite construir nas crianças negras como também nas não negras, uma nova percepção da imagem de suas origens e, conseqüentemente, gerar a autoestima e seu autoconceito. Essa transformação é “um grande passo para a construção/ reconstrução da identidade étnico-racial e social da criança negra, bem como para o respeito, reconhecimento e interação com as outras raças/etnias” (SILVA, 2011, p.98).

Sobre a pergunta que: considera relevante o estudo desta temática no currículo escolar? A maioria dos professores reconhece a importância da história e cultura africana e afrobrasileira como podemos perceber nas respostas, destacamos mais uma para ilustrar nosso texto:

Sim, é um começo para se combater o racismo, o preconceito, as diferenças e desigualdades sociais além de fazer parte do cotidiano social. É uma temática muito explorada na mídia em geral e não podemos deixar de trabalhar, pois é a nossa história. Uma temática que além de destacar a formação da população brasileira, é importante para conhecer as contribuições para nossa cultura (Depoimento de um/a docente).

Assim, precisamos exigir dos órgãos competentes o cumprimento da lei de forma efetiva e investir na formação dos/as professores/as são a grande necessidade.

Considerações Finais

Foi possível perceber nas escolas observadas que a aplicabilidade da lei 10.639/2003 enfrente barreiras nas práticas educativas, em tais escolas, constatamos grande resistência por parte dos docentes e da gestão escolar em relação à temática. Tal resistência faz com que a história e cultura afrobrasileira e africana seja um assunto ausente na aprendizagem dos alunos.

Identificou-se que a falta de formação sobre a temática referida, leva o professor a limitar-se apenas aos aspectos da escravização e as datas comemorativas, restringindo a história dos africanos e dos afrobrasileiros somente a isso. Na observação ao dia 13 de maio, foi notório perceber que quando transmitido tais aspectos para os alunos não nota-se uma problematização e análise crítica, tornando assim, difícil o educando desenvolver-se enquanto cidadão crítico.

O livro didático é um material muito importante, pois o mesmo auxilia nas práticas educativas e na aprendizagem do aluno sendo assim, é primordial que o mesmo possua conteúdos e imagens que promovam o reconhecimento da

importância das diversas culturas. E o professor como principal medidor do conhecimento deve está preparado para trabalhar também com essa temática, pois, como nos mostra (CIAVATTA; ALVES, 2008, p.2008). “(...) é a competência de quem olha que fornece significados à imagem”.

Apesar dos livros didáticos passarem por mudanças significativas ao longo de sua história, ainda hoje é possível encontrar imagens que associem os/as negro/as em condições subalternas, reforçando dessa maneira a discriminação racial. Assim, é primordial a formação dos docentes, para romper com os silenciamentos de séculos de negação da cultura e história afrobrasileira e africana.

Concluimos que as escolas adotam livros didáticos, mas alguns docentes só trabalham a temática afrobrasileira nas datas comemorativas, alegando a falta de formação como principal fator para não desenvolver a temática. Não fica claro como a imagem do povo negro é tratada nos cotidianos escolares. O que é preocupante, pois, o professor como principal condutor de ideias e conhecimentos, deveria contribuir para o rompimento de preconceitos e discriminações.

Esperamos no segundo momento da pesquisa, quando iremos observar e entrevistar o corpo docente esclarecer acerca da forma como as imagens dos/as negros/as são trabalhadas nos livros didáticos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Plano decenal de Educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004. (Repensando o Ensino).

CIAVATTA, Maria; ALVES, NILDA (orgs.). **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CHIAVENATO, Júlio José. **O negro no Brasil: da senzala à abolição**. São Paulo: Moderna, 1999. (Coleção polêmica)

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multi-culturalismo: racimos e anti-racismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. 4. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1986. (Coleção educação universitária).

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Os parâmetros curriculares em questão. **Educação & Realidade**, Porto alegre, v.1, n.21, p.9-22, jan./jun.1996.

SILVA, Ana Célia da. **A representação do negro no livro didático: o que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA,
Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático.** Salvador. EDUFBA, 2001.

WITZEL, Denise Gabriel. **Identidade e Livro Didático: Movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa.** 2002. 175f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2002.

OS DISCURSOS DO CAPITALISTA E DO UNIVERSITÁRIO/CIÊNCIA, O FETICHISMO DA MERCADORIA-IMAGEM E O ATO EDUCATIVO

Hildemar Luiz Rech⁵⁹

O ato educativo como qualquer outro ato apresenta uma dimensão de linguagem e, no que se refere ao âmbito da educação, um ato aí também compreende um encontro, em que a falta nunca pode ser plenamente preenchida por objetos parciais do desejo. Esta situação se entrelaça com o sujeito com suas pulsões, o qual emerge como um aspecto do *real* que carece de significante, que como tal é capaz de provocar uma ruptura de onde pode brotar uma subjetividade que não se restringe a um efeito do *grande Outro* enquanto máquina de significantes mestres e comuns do saber, enfim, que não se adéqua plenamente à rede de significantes alienante, sintonizada com o “status quo”. Portanto, o sujeito é inapelavelmente *torturado* pela rede significativa do inconsciente, enquanto rede simbólica. Contudo, o sujeito, impactado pela dinâmica pulsional entrelaçada com as vicissitudes da libido e atado à impossibilidade de acomodação de seus excessos, pode, por outro lado, tornar-se rebelde e criativamente incômodo. Ou seja, a dinâmica das pulsões e o desejo do inconsciente (implicado de modo traumático com as dimensões da sexualidade e da morte), podem propiciar um ato de ruptura do sujeito quanto a suas identificações com o desejo do *Outro*. Ou seja, mediante o *objeto a* não representável – que é o objeto da pulsão que está perdido para sempre, mas que se articula com a falta radical implícita ao próprio sujeito – pode emergir um corte com a máquina significativa e com a dimensão imaginário-simbólica de significados instituídos no quadro sócio-cultural e simbólico das instituições, enfim, instaura-se assim a possibilidade de ruptura com as coordenadas sistêmicas sócio-econômicas, políticas e culturais dominantes.

Sujeito, linguagem, pulsão, discursos de dominação e o ato de educar

O ato de educar – visto como um ato impossível por Freud – é apanhado na perspectiva lacaniano-zizekiana como se exercendo na sociedade capitalista

⁵⁹ Doutor em Ciências Sociais pelo IFCH da UNICAMP, SP, e pela Universidade de Manchester, Inglaterra; Professor Associado III no Departamento de Fundamentos da Educação e na Linha de Pesquisa de Filosofia e Sociologia da Educação no Programa de Pós-graduação em Educação, FAGED-UFC. E-mail: rechhl@pop.com.br

mediante uma modulação e transmissão do saber de modo vinculado a determinados discursos de dominação, como o *discurso do universitário* (e da ciência) e o *discurso do capitalista*.

Segundo Zizek (2009), o ato político e em consequência também o ato educativo são possíveis porque o sujeito não é um mero instrumento de revelação do ser da linguagem, pois, embora ele esteja atado à linguagem e seja torturado e mutilado pela mesma, ele, por outro lado, jamais se encaixa e se ajusta plenamente a ela.

Referindo-se ao impacto propriamente traumático da verdadeira “passividade” do ser enredado na linguagem, da tensão entre o homem e a linguagem, Zizek (2009, p.10) observa o seguinte: “O estatuto do sujeito lacaniano é *real*, isto é, na medida em que a *Coisa real* é primordialmente o núcleo impossível do próprio sujeito, devemos aplicar ao sujeito lacaniano a definição de *Coisa* como aquela parte ou aspecto do *real* que carece de significante”.

Sob este prisma, Lacan retoma a noção que Freud apresenta sobre a *Coisa* (Das Ding), que para ele é o objeto não representável da pulsão, perdido para sempre, que se articula com a falta radical implícita ao sujeito. Segundo Zizek (2009, p.118):

Para Lacan, o desejo humano, diferentemente do instinto animal, é sempre, e constitutivamente, mediado pela referência ao Nada: o verdadeiro objeto-causa do desejo (em oposição aos objetos que satisfazem as nossas necessidades) é, por definição, uma “metonímia da carência”, um substituto para o Nada. (Por isso, para Lacan, o *objeto pequeno a*, como objeto-causa do desejo, é o objeto originalmente perdido: desejamo-lo, mas não apenas porque ele se perdeu – esse objeto não é mais que uma perda positivada).

Nesta perspectiva, estabelece-se uma relação paradoxal entre o desprendimento frente a todo e qualquer conteúdo determinado e o apego excessivo a qualquer objeto particular, o qual Lacan chama de “grandeza negativa”. Este objeto, mediante sua presença positiva, atua como substituto para o vazio do Nada.

Nestes termos é que, segundo Zizek (2009, p.118-119):

“O excesso e a falta de ligação coincidem então no sentido estrito, pois a ligação excessiva a um objeto contingente particular é o próprio operador do desprendimento mortífero (...). A pulsão de morte não é simplesmente uma oposição niilista direta a qualquer ligação afirmando a vida; ela é antes a estrutura formal da referência ao Nada que nos permite ultrapassar a estupidez de um ritmo de vida auto-satisfeito, a fim de nos “ligarmos apaixonadamente” a uma Causa – quer se trate do amor, da arte,

do saber ou da política – pela qual estamos dispostos a arriscar tudo. Neste sentido preciso, é absurdo falar de sublimação das pulsões, visto que a pulsão, como tal, implica a estrutura da sublimação; passamos do instinto para a pulsão quando, em vez de visar diretamente a finalidade que poderia satisfazer-nos, alcançamos a satisfação circulando em volta do vazio, falhando repetidamente o objeto [- *a* -] que é desejado como substituto do Nada – aquele que funciona como “grandeza negativa” no sentido kantiano do termo.

Por outro lado, se a dimensão mais crucial do sujeito não é imediatamente o agir, mas o ato de arcar e suportar, como função simbólica mais elementar no ser humano, isto equivale a um corte violento no corpo, mutilando-o. Este corte “... serve para orientar o desejo, capacitando-o a assumir a função de índice, de qualquer coisa já realizada e que só poderá ser articulada e expressa num além simbólico [...], ‘enquanto’ uma realização do ser do sujeito” (LACAN, *apud* ZIZEK, 2009, p.11).

Desse modo, os desejos perdem a sua amarração no biológico e só podem ser operativos quando ancorados e registrados no horizonte do Ser, apoiado pela linguagem. Contudo, como destaca Zizek (2009, p.11):

Para efetuar essa transposição da imediata realidade biológica do corpo para o espaço simbólico é preciso deixar uma marca de tortura no corpo, sob o aspecto de sua mutilação. Ou seja, para que o Verbo possa inscrever-se na carne, uma parte desta – a famosa libra de carne shylockiana – tem de ser sacrificada. [A carne] só se torna receptiva ao Verbo mediante um sacrifício.

Sob este prisma, cabe observar que também o “ato educativo”, operado pelo sujeito, implica: a) a dimensão da linguagem tanto em termos da enunciação como dos enunciados; b) a dimensão do “real impossível” e traumático – que atravessa a dimensão da libido e que, enfim, reveste o desejo de modo entrelaçado com a transmissão do saber; c) a atividade pulsional e do corpo e sua imbricação com o objeto causa do desejo, ou seja, o *objeto a*; e d) a dimensão da falta no *sujeito dividido*, com suas cisões internas.

Os discursos do mestre, do universitário (e da ciência) e do capitalista, a sociedade de consumo e suas implicações sobre a educação

Por outro lado, tomando aqui como foco central a educação, cabe observar que, no quadro das formações sociais contemporâneas, a ação educativa também é afetada a partir dos efeitos sobre o sujeito que emergem quando este ocupa um lugar no dispositivo que é o “discurso do capitalista”. Ou seja, na medida em que o saber foi absorvido pelo valor de troca – e pela incessante busca da mais-valia

capitalista e pelo fetichismo da mercadoria-imagem – o “Mestre Capital”, para tomar uma expressão lacaniana, expunge e apaga *a falta* mediante o dispositivo que é o *discurso do capitalista*, sendo o sujeito tomado numa ilusão em torno da crença da possibilidade de acesso direto ao objeto que lhe falta, pela via dos *objetos plus* de consumo produzidos pela ciência (e tecnologia), em detrimento das relações de interação com os outros indivíduos, situação esta que torna as relações humanas ainda mais opacas, alienantes e coisificadas (BUENO, 2011).

Há uma denegação do Mestre ou um apagamento de vetores simbólicos, tais como a *imago paterna*, da *lei do falo*, do *Nome do pai*, das *interdições do incesto e do assassinato*, enfim da Autoridade hierárquica e vertical da tradição – que propiciavam uma articulação da subjetividade no quadro de conformação do laço social pela mediação simbólica da instituição familiar, do campo da religião, da política, das instituições econômico-sociais e do pensamento humano, construídos, historicamente, de modo associado ao poder e ao saber, ainda que de modo estranhado (BUENO, 2011).

Desse modo, na contemporaneidade, em detrimento de uma relação entre a linguagem e as moções pulsionais de satisfação psíquica, ocorre uma relação direta entre, por um lado, o *Real pulsional do afeto/gozo* e, por outro lado, as imagens sedutoras das mercadorias-imagens da sociedade de consumo, relação imaginária esta que movimenta o caráter ilusório dos objetos descartáveis e sempre substituíveis na sociedade de consumo, sem mediação simbólica. A dinâmica dos recalques, que dificulta o acesso às formações do inconsciente pelo sujeito, assim se volatiliza, de modo que o inconsciente pode emergir como uma formação a céu aberto, próximo do caráter alucinatório e delirante da psicose, em que fantasia e realidade se confundem totalmente, de modo que a própria articulação da linguagem como condição do laço social se desintegra. Neste quadro, os sintomas emergem diretamente colados ao corpo, ou seja, sem mediação simbólica, exprimindo-se em fenômenos como toxicomania, síndrome de pânico, distúrbio bipolar, angústia de morte, anorexia, bulimia, obesidade mórbida, impotência e perda do desejo sexual.

Este quadro de sintomas patológicos reverbera nas relações sociais, exprimindo-se na perda de valores éticos, de *ideais do eu* e, enfim, na perda de referenciais simbólicos e políticos orientados à busca de experiências de reconhecimento, solidariedade e emancipação social. Este quadro patológico encontra respaldo na configuração da sociedade de consumo capitalista imbricada com o fetichismo da mercadoria-imagem (atada às marcas coladas aos produtos) disseminada via marketing e propaganda. Assim, o mal-estar na sociedade global resulta predominantemente do *discurso do capitalista*, o qual se caracteriza por não estabelecer um laço social sólido com os outros, mas em manter a ilusão de uma conexão com os *objetos plus* cada vez mais imateriais e visual-imaginários, produzidos pela ciência e tecnologia, que estão atados ao comando de *significante mestre capital* (MELMAN, 2003).

Os discursos predominantes de dominação na sociedade contemporânea apresentam um entrelaçamento entre o *discurso do mestre*, o *discurso universitário (e da ciência)* e o *discurso do capitalista*, sob a hegemonia deste último. Mas, todos os discursos de dominação, sem exceção, se utilizam do poder de comando do *significante mestre*, que é o discurso da instituição e através do qual se entra no laço da civilização. Este discurso também estrutura diferentes atos de governo agenciados pela lei. Ademais, este discurso perfaz o laço civilizador porque exige a renúncia das moções pulsionais, desautorizando o excesso do gozo e do afeto. O mesmo discurso, sob outro prisma, se perpetua, também, sob a forma do *supereu*, mediante o olhar (*pulsão escópica*) ou a voz (*pulsão invocante*) que vigia, mas que também obriga ao gozo incessante em seu excesso doloroso, implicando a obliteração das mediações linguístico-simbólicas e político-sociais, mediante o entrelaçamento imediato entre o *Real do mais-gozar* com o consumo de *objetos plus*, cujo impacto apaga a falta, enfraquece o desejo, elide o sujeito e esvazia o laço social com os outros indivíduos.

Contudo, como observa Bueno (2011, p.188):

A dominação tem a ver com o lugar que o sujeito ocupa e sua relação com o outro, pois ele ocupa diferentes lugares em cada um dos discursos que se sucedem e se alternam, não há fixação num só, os discursos giram. Mesmo que possamos constatar a prevalência de um ou outro em determinado tempo e lugar, os outros discursos não desaparecem. Se na contemporaneidade predomina o laço social determinado pelo discurso do capitalista, ainda assim, não se chega nele, sem que se tenha passado pelos outros, que não desaparecem.

Cabe enfatizar, além disso, que o laço social se define mediante aquele que agencia o discurso, sendo a sua referência sempre o outro, que é dominado e levado a trabalhar. “O outro do laço social, portanto, é sempre o lugar do que sofre o efeito da dominância por parte daquele que funciona como o agente determinado por uma verdade não confessada” (BUENO, 2011, p.189).

Assim, no *discurso universitário e da ciência*, o que domina é o saber objetivado e o outro da relação dominado/objetivado, produzindo como conseqüência um sujeito elidido, *foracluído* e sintomatizado, onde todo o investimento do conhecimento é orientado apenas para a produção de objetos. O *discurso universitário* é, portanto, o discurso típico da ciência e também da burocracia, de cujo núcleo com freqüência emerge, mediante a mera instrumentalização funcional do outro, uma moldura de formações cínicas e perversas, da qual resultam emanações do *mal-estar na civilização*.

Sob este prisma, cabe observar que o *discurso do capitalista* difere do *discurso do mestre*, do qual é derivado, pela ausência de articulação entre o desejo do que manda e do que obedece, conforme a dialética hegeliana, entre o senhor e o

escravo, entre vida e morte, entre trabalho e apropriação privada. Não há vínculo entre o agente do capital e aqueles que trabalham para produzir e fazer circular as mercadorias.

O ato educativo, que é nucleado em uma dimensão de linguagem, se inicia com o *discurso do mestre*, que é o primeiro laço social que se instaura na experiência inicial da criança com os pais, os quais, por sua posição de agente diante dela, são quem enunciam significantes fundamentais que constituem o inconsciente. Ou seja, o primeiro laço social é instituído por um *significante mestre*, enquanto é enunciado no imperativo por alguém que tem autoridade. Enfim, este lugar da instância do mestre que está presente na vida familiar, escolar e, também, na vida social em geral, é ocupado por alguém que legitima sua autoridade – mesmo que não tenha as qualidades requeridas – por sua referência a uma autoridade fundadora, seja ela religiosa, paterna, sócio-política, científica ou universitária, que terá procedido à nomeação (BUENO, 2011).

Porém, segundo Zizek (2008, p.394), o próprio *discurso do mestre* insere-se na historicidade do moderno desenvolvimento europeu, representando não a noção de um mestre pré-moderno, mas a função do monarca. Enfim, “a monarquia absoluta, essa primeira imagem de modernidade que [...] solapou a rede distinta de relações e interdependências feudais, [...] [ao transformar] a fidelidade em lisonja: o ‘Rei-Sol’ Luis XIV, com seu *‘l’état, c’est moi’* [o Estado sou eu], é o mestre por excelência”.

Portanto, o reinado direto do mestre resultou em uma vacilação, que teve como consequência o surgimento dos *discursos histórico e universitário*, ligados ao desenvolvimento do que representa, segundo Zizek (2008, p.394):

[a] O domínio especializado da burocracia que culmina na biopolítica contemporânea, que [segundo, a observação de Agamben] acaba por reduzir a população a uma coleção de *homo sacer* (e que Heidegger chamou de ‘emolduramento’, Adorno, de ‘mundo administrado’ e Foucault, de sociedade de ‘disciplina e punição’); e [b] a explosão da subjetividade capitalista histórica que se reproduz por meio da auto-revolução permanente, por meio da integração do excesso ao funcionamento ‘normal’ do vínculo social.

Assim, as duas faces da modernidade expressas na administração total e na dinâmica individualista-capitalista, contribuem para minar o *discurso do mestre*. A propósito, como observa Zizek (2008, p.394-395):

A dúvida quanto à eficiência do personagem-Mestre [...] pode ser complementada com o domínio direto dos especialistas legitimados por seu conhecimento; ou o excesso de dúvida, de questionamento permanente, pode integrar-se diretamente à reprodução social como sua *força pulsional* mais interior. E, finalmente, o *discurso do Analista* representa o surgimento da

subjetividade emancipatório-revolucionária que separa a cisão em universidade e histeria: nele, o agente revolucionário (*a*) dirige-se ao sujeito a partir da posição de conhecimento que ocupa o lugar da verdade (isto é, que intervém na “torção sintomal” da constelação do sujeito) e o alvo é descartar o Significante-Mestre que estruturou o inconsciente (político-ideológico) do sujeito.

A efetivação do *discurso do Analista*, sob este prisma, também implica o convite a uma *sui generis* destituição subjetiva, ou seja, ao *atravessamento da fantasia fundamental* que sustenta as ideologias de alienação e, ademais, traz embutido um convite à assimilação da experiência de que o *grande Outro* é vazio e não tem consistência, propiciando a instauração de coordenadas de liberdade e emancipação que operam um descolamento entrelaçado da dinâmica pulsional e do desejo do sujeito frente à potência aniquiladora do desejo do “grande Outro”.

Por outro lado, o lugar do *discurso do mestre*, na concepção de Lacan (2003), implica a passagem pela castração e a inscrição na linguagem, pois é isso que dá acesso a esse lugar. Enfim, o que faz reconhecer alguém como mestre é uma identificação simbólica apoiada na liberação de um signo que implica em uma pura nomeação que resulta no referendar, na forma de um “te reconheço como” tal, nesse lugar.

A propósito, o discurso do mestre organiza o laço educativo, seja entre pais e filhos ou entre professores e alunos, quando há uma relação de autoridade representada por uma figura de mestre sustentada simbolicamente. Ou seja, quando há referências exteriores sócio-simbólicas e referências fálicas que sustentam esse lugar. Enfim, nesse discurso, o mestre é a lei e o professor ou o legislador sustenta essa lei (LACAN, 2003).

A propósito, o pequeno mestre escolar ou universitário, quando ocupa o seu lugar pelo reconhecimento e autorização do *grande Outro* (simbólico), ele tem a sua autoridade legitimada, que faz com que sua palavra tenha um poder sobre os *pequenos outros*, um poder no sentido de potência de alteração.

A propósito, pode-se perguntar de onde emerge a autorização no plano do laço entre o educador e o educando. Nesta direção, para que o professor, por exemplo, seja reconhecido pelo aluno é preciso que haja antes o *Outro* como estrutura significante inconsciente – com sua rede de significantes comuns do saber (S2) estando subordinados e atrelados à atribuição de um suposto saber a um significante mestre (S1) – e, também, como instância social objetiva que o reconheça, ele precisa ser autorizado também pela instituição do ensino e, mais amplamente, pela comunidade/sociedade.

Ato educativo, saber-conhecimento, prevalência do imaginário sobre o simbólico e o mal-estar na contemporaneidade

Para as teorias cognitivistas, em afinidade com o *discurso do universitário* (e da ciência), o não-saber não pode aparecer senão como disfunção, expressão de uma falha ou insuficiência no processo de aprender e jamais como algo estrutural, ou como o próprio índice demarcatório das condições de conhecimento. “Ainda que para algumas destas teorias desapareça o valor absoluto da noção de ignorância, o não-saber algo, por provisório que seja, pode ser modificado se estimulado, pois nada barraria este caminho, a não ser a própria falta de estimulação devida” (VOLTOLINI, 2006, p.294).

Para Zizek (2011) e para a psicanálise lacaniana e freudiana, a pesquisa científica mantém uma relação com o objeto que é de objetividade. Entretanto, o conhecimento não comporta uma relação neutra de objetividade, pois ele é atravessado pela fantasia relacionada com a questão da sexualidade, desde a infância. A propósito, “o conteúdo do conhecimento presente nas teorias sexuais infantis demonstra claramente a presença da objetividade na objetividade” (VOLTOLINI, 2006, p.296).

Ademais, o conhecimento é impactado por toda a dinâmica psíquica com suas formações inconscientes e acomodações sintomáticas, e, principalmente, é afetada pelo corpo, estando atravessada pelas pulsões que marcam os apetites do sujeito, sendo o conhecimento apenas um destes apetites. Assim, toda esta afetação não é algo meramente contingente, mas estrutural. E, “é isso que permite a Freud falar em amnésia na histeria e em ruminância do pensamento no neurótico obsessivo, não como disfunções, mas como um estilo imposto pela estrutura clínica ao pensamento” (VOLTOLINI, 2006, p.296).

Sob o aspecto do ato educativo, cabe aqui ainda observar que o *discurso universitário* (e o da ciência) promove a introdução de um novo recalçamento, alterando o laço social e produzindo efeitos na educação. Com a emergência do saber universitário (e da ciência) o conhecimento assume o lugar de ordem e passa a ser um saber construído por uma linguagem imperativa, sem brechas e furos, com o *significante mestre* passando ao lugar da verdade. Assim, esse saber, embora se mostre como unívoco e sem representante direto, ele é sustentado pelos mestres (terceiros).

A um significante assim posto como mestre, não há espaço para a verdade inconsciente, de modo que, somente o Eu, colado ao *registro do Imaginário* e projetado pelo *Eu ideal* narcísico e principalmente pelo *Ideal do Eu*, pode responder a este significante, porém sempre sob a forma de ocultação ou obstrução das fissuras que emergem, sem cessar, desde o inconsciente para dentro deste edifício imaginário-simbólico do conhecimento que, contudo, insiste em apresentar-se sem furos. Para Lacan (1992), o Eu responde enunciando um saber

que contém como verdade o *significante mestre* que corresponde ao Eu do mestre, um Eu idêntico a si mesmo.

No laço educativo assim configurado o educando mobiliza o seu entendimento, mas colocado como lugar do objeto. Enfim, ele trabalha como mero reprodutor do saber que é anunciado imperativamente como um saber verdadeiro e sem brechas. Este saber, conservadoramente organizado, tende a conduzir de modo cerceador o próprio educador, reforçando a sua passividade conformista diante de um saber sacralizado.

O educador assim se torna um mero porta-voz do saber – *suposto saber* – atribuído aos grandes mestres do conhecimento clássico, de modo que seu exercício professoral não resulta em nenhuma relação de construção de um pensamento reflexivo e crítico, articulado com uma intervenção criativa do sujeito. Assim, o saber que geralmente está em jogo na educação oficial é aquele que é veiculado como saber universal consensualmente reconhecido, visto como sustentado por autores clássicos, declarados como inventores desse saber. O professor nesse discurso é apenas um *pequeno mestre* que é visto como capacitado a ensinar àqueles que ocupam a posição do *pequeno outro*, ou seja, do aluno, embora o próprio professor não tenha acesso ao saber como construção. A propósito, como escreve Bueno (2011, p.213):

O professor, sob este prisma se encontra sempre no registro da produção, enquanto repetição ou reprodução. Da mesma forma os “pequenos outros”, os alunos, a serem ensinados só podem tomar a palavra com base em citações, ou seja, tutelados e dominados pelo [Grande] Mestre (terceiro), [que, mesmo ausente, rege rigidamente o discurso do saber].

Ou seja, este é um discurso apto a distribuir títulos e diplomas, a preservar um saber universalizado, porém enclausurador e reificador, que comete o assassinato da criatividade e da contribuição interpretativa de professor e aluno. Portanto, o discurso universitário e o da ciência estabelecem um laço social entre professor-aluno, onde o domínio do saber é visualizado como idealizado e sem lacunas e fissuras, sendo que sob este prisma o estudante é dominado como depositário do conhecimento.

A propósito, segundo Lacan (*apud*, BUENO, p.214): “O discurso universitário é um discurso do mestre pervertido, sendo a ‘perversão educativa’ da mesma ordem daquela inerente aos procedimentos da burocracia”. Ou seja, tanto no *discurso do universitário* (e da ciência) quanto no proceder burocrático há uma tirania sobre o outro, em nome de um saber e de um proceder, resultando em um mal-estar na civilização.

Por outro lado, referente ao *discurso de dominação capitalista* cabe ainda observar que nos interstícios deste discurso, segundo Bueno (2011, p.215), “ocorre uma metamorfose na regulamentação do saber que passa a se tornar um objeto

subordinado às leis do valor de troca no mercado, com o saber podendo ser comprado e vendido”.

No quadro da globalização do mercado capitalista, a própria educação é voltada mais ao ensino e é transformada em mercadoria de troca, com o próprio professor também sendo mercadoria, enquanto que o aluno é visado como objeto, embora a sua inserção no processo esteja recoberto por um verniz ideológico, pelo qual lhe é atribuído o papel de agente enquanto consumidor do produto que é o ensino.

Aos pais que pagam este produto é dado o direito, enquanto consumidores, de fiscalizar e avaliar a qualidade desta mercadoria. Ou seja, “o Capital como Mestre”, transmuta o saber em objeto de consumo e promete satisfação plena ao consumidor que consome essa mercadoria. Porém, como esta satisfação plena imaginada é estruturalmente impossível, os estudantes e os seus pais são acometidos por um mal-estar decorrente do não alcance desta satisfação almejada, advindo então o tédio e a frustração. Por outro lado, os professores também se sentem frustrados e impotentes por não conseguirem corresponder ao prometido pelas empresas de ensino que os contrataram para atender as demandas dos consumidores (BUENO, 2011).

Num ambiente capitalista de consumo do ensino como mercadoria, formas de educação integral e mais qualificada, que poderiam propiciar uma formação mais abrangente dos estudantes, estão de modo geral descartadas, restringindo-se então a educação a uma transmissão de conteúdos limitados e instrumentalmente calculados, que precisam ser assimilados pelos alunos com vistas a terem êxito nas disputas sob a forma de competições e concursos com provas, cujos conteúdos são pragmaticamente definidos. Desse modo, o aprendizado de técnicas vale mais que os conteúdos teóricos.

Nestes termos, o discurso do capitalista implica a desarticulação da rede simbólica intersubjetiva nos indivíduos e na sociedade, de modo que a comunicação tende a se dar cada vez mais por imagens, abreviaturas e códigos herméticos, colados ao registro do imaginário, em detrimento de uma mediação simbólico-lingüística, expressa via conhecimentos, experiências e valores, sustentados por juízos, argumentos e constelações conceituais. Desse modo, esvai-se o sentido ético dos atos humanos, sendo que a busca por objetos de consumo fugazes e descartáveis tende a ser a estratégia escolhida para preencher o vazio (MELMAN, 2003). Ademais, um caleidoscópio de imagens, via propaganda e marketing, colado às marcas de mercadorias (imateriais ou materiais), movimenta o mercado de consumo. Enfim, no campo educacional também se instala a ausência de uma relação mais autêntica entre o educador e o educando na transmissão do saber, provocando angústia e mal-estar no educador e instaurando um verdadeiro impasse no ato de educar (AZENHA, 2006).

A título de conclusão: breve ponderação sobre ato educativo e emancipação social

Por fim, cabe enfatizar que, em afinidade com o *discurso do capitalista*, um liberalismo *sui generis*, sem um corpo de idéias coerente, vai minando as bases sociais e éticas em que as leis simbólicas se assentam. Mas, enquanto houver linguagem e sujeito – este último (afetado pela dinâmica das pulsões e enquanto aspecto da *Coisa Real*, que carece de significante), mesmo que imbricado com a linguagem, jamais se adéqua integralmente à lógica alienante da cadeia de significantes –, permanecem sempre abertas possibilidades de ruptura radical com as coordenadas institucionais e sistêmicas de dominação/opressão e de espoliação/marginalização na sociedade. Desse modo, mantém-se também o potencial de o ato educativo entrelaçar-se com atos políticos e sociais de emancipação e com insígnias simbólicas, não patológicas, sintonizadas com o desejo do sujeito em detrimento do *grande Outro*, o que é possibilitado graças ao não fechamento ontológico e à incoerência propiciada pelas lacunas de uma situação dada.

Referências

AZENHA, Conceição. “(LA) L’Angústia do discurso pedagógico”. In: ARAÚJO LEITE, Nina Virgínia de (org.); **Corpo Linguagem: Angústia: Afeto que não engana**. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2006. Páginas 241-252.

BUENO, Cleuza Maria de Oliveira. **A DENEGAÇÃO DO MESTRE: Os discursos de dominação e o mal-estar contemporâneo**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), UFRGS, Porto Alegre, agosto de 2011. <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/33665/000789...>

LACAN, Jacques. **O Seminário, Livro 17: O Averso da Psicanálise**. Tradução Ari Roitman, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1992.

LACAN, Jacques. “Alocução sobre o Ensino”. In: **Outros Escritos**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2003. Páginas 302-310.

MELMAN, Charles. **Novas Formas Clínicas no Início do Terceiro Milênio**. Porto Alegre, CMC Editora, 2003.

VOLTOLINI, Rinaldo. "O Saber Enganoso e a Angústia". In: ARAÚJO LEITE, Nina Virgínia de (org.); **Corpo Linguagem: Angústia: Afeto que não engana**. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2006. Páginas 285-298.

ZIZEK, Slavoj. **Em Defesa das Causas Perdidas**. Tradução Maria Beatriz de Medina. São Paulo, Boitempo Editorial, 2011.

ZIZEK, Slavoj. **A Visão em Paralaxe**. Tradução Maria Beatriz de Medina. São Paulo, Boitempo Editorial, 2008.

ZIZEK, Slavoj. **O Sujeito Incômodo: O Centro Ausente da Ontologia Política**. Tradução Carlos Correia Monteiro de Oliveira. Relógio D'Água Editores, Lisboa, Portugal, 2009.

ATO EDUCATIVO, SUBJETIVIDADE, FETICHISMO DA MERCADORIA- IMAGEM E OS DISCURSOS DE DOMINAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Hildemar Luiz Rech⁶⁰

Resumo

No presente trabalho trata-se de analisar o *discurso do universitário* (e da ciência) e o *discurso do capitalista*, em sua relação com a sociedade de consumo, caracterizada pela presença de *objetos plus* – cada vez mais fugazes e imateriais – relacionados ao *fetichismo da mercadoria-imagem* e a uma dinâmica pulsional psíquica, imbricada com a busca intermitente de um *gozo excessivo*. Assim, enfraquece-se o desejo do sujeito, oblitera-se a falta no psiquismo e mina-se a mediação simbólica com suas leis, ocorrendo, desse modo, um curto-circuito entre o *Eu narcísico* colado ao registro do imaginário – com seu *eu ideal* e seus *ideais do eu* – e o fetichismo das mercadorias-imagem, fenômeno este que resulta em manifestações sintomáticas diretamente ligadas ao corpo, como a toxicomania e a depressão. A educação também se insere cada vez mais no fluxo de mercadorias, mas, para que se recupere a potência do ato educativo e se concretiza a emancipação social é necessário um ato político-educativo que destrave as obstruções imprimidas pelos dispositivos discursivos do *Mestre Capital*.

Palavras-chave: Ato educativo, discurso do universitário, discurso do capitalista, emancipação social

O ato educativo como qualquer outro ato apresenta uma dimensão de linguagem e, no que se refere ao âmbito da educação, um ato aí também porta um encontro, em que a falta nunca pode ser plenamente preenchida por objetos parciais do desejo. Esta situação se entrelaça com o sujeito com suas pulsões, que se apresenta como um aspecto do *real* que carece de significante, que como tal é capaz de provocar uma ruptura de onde pode emergir uma subjetividade que não se adéqua plenamente à rede de significantes alienante, sintonizada com o “status quo”. Portanto, o sujeito é inapelavelmente torturado pela rede significante do

⁶⁰ Doutor em Ciências Sociais pelo IFCH da UNICAMP, SP, e pela Universidade de Manchester, Inglaterra; Professor Associado III no Departamento de Fundamentos da Educação e na Linha de Pesquisa de Filosofia e Sociologia da Educação no Programa de Pós-graduação em Educação, FAGED-UFC. E-mail: rechhl@pop.com.br

inconsciente, enquanto rede simbólica alienante. Contudo, impactado pela dinâmica pulsional entrelaçada com as vicissitudes da libido, envolvendo a impossibilidade de acomodação de seus excessos, o sujeito pode se tornar criativamente incômodo. Ou seja, a partir da dinâmica das pulsões imbricada com as questões traumáticas da sexualidade e da morte, entrelaçadas com o desejo do inconsciente, o sujeito pode, inclusive, estabelecer uma ruptura com as coordenadas sistêmicas sócio-econômicas, políticas e simbólico-culturais dominantes.

Sujeito, linguagem, pulsão, discursos de dominação e o ato de educar

O ato de educar é visto como um ato impossível por Freud, porém na perspectiva lacaniana ele se exerce na sociedade capitalista mediante uma modulação e transmissão do saber de modo vinculado a determinados discursos de dominação, como o *discurso do universitário* (e da ciência) e o *discurso do capitalista* (BUENO, 2011).

Segundo Zizek (2009), o ato político e em conseqüência também o ato educativo são possíveis porque o homem não é um mero instrumento de revelação do ser da linguagem, pois, embora o sujeito esteja atado à linguagem e seja torturado e mutilado pela mesma, ele, por outro lado, jamais se encaixa e se ajusta plenamente a ela.

Referindo-se ao impacto propriamente traumático da verdadeira “passividade” do ser enredado na linguagem, da tensão entre o homem e a linguagem, Zizek (2009, p.10) observa o seguinte: “O estatuto do sujeito lacaniano é *real*, isto é, na medida em que a *Coisa real* é primordialmente o núcleo impossível do próprio sujeito, devemos aplicar ao sujeito lacaniano a definição de *Coisa* como aquela parte ou aspecto do *real* que carece de significante”.

Sob este prisma, segundo Zizek (2009), Lacan retoma a noção que Freud apresenta sobre a *Coisa* (Das Ding), que para ele é o objeto não representável, o objeto da pulsão, perdido para sempre, que se articula com a falta radical implícita ao próprio sujeito. Assim, a linguagem do homem se estrutura e articula sobre esta fenda, sobre este vazio, sendo esta lacuna e falta, ademais, a própria condição do *registro simbólico*, enfim, da própria cultura.

A propósito, como ressalta Zizek (2009, p.118):

Para Lacan, o desejo humano, diferentemente do instinto animal, é sempre, e constitutivamente, mediado pela referência ao Nada: o verdadeiro objeto-causa do desejo (em oposição aos objetos que satisfazem as nossas necessidades) é, por definição, uma “metonímia da carência”, um substituto para o Nada. (Por isso, para Lacan, o *objeto pequeno a*, como objeto-causa do desejo, é o objeto originalmente perdido: desejamo-lo, mas não apenas

porque ele se perdeu – esse objeto não é mais que uma perda positivada).

Nesta perspectiva, estabelece-se uma relação paradoxal entre o desprendimento frente a todo e qualquer conteúdo determinado e o apego excessivo a qualquer objeto particular, o qual Lacan chama de “grandeza negativa”. Para Žižek (2009, p.118), este objeto mediante sua presença positiva, atua como ‘substituto para o vazio do Nada’. “O excesso e a falta de ligação coincidem então no sentido estrito, pois a ligação excessiva a um objeto contingente particular é o próprio operador do desprendimento mortífero”.

Nestes termos é que, segundo Žižek (2009, p.118-119):

A pulsão de morte não é simplesmente uma oposição niilista direta a qualquer ligação afirmando a vida; ela é antes a estrutura formal da referência ao Nada que nos permite ultrapassar a estupidez de um ritmo de vida auto-satisfeito, a fim de nos “ligarmos apaixonadamente” a uma Causa – quer se trate do amor, da arte, do saber ou da política – pela qual estamos dispostos a arriscar tudo. Neste sentido preciso, é absurdo falar de sublimação das pulsões, visto que a pulsão, como tal, implica a estrutura da sublimação; passamos do instinto para a pulsão quando, em vez de visar diretamente a finalidade que poderia satisfazer-nos, alcançamos a satisfação circulando à volta do vazio, falhando repetidamente o objeto [- a -] que é desejado como substituto do Nada – aquele que funciona como “grandeza negativa” no sentido kantiano do termo.

Por outro lado, se a dimensão mais crucial do sujeito não é imediatamente o agir, mas o ato de arcar e suportar, como função simbólica mais elementar no ser humano, isto equivale a um corte violento no corpo, mutilando-o. Este corte “... serve para orientar o desejo, capacitando-o a assumir a função de índice, de qualquer coisa já realizada e que só poderá ser articulada e expressa num além simbólico [...], ‘enquanto’ uma realização do ser do sujeito” (LACAN, *apud* ŽIŽEK, 2009, p.11).

Desse modo, os desejos perdem a sua amarração no biológico e só podem ser operativos quando ancorados e registrados no horizonte do Ser, apoiado pela linguagem. Contudo, como destaca Žižek (2009, p.11):

Para efetuar essa transposição da imediata realidade biológica do corpo para o espaço simbólico é preciso deixar uma marca de tortura no corpo, sob o aspecto de sua mutilação. Ou seja, para que o Verbo possa inscrever-se na carne, uma parte desta – a famosa libra de carne shylockiana – tem de ser sacrificada. [A carne] só se torna receptiva ao Verbo mediante um sacrifício.

Sob este prisma, cabe observar que também o “ato educativo”, operado pela subjetividade, implica: a) a dimensão da linguagem em termos da enunciação e dos enunciados; b) a dimensão do “real impossível” e traumático – que atravessa a dimensão da libido e que, enfim, reveste o desejo de modo entrelaçado com a transmissão do saber; c) a atividade pulsional e do corpo e sua imbricação com o objeto causa do desejo, ou seja, o *objeto a*; e d) a dimensão da falta no *sujeito dividido*, com suas cisões internas.

Os discursos do mestre, do universitário (e da ciência) e do capitalista, a sociedade de consumo e suas implicações sobre a educação

Por outro lado, retomando aqui o foco sobre a educação, cabe observar que, no quadro das formações sociais contemporâneas, a ação educativa também é afetada a partir dos efeitos sobre o sujeito que emergem quando este ocupa um lugar no dispositivo que é o “discurso do capitalista”. Ou seja, na medida em que o saber foi absorvido pelo valor de troca – e pela incessante busca da mais-valia capitalista e pelo fetichismo da mercadoria-imagem – o “Mestre Capital”, para tomar uma expressão lacaniana, expunge e apaga *a falta* mediante o dispositivo que é o *discurso do capitalista*, sendo o sujeito tomado numa ilusão em torno da crença da possibilidade de acesso direto ao objeto que lhe falta, pela via dos *objetos plus* de consumo produzidos pela ciência (e tecnologia), em detrimento das relações de interação com os outros indivíduos, situação esta que torna as relações humanas ainda mais opacas, intransparentes, alienantes e coisificadas (BUENO, 2011).

Há uma denegação do Mestre ou um apagamento das figuras simbólicas – [da imago paterna, da lei do falo], do *Nome do pai*, das *interdições do incesto e do assassinato*, enfim da Autoridade hierárquica e vertical da tradição – que propiciavam um centro de articulação da subjetividade no quadro da conformação do laço social pela mediação simbólica da instituição familiar, do campo da religião, da política, das instituições econômico-sociais e do pensamento humano, construídos, historicamente, de modo associado ao poder e ao saber, ainda que de modo estranhado (BUENO, 2011).

Assim, na contemporaneidade, em detrimento de uma relação entre a linguagem e as moções pulsionais de satisfação psíquica, ocorre uma relação direta entre, por um lado, o *Real pulsional do afeto/gozo* e, por outro lado, as imagens sedutoras das mercadorias-imagens da sociedade de consumo, relação imaginária esta que movimenta o caráter ilusório dos objetos descartáveis e sempre substituíveis na sociedade de consumo, sem mediação simbólica. A dinâmica dos recalques, que dificulta o acesso às formações do inconsciente pelo sujeito, assim se volatiliza, de modo que o inconsciente pode emergir como uma formação a céu aberto, próximo do caráter alucinatório e delirante da psicose, em que fantasia e realidade se confundem totalmente, de modo que a própria articulação da

linguagem como condição do laço social se desintegra (BUENO, 2011). Neste quadro, os sintomas emergem diretamente colados ao corpo, ou seja, sem mediação simbólica, exprimindo-se em fenômenos como toxicomania, síndrome de pânico, distúrbio bipolar, angústia de morte, hipocondria, anorexia, bulimia, obesidade mórbida, impotência e perda do desejo sexual.

Este quadro de sintomas patológicos reverbera nas relações sociais, exprimindo-se na perda de valores éticos, de *ideais do eu* e, enfim, na perda de referenciais simbólicos e políticos orientados à busca de experiências de solidariedade e emancipação social. Este quadro patológico encontra respaldo na configuração da sociedade de consumo capitalista imbricada com o fetichismo da mercadoria-imagem (com suas marcas) disseminada via marketing e propaganda. Assim, o mal-estar na sociedade global capitalista contemporânea, resulta predominantemente do *discurso do capitalista*, o qual se caracteriza por não estabelecer um laço social sólido com os outros, mas em manter a ilusão de uma conexão com os *objetos plus* cada vez mais imateriais e visual-imaginários produzidos pela ciência e tecnologia, que na sociedade capitalista estão atados ao comando de *significante mestre capital* (MELMAN, 2003).

Os discursos predominantes da dominação na sociedade contemporânea apresentam um entrelaçamento entre o *discurso do mestre*, o *discurso universitário (e da ciência)* e o *discurso do capitalista*, sob a hegemonia deste último. Mas, todos os discursos de dominação, sem exceção, se utilizam do poder de comando do *significante mestre*, que é o discurso da instituição e através do qual se entra no laço da civilização. Este discurso também estrutura diferentes atos de governo agenciados pela lei. Ademais, este discurso perfaz o laço civilizador também porque exige a renúncia das moções pulsionais, desautorizando o excesso do gozo e do afeto. O mesmo discurso, sob outro prisma, se perpetua, também, sob a forma do *supereu*, que é o olhar (*pulsão escópica*) ou voz (*pulsão invocante*) que vigia, mas que também obriga ao gozo incessante em seu excesso doloroso, implicando a obliteração das mediações linguístico-simbólicas e políticas, mediante o entrelaçamento imediato entre o *Real do mais-gozar* com o consumo de *objetos plus*, cujo impacto apaga a falta, enfraquece o desejo e elide o sujeito, a ponto de esvaziar o laço social com os outros indivíduos.

Contudo, como observa Bueno (2011, p.188):

A dominação tem a ver com o lugar que o sujeito ocupa e sua relação com o outro, pois ele ocupa diferentes lugares em cada um dos discursos que se sucedem e se alternam, não há fixação num só, os discursos giram. Mesmo que possamos constatar a prevalência de um ou outro em determinado tempo e lugar, os outros discursos não desaparecem. Se na contemporaneidade predomina o laço social determinado pelo discurso do capitalista, ainda assim, não se chega nele, sem que se tenha passado pelos outros, que não desaparecem.

Por outro lado, ainda cabe enfatizar que o laço social se define mediante aquele que agencia o discurso, sendo a sua referência sempre o outro, que é o dominado e levado a trabalhar. “O outro do laço social, portanto, é sempre o lugar do que sofre o efeito da dominância por parte daquele que funciona como o agente determinado por uma verdade não confessada” (BUENO, 2011, p.189).

Assim, no *discurso universitário e da ciência*, o que domina é o saber objetivado e o outro da relação dominado/objetivado, produzindo como consequência um sujeito elidido, *foracluso* e sintomizado, onde todo o investimento do conhecimento é orientado apenas para a produção de objetos. O *discurso universitário* é, portanto, o discurso típico da ciência e também da burocracia, de cujo núcleo com frequência emerge, mediante a mera instrumentalização funcional do outro, uma moldura de formações cínicas e perversas, da qual resultam emanações do *mal-estar na civilização*.

Sob este prisma, cabe observar que o *discurso do capitalista* difere do *discurso do mestre*, do qual deriva, pela ausência de articulação entre o desejo do que manda e do que obedece, conforme a dialética hegeliana, entre o senhor e o escravo, entre vida e morte, entre trabalho e apropriação privada. Não há vínculo entre o agente do capital e aqueles que trabalham para produzir e fazer circular as mercadorias (BUENO, 2011).

O ato educativo, que apresenta nuclearmente uma dimensão de linguagem, se inicia com o *discurso do mestre*, que é o primeiro laço social que se instaura na experiência inicial da criança com os pais, os quais, por sua posição de agente diante dela, são quem enunciam significantes fundamentais que constituem o inconsciente. Ou seja, o primeiro laço social é instituído por um *significante mestre*, enquanto é enunciado no imperativo por alguém que tem autoridade. Enfim, este lugar da instância do mestre que está presente na vida familiar, escolar e, também, na vida social em geral, é ocupado por alguém que legitima sua autoridade, mesmo que não tenha as qualidades requeridas, por sua referência a uma autoridade fundadora, seja ela religiosa, paterna, sócio-política, científica ou universitária, que terá procedido à nomeação (BUENO, 2011).

Segundo Zizek (2008, p.394), o próprio *discurso do mestre* insere-se na historicidade do moderno desenvolvimento europeu, representando não a noção de um mestre pré-moderno, mas a função do monarca. Enfim, “a monarquia absoluta, essa primeira imagem de modernidade que [...] solapou a rede distinta de relações e interdependências feudais, [...] [ao transformar] a fidelidade em lisonja: o ‘Rei-Sol’ Luis XIV, com seu *‘l’état, c’est moi’* [o Estado sou eu], é o mestre por excelência”.

Portanto, o reinado direto do mestre resultou em uma vacilação, que teve como consequência o surgimento dos *discursos histórico e universitário*, ligados ao desenvolvimento do que representa, segundo Zizek (2008, p.394):

[a] O domínio especializado da burocracia que culmina na biopolítica contemporânea, que acaba por reduzir a população a uma coleção de homo sacer (que Heidegger chamou de 'emolduramento', Adorno, de 'mundo administrado' e Foucault, de sociedade de 'disciplina e punição'); e [b] a explosão da subjetividade capitalista histórica que se reproduz por meio da auto-revolução permanente, por meio da integração do excesso ao funcionamento 'normal' do vínculo social ([ou seja,] a verdadeira 'revolução permanente já é o próprio capitalismo.

Assim, as duas faces da modernidade expressas na administração total e na dinâmica individualista-capitalista, contribuem para minar o *discurso do mestre*. A propósito como observa Zizek (2008, p.394-395):

A dúvida quanto à eficiência do personagem-Mestre [...] pode ser complementada com o domínio direto dos especialistas legitimados por seu conhecimento; ou o excesso de dúvida, de questionamento permanente, pode integrar-se diretamente à reprodução social como sua *força pulsional* mais interior. E, finalmente, o *discurso do Analista* representa o surgimento da subjetividade emancipatório-revolucionária que separa a cisão em universidade e histeria: nele, o agente revolucionário (*a*) dirige-se ao sujeito a partir da posição de conhecimento que ocupa o lugar da verdade (isto é, que intervém na "torção sintomal" da constelação do sujeito) e o alvo é descartar o Significante-Mestre que estruturou o inconsciente (político-ideológico) do sujeito.

Por outro lado, na concepção de Lacan (2003), o lugar do *discurso do mestre* implica a passagem pela castração e a inscrição na linguagem, pois é isso que dá acesso a esse lugar. Enfim, o que faz reconhecer alguém como mestre é uma identificação simbólica apoiada na liberação de um signo que implica em uma pura nomeação que resulta no referendar, na forma de um "te reconheço como" tal, nesse lugar.

A propósito, o discurso do mestre organiza o laço educativo, seja entre pais e filhos ou entre professores e alunos, quando há uma relação de autoridade representada por uma figura de mestre sustentada simbolicamente. Ou seja, quando há referências exteriores sócio-simbólicas e referências fálicas que sustentam esse lugar. Enfim, nesse discurso, o mestre é a lei e o professor ou o legislador sustenta essa lei (LACAN, 2003).

A propósito, o pequeno mestre escolar ou universitário, quando ocupa o seu lugar pelo reconhecimento e autorização do "grande Outro" (simbólico), ele tem a sua autoridade legitimada, que faz com que sua palavra tenha um poder sobre o outro, um poder no sentido de potência de alteração.

A propósito, pode-se perguntar de onde emerge a autorização no plano do laço entre o educador e o educando. Nesta direção, para que o professor, por exemplo, seja reconhecido pelo aluno é preciso que haja antes o *Outro* como estrutura significante inconsciente – com sua rede de significantes comuns do saber (S2) estando subordinados e atrelados à atribuição de um suposto saber a um significante mestre (S1) – e, também, como instância social objetiva que o reconheça, ele precisa ser autorizado também pela instituição do ensino e, mais amplamente, pela comunidade/sociedade.

Ato educativo, saber-conhecimento, prevalência do imaginário sobre o simbólico e o mal-estar na contemporaneidade

Para as teorias cognitivistas, em afinidade com o *discurso do universitário* (e da ciência), o não-saber não pode aparecer senão como disfunção, expressão de uma falha ou insuficiência no processo de aprender e jamais como algo estrutural, ou como o próprio índice demarcatório das condições de conhecimento. “Ainda que para algumas destas teorias desapareça o valor absoluto da noção de ignorância, o não-saber algo, por provisório que seja, pode ser modificado se estimulado, pois nada barraria este caminho, a não ser a própria falta de estimulação devida” (VOLTOLINI, 2006, p.294).

Para Zizek (2011) e para a psicanálise lacaniana e freudiana, a pesquisa científica mantém uma relação com o objeto que é de objetividade. Entretanto, o conhecimento não comporta uma relação neutra de objetividade, pois ele é atravessado pela fantasia relacionada com a questão da sexualidade desde a infância. A propósito, “o conteúdo do conhecimento presente nas teorias sexuais infantis demonstra claramente a presença da objetividade na objetividade” (VOLTOLINI, 2006, p.296).

Ademais, o conhecimento é impactado por toda a dinâmica psíquica com suas formações inconscientes e acomodações sintomáticas, e, principalmente, é afetada pelo corpo, estando atravessada pelas pulsões que marcam os apetites do sujeito, sendo o conhecimento apenas um destes apetites. Assim, toda esta afetação não é algo meramente contingente, mas estrutural. E, “é isso que permite a Freud falar em amnésia na histeria e em ruminância do pensamento no neurótico obsessivo, não como disfunções, mas como um estilo imposto pela estrutura clínica ao pensamento” (VOLTOLINI, 2006, p.296).

Sob o aspecto do ato educativo, cabe aqui ainda observar que o *discurso universitário* (e o da ciência) promove a introdução de um novo recalçamento, alterando o laço social e produzindo efeitos na educação. Com a emergência do saber universitário (e da ciência) o conhecimento assume o lugar de ordem e passa a ser um saber construído por uma linguagem imperativa, sem brechas e furos, com o *significante mestre* passando ao lugar da verdade. Assim, esse saber, embora

se mostre como unívoco e sem representante direto, ele é sustentado pelos mestres (terceiros).

A um significante assim posto como mestre, não há espaço para a verdade inconsciente, de modo que, somente o Eu, colado ao *registro do Imaginário* e projetado pelo *Eu ideal* narcísico e principalmente pelo *Ideal do Eu*, pode responder a este significante, porém sempre sob a forma de ocultação ou obstrução das fissuras que emergem, sem cessar, desde o inconsciente para dentro deste edifício imaginário-simbólico do conhecimento que, contudo, insiste em apresentar-se sem furos. Para Lacan (1992), o Eu responde enunciando um saber que contém como verdade o *significante mestre* que corresponde ao Eu do mestre, um Eu idêntico a si mesmo.

No laço educativo assim configurado o educando mobiliza o seu entendimento, mas colocado como lugar do objeto. Enfim, ele trabalha como mero reprodutor do saber que é anunciado imperativamente como um saber verdadeiro e sem brechas. Este saber, conservadoramente organizado, tende a conduzir de modo cerceador o próprio educador, reforçando a sua passividade conformista diante de um saber sacralizado.

O educador assim se torna um mero porta-voz do saber – suposto saber – atribuído aos grandes mestres do conhecimento clássico, de modo que seu exercício professoral não resulta em nenhuma relação de construção de um pensamento reflexivo e crítico, articulado com uma subjetividade criativa e com a afirmação do sujeito. Portanto, o saber que geralmente está em jogo na educação é aquele que é veiculado como saber universal consensualmente reconhecido, visto como sustentado por autores clássicos, declarados como inventores desse saber (BUENO, 2011).

Portanto, o professor nesse discurso é apenas um “pequeno mestre” que é visto como capacitado a ensinar àqueles que ocupam a posição do “pequeno outro”, ou seja, do aluno, embora o próprio professor não tenha acesso ao saber como construção.

A propósito, como escreve Bueno (2011, p.213):

O professor, sob este prisma se encontra sempre no registro da produção, enquanto repetição ou reprodução. Da mesma forma os “pequenos outros”, os alunos, a serem ensinados só podem tomar a palavra com base em citações, ou seja, tutelados e dominados pelo [Grande] Mestre (terceiro), [que, mesmo ausente, rege rigidamente o discurso do saber].

Ou seja, este é um discurso apto a distribuir títulos e diplomas, a preservar um saber universalizado, porém enclausurador e reificador, que comete o assassinato da criatividade e da contribuição interpretativa de professor e aluno. Portanto, o discurso universitário e o da ciência estabelecem um laço social entre professor-aluno, onde o domínio do saber é visualizado como idealizado e sem

lacunas e fissuras, sendo que sob este prisma o estudante é dominado como depositário do conhecimento.

Nesta perspectiva, segundo Lacan (*apud*, BUENO, p.214): “O discurso universitário é um discurso do mestre perverso. Neste quadro a ‘perversão educativa’ é da mesma ordem daquela inerente aos procedimentos da burocracia”.

Ou seja, tanto no *discurso do universitário* (e da ciência) quanto no proceder burocrático há uma tirania sobre o outro, em nome de um saber e de um proceder, resultando em um mal-estar na civilização.

Por outro lado, no que se refere ao *discurso de dominação capitalista*, cabe observar que nos interstícios deste discurso, segundo Bueno (2011, p.215), “ocorre uma metamorfose na regulamentação do saber que passa a se tornar um objeto subordinado às leis do valor de troca no mercado, com o saber podendo ser comprado e vendido”.

No quadro da globalização do mercado capitalista, a própria educação é voltada mais ao ensino e é transformada em mercadoria de troca, com o próprio professor também sendo mercadoria, enquanto que o aluno é visado como objeto, embora a sua inserção no processo esteja recoberto por um verniz ideológico, pelo qual lhe é atribuído o papel de agente enquanto consumidor do produto que é o ensino.

Aos pais que pagam este produto é dado o direito, enquanto consumidores, de fiscalizar e avaliar a qualidade desta mercadoria. Ou seja, “o Capital como Mestre”, transmuta o saber em objeto de consumo e promete satisfação plena ao consumidor que consome essa mercadoria. Porém, como esta satisfação plena imaginada é estruturalmente impossível, os estudantes e os seus pais são acometidos por um mal-estar decorrente do não alcance desta satisfação almejada, advindo então o tédio e a frustração. Por outro lado, os professores também se sentem frustrados e impotentes por não conseguirem corresponder ao prometido pelas empresas de ensino que os contrataram para atender as demandas dos consumidores (BUENO, 2011).

Num ambiente capitalista de consumo do ensino como mercadoria, formas de educação integral e mais qualificada, que poderiam propiciar uma formação mais abrangente dos estudantes, estão de modo geral descartadas, restringindo-se então a educação a uma transmissão de conteúdos limitados e instrumentalmente calculados, que precisam ser assimilados pelos alunos com vistas a terem êxito nas disputas sob a forma de competições e concursos com provas, cujos conteúdos são pragmaticamente definidos. Desse modo, o aprendizado de técnicas vale mais que os conteúdos teóricos.

Nestes termos, o discurso do capitalista implica, entre outras coisas, a desarticulação da rede simbólica intersubjetiva nos indivíduos e na sociedade, de modo que a comunicação tende a se dar cada vez mais por imagens, abreviaturas, gírias e códigos herméticos, colados ao registro do imaginário, em detrimento de uma mediação simbólico-lingüística, expressa via saberes, conhecimentos,

experiências e valores, sustentados por juízos, argumentos e constelações conceituais.

Desse modo, os indivíduos tendem a se tornar cada vez mais indiferentes ao sentido simbólico e ético dos atos humanos, sendo que a busca frenética por objetos de consumo fugazes, voláteis e descartáveis tende a ser a estratégia escolhida para preencher o vazio. Assim, um caleidoscópio de imagens produzidas pela propaganda e pelo marketing, via meios de comunicação eletrônica e cibernética, coladas às marcas de mercadorias-imagem (cada vez mais imateriais) movimentam velozmente o mercado de consumo. Neste ambiente marcado pela avidez consumista, o *Mestre Capital*, promove novos *ideais do eu* de ordem imaginária, em permanente rotação e transformação, garantindo assim uma alternância veloz e anestesiante entre o gozo e o tédio (MELMAN, 2003).

Nestes termos, instala-se também a ausência de um núcleo fulcral de conexão, em termos de uma densidade de significação, na relação entre o educador e o educando, ou seja, falta algo que o educando não sabe expressar no quadro da relação coercitiva que se impõe na transmissão do saber. Assim, estabelece-se também um sofrimento específico do educador, impõe-se um mal-estar na forma de angústia e de sentimento de impotência. E, aquilo que poderia ser apenas uma vicissitude, nas questões relativas a todo ato de educar, transforma-se em um verdadeiro impasse (AZENHA, 2006).

A título de conclusão: breve ponderação sobre ato educativo e emancipação social

Para finalizar o presente texto, cabe ainda enfatizar que em afinidade com o *discurso do capitalista*, um liberalismo *sui generis*, sem corpo de idéias coerente e sem projeto político propositivo, escondido em sua aparência ideológica cínica, mas sustentado pelo *Mestre Capital*, vai minando as bases subjetivas, éticas sociais e educativas em que as leis simbólicas se assentam. Mas, enquanto há linguagem permanecem as possibilidades de ruptura radical com as coordenadas sistêmicas de dominação asseguradas pelo *discurso do capitalista*. Para isso, entretanto, o próprio ato educativo deve transformar-se em ato político ousadamente revolucionário, capaz de destravar as obstruções imprimidas pelos dispositivos discursivos do *Mestre Capital* e apontar para perspectivas claras de emancipação social.

Referências

AZENHA, Conceição. "(LA) L'Angústia do discurso pedagógico". In: ARAÚJO LEITE, Nina Virgínia de (org.); **Corpo Linguagem: Angústia: Afeto que não engana**. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2006. Páginas 241-252.

BUENO, Cleuza Maria de Oliveira. **A DENEGAÇÃO DO MESTRE**: Os discursos de dominação e o mal-estar contemporâneo. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), UFRGS, Porto Alegre, agosto de 2011.
<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/33665/000789...>

LACAN, Jacques. **O Seminário, Livro 17: O Averso da Psicanálise**. Tradução Ari Roitman, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1992.

LACAN, Jacques. "Alocução sobre o Ensino". In: **Outros Escritos**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2003. Páginas 302-310.

MELMAN, Charles. **Novas Formas Clínicas no Início do Terceiro Milênio**. Porto Alegre, CMC Editora, 2003.

VOLTOLINI, Rinaldo. "O Saber Enganoso e a Angústia". In: ARAÚJO LEITE, Nina Virgínia de (org.); **Corpo Linguagem: Angústia: Afeto que não engana**. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2006. Páginas 285-298.

ZIZEK, Slavoj. **Em Defesa das Causas Perdidas**. Tradução Maria Beatriz de Medina. São Paulo, Boitempo Editorial, 2011.

ZIZEK, Slavoj. **A Visão em Parallaxe**. Tradução Maria Beatriz de Medina. São Paulo, Boitempo Editorial, 2008.

ZIZEK, Slavoj. **O Sujeito Incômodo: O Centro Ausente da Ontologia Política**. Tradução Carlos Correia Monteiro de Oliveira. Relógio D'Água Editores, Lisboa, Portugal, 2009.

A FORMAÇÃO DOCENTE NA REDE

Ilane Ferreira Cavalcante (IFRN)
Ilane.cavalcanti@ifrn.edu.br

O que o conceito de rede e a formação docente têm em comum? Essa é uma discussão que só a educação a distância pode mediar? Na verdade, o conceito de rede é discutida, nesse artigo, a partir de uma visão rizomática (DELEUZE;GUATARI, 1995) do conhecimento e somada à uma visão de Educação a Distância que considera a necessidade de se pensar novos papéis para professores e alunos através da mediação das novas tecnologias da informação e da comunicação (KENSKI, 2010). Para além das questões teóricas que envolvem essa temática, está a prática efetiva da oferta de um curso de formação de professores a distância, ou seja, os obstáculos que uma instituição pode enfrentar nessa oferta. Nesse sentido, esse artigo busca focar no processo de implantação e oferta da primeira licenciatura em espanhol a distância pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), os obstáculos encontrados e as soluções viabilizadas.

Palavras-chave: educação em rede, educação a distancia, formação de professores.

Para começar

O conceito de rede pode ser muito variável, principalmente para nós, brasileiros, nordestinos, acostumados ao balanço mormente das redes advindas de nossa tradição indígena. Hoje em dia, com o advento da internet e a rede mundial de computadores, o conceito de rede pode ser muito abrangente e ligado à cybercultura. Mas voltemos aos primórdios da palavra. A palavra nasce no Latim, *rete, is* e significa um conjunto entrelaçado de fios unidos por nós em intervalos regulares, que elaboram uma malha aberta. Obviamente, a palavra remete, originalmente, ao utensílio utilizado para caça ou pesca. Mas a linguagem é o território da metáfora e a palavra migra de sua função de utensílio para remeter a um conjunto de ligações, ou nós, que estabelecem, em diversas circunstâncias, relações entre diferentes indivíduos ou grupos. É sobre esse conceito de rede que iremos falar aqui. Nasce daí o conceito de redes sociais.

As redes sociais são estruturas compostas por pessoas que partilham interesses, valores, objetivos comuns. E uma das características dessas redes é sua abertura, tanto na recepção de novos membros, quanto na desierarquização dos seus membros. Elas seriam, portanto, quase uma não estrutura, no sentido de que se organizam através de membros flutuantes e da mesma forma que surgem podem desaparecer rapidamente.

O conceito de rede social surge no século XX, na Antropologia social. Mas era um conceito, então, considerado metafórico, ou seja, não havia como associá-lo a comportamentos concretos dos indivíduos. Essa perspectiva mudou a partir da segunda metade do século XX, quando, na sociologia, procura-se perceber as relações entre os indivíduos a partir de aspectos comuns (gênero, idade, classe social). Essas relações apresentam diferentes densidades e os diferentes atores podem estar conectados a partir de laços mais ou menos próximos e de lacunas estruturais que determinam também maior ou menor comunicação entre si.

Se há essa abertura e flexibilidade tão grandes, no entanto, o que conecta os membros dentro dessas redes? A identidade, a partilha de aspectos comuns (interesses, valores, objetivos) que estabelecem um limite constantemente negociável entre cada um dos membros que a compõe. A partilha é dado primordial nessas relações.

Um outro elemento bastante interessantes das redes sociais é a autogeração de seu desenho, ou seja, não há um modelo padrão ou fixo de redes, mas diferentes desenhos que surgem exatamente da negociação entre os membros de cada rede. Nesse caso, a rede social pode ser um exemplo bastante interessante da maturação de uma sociedade civil, pois demonstra a capacidade de convivência democrática e mobilização social.

Discutindo a crise contemporânea dos paradigmas e buscando refletir sobre uma ecologia profunda e holística, o físico Fritjof Capra (XXX, p. 26) aponta a necessidade de refletirmos sobre a nossa cultura ocidental tradicional:

Agora, se olharmos para a nossa cultura industrial ocidental, veremos que enfatizamos em excesso as tendências auto-afirmativas e negligenciamos as integrativas. Isso é evidente tanto no nosso pensamento como nos nossos valores, e é muito instrutivo colocar essas tendências opostas lado a lado.

Em defesa das tendências integrativas, o físico condena a atitude auto-afirmativa de poder, hierárquica e típica da sociedade patriarcal e sugere, como nova proposta a atitude de poder, a organização por influência, que se configuraria através da metáfora da rede. Esse tipo de poder, diz ele, é integrativo e permite reconhecer que todos os seres humanos estão ligados entre si a partir de comunidades ecológicas interdependentes.

As redes podem ser observadas a partir de diferentes perspectivas. Elas são unidades quando observadas a partir das suas fronteiras físicas, temporais ou sociais. E a partir dessas fronteiras é possível identificar quem são os indivíduos que as compõem.

Também é possível observar a rede a partir das formas relacionais que a caracterizam, configurando o seu modelo de organização. Essa configuração do modelo, leva à análise do conteúdo e do contexto em que elas se centram, que podem definir essas redes como multiplexas, por exemplo, quando se verificam sobreposições de relações diversas em conteúdos:

- Relações de transação: trocas entre atores (materiais ou simbólicas);
- Relações de comunicação: canais para transmissão de mensagens e informação entre atores da rede;
- Relações de interseção fronteira: indicam sobreposição de laços e conteúdo entre os atores;
- Relações instrumentais: voltadas para as práticas cotidianas com objetivos concretos específicos (uma relação mais pragmática);
- Relações sentimentais: tipos de relações mais comum que identificam emoções, afeto, deferência, amizade, hostilidade, etc;
- Relações de poder e autoridade: apontam relações de hierarquia, dominação, liderança, etc;
- Relações de parentesco e descendência: os laços indicam relações estáveis de família ou alianças primordiais;

(FAZITO, 2002, online)

Do ponto de vista da construção do conhecimento, Deleuze e Guatari (1995) desenvolvem, ainda na década de 1960, a metáfora do rizoma. Sob essa perspectiva, o conhecimento se organizaria em forma de rede, em todas as direções através de conexões e de forma heterogênea. As relações que se estabelecem entre as informações podem ocorrer a partir de qualquer ponto, sem um ponto central que irradie conhecimento, mas através de múltiplos nós (*links*) para onde convergem informações de diversas naturezas e de onde surgem novas relações estabelecidas com outros pontos do sistema geral, de forma múltipla e contínua.

Pensando os princípios de conexão e de heterogeneidade dessas redes, os dois teóricos apontam o fato de que, em um rizoma qualquer ponto

[...] pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem. A árvore lingüística à maneira de Chomsky começa ainda num ponto S e procede por dicotomia. Num rizoma, ao contrário, cada traço não remete necessariamente a um traço lingüístico: cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc., colocando em jogo não somente regimes de signo diferentes, mas também estatutos de estados de coisas.

(DELEUZE e GUATARI, 1995, p.14)

Essa visão de construção do conhecimento rompe, por exemplo, com a estrutura tradicional do processo de ensino e aprendizagem, em que o professor é o agente que irradia conhecimento e os alunos são os receptores dessas informações. Vamos nos deter um pouco sob esse aspecto.

1. Educação em rede

No pensar rizomático, professor e alunos constroem o conhecimento a partir da troca de informações, sem hierarquias mais marcantes, numa perspectiva de colaboração.

O processo de construção, desconstrução ou reconstrução do conhecimento em rede aponta para a ultrapassagem da visão compartimentada, disciplinar, única e isolada, num esforço de reaproximar as disciplinas que devem se desencadear e se interconectar como uma rede – uma teia interligada e interdependente – composta por galerias temáticas transdisciplinares. (OLIVEIRA, 2003, p. 29)

Essa ruptura hierárquica no processo de ensino e aprendizagem é tão mais marcante ao se pensar que nesse modelo convergem não só recursos e informações, não só pessoas que discutem e constroem o conhecimento em conjunto, mas convergem áreas diversas, visto que uma mesma informação, um mesmo conhecimento pode ser compartilhado, analisado e reorganizado a partir de diferentes perspectivas, diferentes áreas do conhecimento humano.

Compreender, portanto, a aquisição do conhecimento através da metáfora do rizoma é entender que as ciências, assim como as memórias, conjugam fluxos desterritorializados. Ou seja, não se limitam e funcionam apenas em “territórios” determinados, em estruturas arborescentes e hierárquicas. Ao contrário, mesmo nas tentativas de fixar limites seguindo círculos de convergência, novos pontos se estabelecem dentro e fora desses círculos. Conexões são instituídas em múltiplas outras direções. (KENSKI, 2010, p. 66)

Essa visão rizomática, no entanto, não elimina a possibilidade do foco em uma determinada área de conhecimento, apenas passa-se a perceber esse foco como um momento não mais como a finalidade ou a metodologia principal do processo, mas um momento entre outros.

Nessa visão em rede, estabelecem-se conexões entre diferentes disciplinas e entre diferentes perspectivas teóricas, e constrói-se o conhecimento a partir do

diálogo de saberes que ocorre entre professores e professores, professores e alunos, alunos e alunos. Dessa forma, o espaço escola passa a ser um espaço de relação, convivendo de forma integrada com outros espaços da esfera social e educacional. O espaço de sala de aula também se transforma em algo mais dinâmico, com trabalhos desenvolvidos em equipes, onde impere o relativismo. As relações se dão, nesse caso, por um princípio de multiplicidade, como o afirmam Deleuze e Guatari:

Princípio de multiplicidade: é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo. As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes. Inexistência, pois, de unidade que sirva de pivô no objeto ou que se divida no sujeito. Inexistência de unidade ainda que fosse para abortar no objeto e para "voltar" no sujeito. Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza (as leis de combinação crescem então com a multiplicidade). (DELEUZE e GUATARI, 1995, p.15)

Para além dessa perspectiva teórica, no entanto, como se concretiza essa visão rizomática no processo de formação docente? Bem, nesse processo, é importante pensar uma série de mudanças. O próprio espaço escola passa a ser um espaço de relação, convivendo de forma integrada com outros espaços da esfera social e educacional. Nesse processo, as novas tecnologias da informação e de comunicação (NTIC) podem contribuir de forma muito relevante, mas o foco deixa de ser apenas o uso ou não uso das novas tecnologias e passa a ser quando e qual a melhor forma de utilizá-las.

Mudar esse foco, no entanto, implica em uma série de ações que façam com que esses sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (principalmente professores e alunos) passem a compreender de forma diferenciada as suas funções. Ao professor cabe compreender e familiarizar-se com essas novas tecnologias capacitando-se para adequar seu uso a diferentes situações de ensino e aprendizagem. Ao aluno cabe compreender que sua responsabilidade torna-se muito maior na construção não só do seu próprio conhecimento, mas na colaboração com os demais atores do processo.

Para além dos sujeitos que participam do processo de ensino e aprendizagem, essa mudança também tem de estar presente na própria infraestrutura dos espaços educacionais, que precisam se preparar para compreender como essas possibilidades de trabalho interdisciplinar podem existir.

No ensino presencial, criando espaços físicos que permitam atividades em grupo, promovendo atividades que congreguem diferentes disciplinas, permitindo diferentes possibilidades de avaliação, flexibilizando conteúdos, por exemplo. No ensino a distância, todas essas atividades podem se realizar também através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) ou nos espaços reservados a atividades presenciais em grupo (se houverem).

3. A experiência de implantação e desenvolvimento de uma licenciatura em língua estrangeira no ifrn

A oferta da primeira turma de licenciatura em espanhol presencial no IFRN iniciou-se em 2006. No ano seguinte iniciou-se a elaboração do projeto da mesma licenciatura para submissão ao programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), ou seja, na modalidade a distancia. Essa oferta nasceu do desejo de levar ao interior do estado o acesso à formação docente de uma licenciatura em língua estrangeira que focasse não só na formação do professor, mas que também desse suporte para o aprendizado da língua.

O desafio foi levado adiante pela Coordenadora do curso de licenciatura presencial e pela equipe do então Departamento de Tecnologias Educacionais e Educação a distancia (DETED) do IFRN. Após a aprovação do projeto, iniciou-se o processo de sua formatação final, investindo na produção de material didático, na capacitação dos profissionais envolvidos, enfim, em todos os processos prévios de organização de um curso a distancia. Mas os desafios foram maiores do que se poderia ter pensado à época. Vamos abordar alguns deles por categoria: recursos humanos, infraestrutura física, modelo pedagógico.

3.1 Recursos humanos

A lei 11.161/2005, mais conhecida como “lei do espanhol”, leva o país à necessidade de formação de professores de espanhol como língua estrangeira, mas não havia uma tradição na oferta dessa formação no Brasil sequer nas regiões fronteiriças do país, que dizer, então, do Nordeste? Esse foi o primeiro grande desafio, posto que, no Rio Grande do Norte, apenas a Universidade Estadual (UERN) possuía um curso de Letras com habilitação para a formação de professores de língua espanhola. O IFRN foi a segunda instituição do estado a promover essa oferta presencialmente e a primeira a promovê-la à distância.

A pouca oferta dessa formação indica, obviamente, uma dificuldade em encontrar corpo docente com a formação necessária não só para atuar junto aos alunos, na oferta da disciplina, mas previamente, para elaborar o material didático. Esse tem sido, aliás, talvez o maior desafio que tem sido enfrentado. Muitas vezes o professor tem a formação na área, mas a prática da escrita e a compreensão das especificidades da educação a distância na elaboração do material didático é uma

barreira que ele não consegue vencer. Esse problema tem implicado em grande dificuldade de entregar material didático impresso aos alunos da primeira turma do curso. Agora, na segunda oferta é que estamos conseguindo, a partir do material já elaborado, imprimi-lo para entregar aos alunos que ingressaram.

A falta de conhecimentos específicos da modalidade a distancia emperra o processo de produção de material didático porque os professores não conseguem cumprir os prazos acordados, e se eles não cumprem, o processo de revisão e formatação desse material também atrasa e, conseqüentemente, a instituição não consegue licitar a empresa de impressão também a tempo.

a. Infraestrutura física

Outro aspecto relevante é a falta de condições mínimas nos polos (banda larga, laboratórios, profissionais da área, acesso a acervo bibliográfico). No que se poderia chamar de consórcio UAB, os mantenedores dos polos podem ser os Estados ou os Municípios e cabem a esses mantenedores a responsabilidade pela infraestrutura física do local de acesso à oferta do curso pelos alunos.

Os polos são elementos fundamentais no modelo educacional da UAB, haja vista serem os locais onde os alunos recebem o material para estudo, têm acesso à internet para ambientação na plataforma virtual de aprendizagem, realizam as atividades presenciais e fazem estudos em grupo.

As condições econômicas dos municípios e, algumas vezes, a própria falta de conhecimento do mantenedor sobre educação a distância, tem implicado em polos com graves problemas de acessibilidade, com acervo bibliográfico inadequado ou insuficiente, com instalações físicas deficientes, enfim, uma série de obstáculos que, aos poucos, e a partir de intensa avaliação e acompanhamento da CAPES e das instituições de ensino superior (IES) parceiras, têm sido resolvidos.

Evidentemente, uma avaliação sistemática da CAPES, a cobrança por parte das instituições de ensino superior que ofertam cursos nos polos, e o empenho do próprio coordenador do polo junto ao mantenedor são elementos que, aos poucos, tem gerado modificações bastante positivas quanto à infraestrutura dos polos.

Outro problema, que diz respeito especificamente às IES, é a falta de profissionais habilitados para o trabalho com educação a distancia dentro da própria instituição. São profissões que, muitas vezes, sequer possuem código vaga no Ministério da Educação para abertura de vagas, tais como Designers instrucionais, webdesigners, ilustradores, diagramadores, entre outros. Esse também tem sido um obstáculo enfrentado em todo o Brasil cuja solução tem sido a contratação temporária, a formação e o trabalho com bolsistas e estagiários. Urge, no processo de institucionalização da educação a distância, serem pensadas soluções para esse problema.

b. Modelo pedagógico

Outro aspecto relevante do processo de oferta do curso, no caso específico da licenciatura em Letras Espanhol do IFRN, foi o fato do projeto ter nascido amarrado ao modelo presencial, com oferta de disciplinas concomitantes, com carga horária das disciplinas contabilizadas sem considerar as horas de estudo do aluno.

Esse tem sido um aspecto que tem exigido inúmeras reuniões e decisões que ultrapassam o âmbito de da direção do Campus Educação a distancia do IFRN e atingem o Campus Natal Central, que oferta a modalidade presencial do curso, assim como a pró-reitoria de ensino da instituição.

A linha que tem sido tomada é que a instituição não pode ofertar duas estruturas curriculares distintas para o mesmo curso, no entanto, é necessário adaptar a estrutura às especificidades da modalidade e isso tem exigido um redimensionamento do modelo de oferta das disciplinas, por exemplo, que deixaram de ser concomitantes na modalidade a distância e na revisão das suas cargas horárias, que foram diminuídas visando a possibilidade de contemplar as horas de estudo dos estudantes.

Para além dessas questões, outras possibilidades tem sido abertas junto a instancias superiores da instituição e favorecem o processo de ensino e aprendizagem. Os alunos de educação a distancia do IFRN possuem exatamente os mesmos direitos de um aluno presencial, o que significa que eles têm acesso a serviços médicos, psicológicos, às bibliotecas e aos projetos culturais e desportivos dos campi mais próximos de sua moradia.

Logo de início, a instituição não sabia como possibilitar o acesso dos alunos a bolsas de pesquisa e extensão, pois não havia um modelo, um procedimento para esse tipo de acesso. Aos poucos, a equipe do Campus EaD tem conseguido romper essas barreiras e nossos alunos estão tendo acesso às bolsas institucionais e, em breve, a bolsas de programas federais como o Programa de Iniciação à Docência (PIBID).

Considerações Finais

Ainda haveria muitos tópicos a serem abordados acerca dessa experiência, mas após todos os obstáculos que tem sido superados e diante daqueles que ainda estão à frente, os professores e servidores em geral que constituem o Campus EaD do IFRN tem a consciência de que o desafio inicial da oferta tem implicado em um trabalho de conscientização da comunidade interna e externa sobre educação a distancia. Tem exigido a formação contínua dos profissionais envolvidos com EaD na instituição; tem se constituído em uma revisão constante de nossos procedimentos internos, de nossa prática docente e tem exigido uma grande

parcela de criatividade na construção de soluções viáveis para as dificuldades identificadas.

Nesse sentido, só podemos concordar com Moran, quando afirma:

Caminhamos para uma flexibilização forte de cursos, tempos, espaços, gerenciamento, interação, metodologias, tecnologias, avaliação. Isso nos obriga a experimentar pessoal e institucionalmente modelos de cursos, de aulas, de técnicas, de pesquisa, de comunicação. É importante que os núcleos de educação a distância das universidades saiam do seu isolamento e se aproximem dos departamentos e grupos de professores interessados em flexibilizar suas aulas, que facilitem o trânsito entre o presencial e o virtual. Todas as universidades e organizações educacionais, em todos os níveis, precisam experimentar como integrar o presencial e o virtual, garantindo a aprendizagem significativa. (MORAN, 2010, s/p)

Essas mudanças apontadas por Moran indicam um caminhar para uma educação que utilize as redes como parte intensa do processo de ensino e aprendizagem, diminuindo a distancia entre professor e aluno, não só fisicamente, mas hierarquicamente. Acredito que a educação a distancia tem um grande papel nesse sentido, e essa contribuição mal começou a ser delineada, ainda há um grande caminho à frente.

Estamos começando a caminhar nesse sentido, estamos começando a mudar o foco do processo de ensino e aprendizagem não mais para o professor ou para o aluno, mas para as relações possíveis dentro de diferentes espaços e tempos, entre esses diferentes atores. Se as soluções que encontramos são as mais adequadas, só o tempo e o próprio processo dirão. De nossa parte, estamos sempre prontos para o desafio.

Referências

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**. Disponível em <http://livrosdamara.pbworks.com/f/Fritjof%2520Capra%2520-%2520A%2520teia%2520da%2520vida.pdf> Acesso em 04 de abril de 2012.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. **Mil platôs** (volume I). São Paulo: editora 34, 1995.

FAZITO, Dimitri. **A análise de redes sociais (ARS) e a migração**: mito e realidade. Belo Horizonte: UFMG. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/GT MIG ST1 Fazito texto.pdf> Acesso em 04 de abril de 2012.

MORAN, José Manuel. **Avaliação do Ensino Superior a Distância no Brasil**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/avaliacao.htm>. Acesso: 25 de maio de 2010.

KENSKI, Vani. **Novas tecnologias**: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. In: Revista Brasileira de Educação. Nº 8. Mai/Jun/Jul/Ago. p. 57 a 71. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_07_VANI_MOREIRA_KENSKI.pdf Acesso: 13 de maio de 2010.

PRODUZIR POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO EM CONTEXTOS DE COLABORAÇÃO: PRÁXIS DO GRUPO FORMAR

Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina
PROCAD/CAPES/UFPI/PPGED61

O professor dá à sua prática cores das suas próprias relações com outras pessoas. (TARDIF; LESSARD, 2001)

Introdução

O mergulho na primeira década do século XXI nos faz contatar que, muito mais do que em outros períodos, os desafios de formar professores vêm à tona em decorrência das complexas mudanças históricas, sociais e culturais que geram conflitos e afetam a vida diária das pessoas, das escolas e dos professores, bem como dos modos de agir ao ensinar. Entre outras mudanças a destacar, as principais são as seguintes: o aumento acelerado nas formas e acessos aos diferentes tipos de conhecimentos – mudanças dos meios de comunicação e da tecnologia, informática e telemática, bem como nas estruturas materiais e institucionais da sociedade, principalmente no que se referem aos aspectos relacionados às formas de organização social e às convivências, por exemplo, os modelos de famílias, as diversidades culturais, o multiculturalismo, entre outras. Essas transformações repercutem na maneira de viver, pensar, sentir e agir no mundo tanto das velhas quanto das novas gerações, o que requer práticas educativas que permitam o desenvolvimento de oportunidades mais iguais para todos.

As mudanças enunciadas intensificam a preocupação recorrente dos cursos de formação de professores em criar variadas, múltiplas e diversas possibilidades de relacionar teoria e prática. Para organizar esta apresentação, a constatação anunciada serviu de referência para as escolhas empreendidas, o que nos levou a interconectar a exposição teórica com as experiências desenvolvidas no Grupo

Professora da Universidade Federal do Piauí. Programa de Pós-Graduação em Educação. Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. Doutora em Educação pela UFRN e Pós-doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC/SP. Estágio financiado pelo PROCAD/CAPES. Os resultados discutidos neste artigo são fruto do referido estágio.

Formar⁶², do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí, de articular a pesquisa em educação com a formação inicial e contínua de professores, tendo a prática como eixo articulador da formação e como condição para a expansão das práticas profissionais de professores. As experiências compartilhadas realçam a articulação de processos formativos aos de pesquisa no desenvolvimento da atividade de pesquisar na pós-graduação em educação. Dentre as possibilidades educativas criadas no Formar discutimos a prática de produção compartilhada de pesquisa e formação entre professores formadores -estudantes da pós-graduação em nível de mestrado e doutorado e pesquisadores, estudantes da graduação em processo de formação inicial e iniciante na pesquisa que, conjuntamente, elaboram e conduzem processos de pesquisas-formação colaborando uns com os outros na pesquisa e constituindo uma parceria que torna material a prática com eixo da formação, uma vez que a formação que ocorre no processo de pesquisa é organizada para que haja articulação entre a teoria e as práticas profissionais desenvolvidas pelos docentes colaboradores da investigação.

Para Machado (1999, p.151), a produção de condições, conforme explicitamos nesta experiência, possibilita a configuração de práticas docentes que estabelecem conexões mais sólidas com o conhecimento científico e principalmente com a formação crítica e emancipada.

Com o objetivo de apresentar estas experiências e discutir os princípios que orientam a organização das atividades desenvolvidas no Formar dividimos a comunicação em duas partes. Nesta primeira parte, introdutória, fizemos uma breve apresentação do tema, situando o contexto de exposição do enunciado no título deste artigo: a prática com eixo articulador da formação. A segunda parte trata das questões relacionadas à opção teórico-prática, dos princípios e relatos dos graduandos sobre a atividade em tela.

2 O catavento em movimento: a prática com eixo da formação

A discussão inicial que faremos encontra sustentação na seguinte afirmação de Fontana (2000, p. 26): a prática é vital para a produção de possibilidade de desenvolvimento do professor, pois é por intermédio dela que ocorre a construção de modos de agir que transformam o aluno em um professor profissional.

A compreensão da autora citada coaduna-se com a de Formosinho (2001, p. 47) que pontua: o desenvolvimento desse percurso formativo, isto é, a formação de professores, tem especificidades e singularidades, por exemplo, a docência, diferente de outras profissões, “[...] é uma profissão que se aprende desde que se

⁶² Formação de Professores na perspectiva Histórico-Cultural.

entra na escola pela observação do comportamento dos nossos professores.” Assim, a formação prática do aluno-professor inicia com as aprendizagens que emergem da sua vivência como discente, porém, formalmente, o aprendizado intencional da docência somente é iniciado quando ele ingressa em um curso de formação de professor, especialmente quando vivencia experiências que estabelecem a relação prático-teórica.

Na concepção de Formosinho (2001, p. 50), portanto, a prática é o componente curricular responsável por iniciar explicitamente os discentes na atividade de ensinar, desenvolvendo as competências que são próprias da docência. Considerando-a, dessa forma, o pesquisador realça que ela representa a dimensão formal do currículo que permite ao aluno-professor experimentar métodos, técnicas e procedimentos diferentes dos observados informalmente, e expandir o repertório de experiências e de conhecimentos produzidos antes do ingresso em um Curso de formação de professores. Considerando o exposto, é necessário ressaltar qual o significado de prática para ele (2001, p. 53): é o seguinte: prática é o “[...] componente intencional da formação de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente”.

Nesse sentido, compreendemos que a prática é o ponto de partida para que sejam produzidas as condições de formação que fazem expandir os significados e os conceitos necessários ao desenvolvimento da atividade docente. A formação que integra as dimensões práticas do agir docentes às dimensões teóricas desse agir no desenvolvimento do processo formativo produz mais possibilidades de os professores transgredirem a cultura acadêmica que prioriza a teoria em detrimento da prática e/ou a prática em detrimento da teoria, o que produz as condições de desenvolvimento profissional enunciadas por Fontana (2000).

A respeito do exposto, Charlot (2005, p. 81) contribui para que formulemos o seguinte questionamento: quais são as condições que os professores formadores possuem/produzem para transgredir o modelo de

[...] formação de tipo universitário em que predomina um acúmulo de conteúdos disciplinares. Esses conteúdos não são inúteis (não há boa pedagogia sem um bom conhecimento dos conteúdos ensinados), mas não se vê realmente em que eles permitem aos professores resolver os problemas com os quais são confrontados.

Os aspectos mencionados reavivam as discussões em torno da formação do professor e do caráter complexo da prática docente. (GÓMEZ PÉREZ, 2001).

Para a expansão da compreensão acima referida, García (1999, p.27) realça que o processo inicial de formação “[...] é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.” Assim, a formação inicial

para a docência é a primeira fase do processo de desenvolvimento docente que segue continuamente ao longo da vida pessoal e profissional, porém, representa o *locus* primeiro de sistematização das aprendizagens do ser, sentir-se e tornar-se professor profissional e, portanto, como tal, necessita que a formação seja organizada para fazer avançar os níveis de conhecimento teórico sobre a profissão de professor, o que requer fazer da prática o eixo da formação para a docência.

Nesse sentido, ao formar professores, devemos proporcionar situações de reflexividade em que sejam trazidas à tona as contradições, as limitações sociais, culturais e ideológicas de práticas intuitivas e tácitas e à produção de entendimentos mais significativos que permitam a compreensão crítica das práticas reais desenvolvidas pelo professor no micro contexto educacional, para que essas compreensões contribuam para a expansão dos modos de agir profissional, alcançando o macro contexto social.

Na atualidade, essa compreensão vem sendo veiculada com bastante ênfase por vários autores, entre os quais se destacam Gómez Pérez (2001) e García (1999), em síntese o pensamento dos autores poderia ser resumido na seguinte afirmação: os problemas enfrentados pelos professores no cotidiano de sua ação nem sempre são levados em consideração nos processos formativos, o que torna necessário um ressignificação para a produção de reflexão e de análise das práticas, considerando o ponto de vista do próprio professor, como ele se sente, o que diz, faz, e é ao desenvolver a profissionalidade docente. Essa compreensão está alicerçada na proposição de ruptura com o modelo formativo construído com base no paradigma científico positivo, que tende a legitimar a razão instrumental, cujo interesse é produzir aprendizagens da profissão de professor sem o estabelecimento de relações entre as necessidades vitais dos docentes em formação, entre o que propõe a teoria e o que ocorre na prática real. A ciência instrumental, de inspiração positivista, compreende que a racionalidade técnica serve para legitimar uma organização de trabalho e justificar hierarquia entre os grupos profissionais em relação ao domínio do conhecimento científico. Nesse modo de agir há separação nítida, justificada cientificamente, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Há confronto entre ciência fundamental e ciência aplicada.

Segundo Fernandes (1997), nessa abordagem formativa, o professor reflete e age transpondo para a ação, os resultados do conhecimento científico produzido pelos agentes externos. O saber privilegiado no aprendizado da profissão é aquele prescrito pela ciência e pelas disciplinas do currículo oficial. Na mencionada perspectiva, a formação prioriza o domínio de conhecimentos científicos e a possibilidade de fazer uso deles quando a situação prática exige, supervalorizando-se o conhecimento teórico em detrimento do prático.

A tentativa de superação da possibilidade formativa instrumental foi germinada pela perspectiva formativa que centra as ações na análise das práticas

do professor antes e durante o desenvolvimento das situações práticas. Esse modelo, segundo Altet (2000, p. 37): ajuda a construir os sentidos relacionados ao que fazem e pensam os docentes, o que também os auxilia a compreenderem as condigências das ações de ensinar e facilita a análise das interações pedagógicas observáveis no micro contexto da sala de aula. Um dos precursores dessa proposição é Schon (2000). Na visão do teórico, para formar professores, é necessário prepará-los para agirem eficazmente em circunstâncias imprevistas e complexas, é preciso fazê-los refletir sobre as situações práticas, fazendo-os analisar o que fazem na ação e retrospectivamente.

A formação de professores cujo currículo tem como eixo principal a reflexão prática é construída a partir de questionamentos que ultrapassam as práticas mecânicas e repetitivas, modificando, radicalmente, a compreensão do contexto formativo e o modo de condução das investigações educacionais sobre a prática. Schon (1992) defende que para formar professores como profissionais é necessário centrar a prática reflexiva em três movimentos reflexivos: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Nessa direção, ressalta que a forma possível de preparar o professor para agir eficazmente em circunstâncias imprevistas e complexas é fazê-lo refletir sobre as situações problemáticas, conduzindo-o a analisar o que pensa, sente e faz, de forma a reconstruir a prática que realiza.

O autor em tela defende que os processos formativos devem se organizar para promover três tipos de reflexão: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A primeira é realizada sem sistematização e com base nos saberes espontâneos e intuitivos. A reflexão após a ação ocorre quando o professor reconstrói mentalmente a ação para analisá-la retrospectivamente. O olhar *a posteriori* sobre o momento da ação ajuda o professor a perceber o que aconteceu durante a ação, fazendo-o visualizar como resolveu os imprevistos ocorridos. Esse exercício permite que as estruturas presentes na ação sejam analisadas e criticadas. A reflexão sobre a reflexão na ação leva o professor a reconstruir a sua própria forma de conhecer a prática e ajuda a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas, pois favorece o agir reflexivo diante das situações problemáticas da ação. Para o autor, essa modalidade de formação fomenta o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a compreender a sua própria forma de conhecer o que faz e pensa e a construir novas formas de agir na prática.

O modelo defendido por Schon (1992) e seguido por outros pesquisadores da prática docente apresenta avanços em relação ao modelo instrumental anteriormente exposto, entretanto, consideramos necessário fazer reflexões críticas a respeito da maneira como ambas as possibilidades formativas, a instrumental e técnica e a pragmática, utilizam a análise da prática nas situações de formação de professores. A primeira possibilidade se excede ao considerar o

contexto teórico como a única fonte de análise da prática e a segunda se excede ao rejeitar o valor da teoria, advogando a análise de práticas de certas escolas, de certos professores e de certas salas de aulas.

Com base no exposto e nas hipóteses construídas por Charlot (2005), fazemos as seguintes reflexões: a posição dos formadores está situada em dois campos contraditórios: o primeiro campo estaria em aceitar sem questionamento adicional as concepções discutidas, o que gera duas versões: admitir que os processos formativos estão atingindo seus objetivos, mesmo sem se preocuparem com o que pensam e sentem os professores ao desenvolverem a docência; aceitar a formação do professor do modo como ela se apresenta e abandonar os professores à sua própria sorte. O segundo campo situa-se na possibilidade de transgressão das práticas dominantes e de mobilização para que as condições de formação possam superar as contradições advindas das lógicas formativas instrumentais e pragmáticas, criando outras possibilidades para formar o professor. Esse campo é o que considera a prática como eixo da formação.

É considerando a possibilidade de formar professores tendo a prática como eixo da formação que afirmamos ter aprendido muito com os modelos formativos vigentes e predominantes, mas, ressaltamos a necessidade de investir em uma perspectiva formativa crítica e criativa que promova a compreensão das práticas e as condições para o enfrentamento das contradições advindas do social e da história dos contextos em que as práticas docentes ocorrem. Nesse sentido, as questões estruturais e culturais da sociedade necessitam ser compreendidas, estabelecendo-se relação com a realidade escolar e com os contextos específicos de atuação docente, isto é, considerando-se nos processos formativos de análise das práticas tanto os aspectos micro quanto os macros sociais, bem com que o professor tem a função de agente de transformação dessas condições.

No que se refere à função do professor destacamos, lembrando as afirmações iniciais de Formosinho (2001), que a profissionalidade docente é produzida pelo acesso aos conhecimentos sistematizados pelos cursos de formação de professores e também via conhecimento prático, intuitivo, adquirido de forma tácita na própria experiência. Essa formação pode ser ampliada na medida em que os professores são motivados, seja na academia, seja no contexto da escola, a realizar um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de produção de outras condições para o desenvolvimento da prática profissional.

Nesse sentido, retomamos ao objetivo inicialmente proposto de compartilhar o trabalho desenvolvido pelo Grupo Formar, que proporciona situações formativas em contextos de pesquisa acadêmica que possibilitam aos professores em formação a oportunidade de refletir criticamente e de reconhecer as contradições sociais, culturais e ideológicas da prática intuitiva e tácita, estimulando o aprendizado da profissão via colaboração de professores em

formação e pesquisadores iniciantes e experientes com professores formadores e pesquisadores das práticas educativas. Nossa opção teórico-prática valoriza os procedimentos de reflexividade que promovem a integração entre o pensamento teórico e o prático no processo formativo que é gerado via pesquisa e que privilegia a colaboração entre os colaboradores no processo de produção da profissionalidade docente.

Na tentativa de explicitar quais são os princípios que norteiam o desenvolvimento do trabalho no e com o Grupo Formar, desenvolvemos práticas formativas que colocam os integrantes em atividade, em situação de ação, realizando operações de reflexividade crítica e de colaboração criativa, conforme propõem Liberali (2010), Magalhães (2002, 2011) e Ferreira e Ibiapina (2011).

Esta prática formativa parte do pressuposto de que é necessário superar a relação linear e mecânica que existe entre o conhecimento científico – técnico e o prático. Dessa forma, a atividade de coproduzir conhecimentos e práticas por intermédio da interação crítica, colaborativa e criativa entre licenciandos e professores formadores, entre universidade e escola, representa espaços de diálogos para a produção da profissionalidade docente e para que a prática possa efetivamente se transformar em eixo da formação.

A constituição da profissionalidade, por intermédio dessa possibilidade, é concretizada por meio de diálogo colaborativos, porém, conforme constatação de Jackson (1987), os professores são pessoas que falam pouco de seu ofício entre si e de como podem melhorá-lo, pois não dispõem de espaços dialógicos para o compartilhamento de conhecimentos e de experiências profissionais. Nesse caso, a experiência que relatamos representa uma entre outras possibilidades de romper com esse isolamento de forma que os processos formativos se organizem para oportunizar a produção de contextos de discussão e de análise de práticas, criando-se condições que são consideradas vitais para fazer avançar tanto as opções pedagógicas e didáticas quanto o conhecimento teórico sobre elas.

Nessa direção, destacamos o pensamento de Freire (2004, p.38) sobre a importância da reflexão crítica para e na prática, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Assim, tanto formador quando os professores em formação compreendem na partilha que o ‘pensar certo’ não é um presente dos deuses, tampouco propriedade de intelectuais iluminados é, pelo contrário, o desenvolvimento de um pensamento que supera o ingênuo e produz o novo pensar e uma nova prática. Para a concretização de processos de reflexão e análise da prática, é possível optar por múltiplos e variados procedimentos como: observações colaborativas, narrativas de práticas, videoformação, oficinas pedagógicas, sessões reflexivas, rodas de discussão, grupos focais, bate papos acadêmicos, episódios de ensino, entre outros.

Os procedimentos que promovem as condições de produção de diálogos críticos e colaborativos de análise das práticas docentes como eixo da formação são organizados a partir do princípio de que ninguém se forma sozinho, conforme expressa Bakhtin (2000): a formação ocorre quando os discursos individuais são construídos entre interlocutores, uma vez que não existe formação individual sem alteridade. No movimento realizado pelo Grupo Formar, os outros nos constituem ideologicamente e nos dão acabamento porque permitem que a nossa compreensão do mundo se expanda e a nossa consciência se desenvolva de níveis espontâneos para níveis mais emancipados de desenvolvimento em que as ações realizadas superam a realidade instituída e transformam as condições materiais que limitam a atuação docente.

Em síntese, a emancipação se define quando as relações entre o formal e o informal, a firmeza e a tolerância, a autoridade e a liberdade não se apresentam com aspectos mutuamente excludentes, mas se constituem em atitudes geradoras de confiança mútua e de momentos de negociação de sentidos e compartilhamento de significados. Nessa perspectiva, o agir compartilhado promove o desenvolvimento não de apenas um indivíduo, mas do coletivo, conforme propõe Vigotski (2001).

Para demonstrar o desenvolvimento compartilhado pelo Formar, selecionamos dois relatos de bolsistas de iniciação científica que cursam Pedagogia na Universidade Federal do Piauí. O Relato da Estudante A denota a reflexão realizada sobre as possibilidades de expansão de aprendizagens profissionais da docência e as afecções que transformam as práticas e a formação:

Destacamos ainda que essa atividade foi muito importante para o desenvolvimento da nossa ação docente, pois criou condições de desenvolvimento tanto dos nossos conhecimentos quanto das práticas. A observação colaborativa das práticas das professoras nas escolas proporciona o conhecimento prático articulado ao conhecimento teórico e cria possibilidades de relacionar os conhecimentos trabalhados nas disciplinas ao longo do Curso de Pedagogia com a prática real existente nas escolas, além de contribuir com a compreensão da nossa própria vida enquanto pessoa e a ajudar a direcionar o nosso modo de viver. Verificamos que a prática educativa construída ao longo da formação e da experiência é importante e aprendemos mais, juntamente com as professoras do Grupo Formar, para que se possa desenvolver uma prática transformadora, é necessário transformar primeiro os valores que orientam as nossas ações.

O relato da estudante B, bolsista de iniciação científica e aluna do Curso de Pedagogia da UFPI, demonstra que se pode ir além daquilo que se sonha quando as condições produzidas para que a formação ocorra alia motivos e objetivos,

produzindo novas condições de compreensão e realização das ações no próprio devir de estudante, pesquisadora e professora-pesquisadora.

O sonho que não sonhei, é o que estou vivendo aqui no Formar. As experiências de compartilhamento de significados e de pesquisas estão sendo fundamental para o desenvolvimento da nossa prática, pois cria condições de que nos tornemos mais do que o que sonhamos fazer e ser um dia. Sonhei com a Pedagogia, e hoje vivo uma Pedagogia que vai além daquilo que sonhei alcançar, as condições produzidas para compreender a prática de formar para a cidadania e a pesquisa que vivenciei juntamente com uma mestranda do PPGEd foram responsáveis por tornar real um sonho que não havia sonhando.

Observamos nos relatos das estudantes de Pedagogia e pesquisadoras de iniciação científica que o ato formativo produz tensões construtivas e o instrumento que faz a mediação é a linguagem crítica usada nos questionamentos que promovem reflexões colaborativas e criam condições para que a análise das práticas docente se concretize. A capacidade de questionar e problematizar a prática, adotando atitude ativa e fazendo uso da linguagem crítica como instrumentos psicológicos que auxiliam na transformação da atividade docente, é a condição para que haja o desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional (VIGOTSKI, 2001).

Para compreender as possibilidades produzidas de desenvolvimento da prática pedagógica profissional que promovem a transformação, é necessária a inserção nessa prática e o processo de reflexividade crítica precisa ser organizado para que possibilite o confronto e a reconstrução dos modos de agir e pensar. Os relatos expostos demonstram que a prática articulada aos processos formativos pode tornar-se emancipatória quando promove esse movimento de confronto e de reconstrução, produzindo novas compreensões e novas condições para o desenvolvimento da prática. Esse modo de agir na formação é transgressivo, é político, é ético e é também criativo.

A pesquisa que também é formativa traz a possibilidade que torna possível produzir modos coletivos de transgredir os limites das práticas cotidianas (BARTH⁶³, 1981), nesse caso, a pesquisa é o meio usado para desnudar, interromper e interpretar a prática docente e veículo mediador do processo de transformação social (KEMMIS, 1987).

⁶³ As traduções livres realizadas das obras desses teóricos foram feitas pela autora do artigo.

Nessa perspectiva são trazidas à tona as teorias implícitas nas práticas dos professores mesmo que eles não tenham consciência de qual é ela e a prática é o ponto de referência da análise realizada por estes profissionais que refletem e analisam os conceitos e os modos de agir que orientam a prática, processo que ocorre em colaboração e que é sistematizado com a finalidade de fazer avançar o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos. Nessa direção tanto a teoria quanto a prática assumem valores no processo de produção dos conhecimentos profissionais e ambas – teoria e prática - são construções históricas e culturais que se modificam a partir da análise reflexiva e colaborativa da prática docente na sua dimensão de produtora de saberes. A atividade intencional, dialética, interativa e crítica de análise da prática por meio de processos de reflexividade colaborativos é responsável pela emancipação pessoal e profissional de todos os integrantes do Grupo Formar, bem como dos professores que colaboram com as pesquisas que realizamos.

Para finalizar, compreendemos que as experiências de pesquisa e formação realizadas pelo Formar têm a força de um pingo d'água caindo no rio; apenas na medida em que inspira outros pingos, pode aspirar a fazer o rio transbordar, produzindo outras tonalidades e quem sabe novas cores para o desenvolvimento de práticas como eixo da formação docente.

Referências

ALTET, Marguerite. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10.ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARTH, B. M. **L'Apprentissage des concepts**. Lyon: CEPEC, 1981.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FERREIRA, M^a Salonilde; IBIAPINA, I. M^a L. de M. A pesquisa colaborativa como espaço formativo. In: MAGALHÃES, Maria Cecilia Camargo; FIDALGO, Sueli Salles. **Questões de Método e de linguagem na formação docente**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras. 2011, p. 119-140.

FERNANDES, Maria Estela Araújo. A formação inicial e permanente do professor. **Revista de Educação AEC**, n.103, 1997.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professores?** Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 2000.

FORMOSINHO, João. A formação prática de professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In : CAMPOS, Bártolo Paiva. **Formação Profissional de Professores no Ensino Superior**. Lisboa: Porto Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GÓMEZ PÉREZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artemed, 2001.

O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

JACKSON, Ph. **The practice of teaching**. New York: Teacher College Press, 1987.

KEMMIS, S. Critical Reflection. In: WIDEEN, M. F.; ANDREWS, I. Staff development for school improvement. Library of Congress Cataloging in Publication. Philadelphia, Imago Publishing, 1987.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2010, 93p.

MACHADO, N. J. **Epistemologia e didática**. As concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. 3.ed. São Paulo: Cortez. 1999.

MAGALHÃES, M.C.C. Sessões Reflexivas como uma Ferramenta aos Professores para a Compreensão Crítica das Ações da Sala de Aula. Congresso da Sociedade Internacional para Pesquisa Cultural e Teoria da Atividade. **Anais ... 5**. Amsterdã: Vrije University, 2002.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa Crítica de Colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, Maria Cecilia Camargo; FIDALGO, Sueli Salles. **Questões de Método e de linguagem na formação docente**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras. 2011, p. 13- 40.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes.

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

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: POLÍTICAS PÚBLICAS NUMA PERSPECTIVA DE GÊNERO

João Paulo Macedo⁶⁴

Eugênia Bridget Gadêlha Figueirêdo⁶⁵

Romário Ráwlyson Pereira Do Nascimento⁶⁶

Maria Helena Cortez De Melo Pires⁶⁷

Introdução

As políticas públicas têm dado ênfase ao combate a todas as formas sociais de desigualdades que impedem ou dificultam o acesso das pessoas aos instrumentos que possibilitam o desenvolvimento de suas capacidades e melhoria das suas condições materiais e existências de vida. Especificamente sobre as políticas dirigidas às mulheres, no geral, estas têm assumido diferentes tratamentos, que seja voltada para a saúde da mulher e cuidados e responsabilidades para com os filhos e a família, que seja voltada para a educação, ou ainda voltada para a profissionalização e inserção no mercado de trabalho, dentre outras. Ou seja, constituindo a mulher ora como agente de cuidado, ora como agente de desenvolvimento. No entanto, tais políticas avançaram muito pouco no debate sobre gênero, considerando que este trata de um fenômeno relativamente mais recente, e que muitas vezes não é contemplado nos textos oficiais das políticas públicas.

Apesar dos desafios, o enfoque da transversalização da perspectiva de gênero no Brasil nos últimos anos tem levado a criação de oficinas, projetos, programas governamentais e secretarias ministeriais, ou seja, instituições encarregadas de adotar políticas para as mulheres que reafirmem a sua cidadania e o seu lugar como agente político e social no mundo.

Desse modo, o presente artigo propõe debater sobre as questões que atravessam as políticas públicas no Brasil, em especial, as questões de gênero reproduzidas na sociedade, que geram empecilhos ao desenvolvimento das pessoas e as famílias, tendo a educação como um importante dispositivo operador

⁶⁴ Doutor em Psicologia pela UFRN e Professor Adjunto da UFPI, Campus Parnaíba, vinculado ao Curso de Psicologia. Email: jpmacedo@ufpi.edu.br

⁶⁵ Mestra em Psicologia pela UFC e Professora Assistente da UFPI, Campus Parnaíba, vinculada ao Curso de Psicologia. Email:

⁶⁶ Mestrando em Educação UFPI/NEPEGECEI. Email: romario_rawlyson@hotmail.com

⁶⁷ Professora Assistente da UFPI, Campus Parnaíba, vinculada ao Departamento de Economia. Email: hel_mandu@yahoo.com.br

de criticidade para materializar tal debate no contexto das comunidades onde tais políticas se aplicam. A questão de fundo que ancora tal discussão é pensarmos, por um lado, as políticas públicas como dispositivo de garantia de direito e cidadania ou como forma de controle e manutenção de estados de dominação da vida; por outro, sobre o abismo existente entre as diretrizes e princípios dos textos oficiais e o campo prático que essas políticas agenciam, tendo a educação como agente de mudança desse cenário e delineamento de novos saberes e práticas neste campo.

Políticas públicas: o que são e a quem se destinam?

A relação capital/trabalho é provocadora de profundas iniquidades sociais, tendo como consequência o analfabetismo, a violência, o desemprego, a favelização, a fome, a pobreza, a discriminação e alienação social, além de outras situações de risco e vulnerabilidades que trazem profundos impactos no tecido social. No entanto, tal realidade não se constitui como mera condição acessória e transitória do mundo capitalista, pois, na verdade, ela é constitutiva do capital enquanto modo de produção econômica, política, social e cultural (YAMAMOTO e OLIVEIRA, 2010).

Dentre as manifestações de resistência e luta frente ao cenário de desigualdades que o capitalismo produz no tecido social estão as reivindicações por parte dos movimentos sociais, da classe trabalhadora e da população excluída que pressionam o Estado a garantir direitos econômicos, sociais, políticos e culturais. É dessa forma que se compreende que a “questão social” trata-se, na verdade, de o conjunto dos problemas políticos, sociais e econômicos manifestados no cotidiano da vida social pela contradição capital/trabalho (IAMAMOTO e CARVALHO, 1983; NETTO, 2007). Daí surge o papel do Estado intervencionista como mediador dessa contradição, por meio das chamadas estratégias estatais para a resolução de problemas sociais. Surgem então as políticas públicas, ora com propostas mais universalistas ora mais focalitas, para atender as demandas e os descontentamentos da dívida social.

As políticas universalistas no Brasil foram erigidas com a Constituição de 1988. Tais políticas têm como base o processo de cidadanização da população e a universalização do acesso aos serviços públicos nas áreas de educação, seguridade social e mercado de trabalho. Não se trata apenas da garantia de serviços e ações inclusivas para determinada parcelas da população, primeiro que as políticas universalistas estão voltadas para toda a população, sem exceção; segundo que seu princípio fundante é o fortalecimento das instâncias de participação, movimento popular e controle social da coisa pública. Portanto, visa o processo de construção de cidadania, ou seja, da produção de sujeitos políticos.

No entanto, o processo de implantação das políticas universalistas no Brasil é contemporâneo à instituição da agenda e do Estado neoliberal iniciada pelo presidente Fernando Collor de Melo, aprofundado pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, e aperfeiçoado pelos Governos Lula e Dilma do Partido dos

Trabalhadores. A agenda neoliberal tem orientado a política econômica e social brasileira basicamente com a priorização da contração da emissão monetária, da elevação das taxas de juros, da diminuição da taxa sobre os altos rendimentos, da abolição de controles sobre os fluxos financeiros, da criação de níveis massivos de desemprego, do controle e repressão do movimento sindical, do corte dos gastos sociais pela desmontagem dos serviços públicos e um amplo programa de privatizações, tendo como premissas fundamentais o estabelecimento do mercado como instância mediadora e um "Estado mínimo" (YAMAMOTO e OLIVEIRA, 2010).

Na prática isso significa a precarização e sucateamento dos serviços, precarização das relações de trabalho e emprego, insegurança nos contratos de trabalho, baixos salários, além da falta de perspectivas profissionais futuras, como ascensão na carreira e ausência de qualificação/capacitação profissional; mas também a implantação de modelos de gestão de mercado na esfera pública e descentralização de serviços (que implica transferência de responsabilidade aos níveis locais do governo a oferta de serviços deteriorados e sem financiamento) e a focalização (introduzindo um corte de natureza discriminatória para o acesso aos serviços sociais básicos pela necessidade de comprovação da "condição de pobreza") (YAMAMOTO e OLIVEIRA, 2010). Portanto, no final das contas gera a oferta de serviços desqualificados para uma população desqualificável (YAMAMOTO, 2007).

Por outro lado, não esqueçamos que a agenda e o Estado neoliberal também impõem uma agenda micropolítica aos operadores/trabalhadores das políticas universais para serem postas em prática à população em geral. Ou seja, além de desregular o dever do Estado de ofertar bens e serviços e minimizar direitos sociais e políticos, o neoliberalismo produz um modo hegemônico de subjetivação com formas de percepção, modos de afecções/sensações e de pensar e agir no mundo, profundamente, marcados por interesses privatizantes. Por esse aspecto, de cidadão passamos a consumidor, do sujeito da ação transformamo-nos em sujeitos empreendedores, portanto, capazes de, por conta própria, resolver problemas, desobrigando o Estado do seu dever (CARVALHO, 2009).

Nesse sentido, precisamos aprofundar o debate sobre os rumos das políticas públicas no Brasil na contemporaneidade, no sentido problematizarmos se elas estão a operar como dispositivos de garantia de direito e cidadania como foco de resistência a lógica neoliberal, ou como formas de controle da vida. De outro modo: se, sobre a marca do progresso e desenvolvimento, na verdade, estamos gerenciando a pobreza e as comunidades para produzir corpos, ao mesmo tempo, saudáveis, inteligentes e participativos (neste caso, auto-empreendedores), além de dóceis e produtivos? Ou seja, estamos a produzir corpos de segunda linha, mas que podem ser modelados e educados para podermos "conviver" ou "tolerar" suas presenças? (MACEDO, 2007).

Questões De Gênero E Políticas Públicas No Brasil

A categoria gênero tem sua gênese nos movimentos políticos e sociais da primeira metade do século XX pela luta das feministas a situação de exclusão e dominação de uma sociedade machista e hetero-normativa. Em 1960 a “onda feminista” invadiu os espaços acadêmicos, e a partir de então principalmente nas ciências humanas, passaram a se preocupar sobre as condições sociais e históricas, bem como a descrição dos mecanismos que inviabilizavam a mulher como cidadã.

O conceito de gênero surge para recolocar as relações saber-poder encerrado no binômio cultural/biológico, questionando as perspectivas essencialistas, naturalistas e biologizantes da sexualidade, e por sua vez lança esta ao fecundo terreno da cultura.

Com a compreensão de gênero a “submissão” feminina deixa de ser compreendida como uma essência anterior a existência, de origem divina, ou ainda um efeito natural inerente ao sexo biológico. Assim as relações entre homens e mulheres passam a ser pensadas em suas historicidades, a partir das condições sociais.

[...] É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. (LOURO, 2007, p. 21)

Tendo debatido sobre o processo de gestão da categoria gênero gostaríamos de assinalarmos que muitos estudos na busca de apropriar-se dessa nova lógica de análise da sexualidade acabaram por descrever, registrar ou ainda organizar características “ditas” femininas e masculinas. Produzindo assim os “papeis de gênero”, ou seja, como um conjunto de regras que homens e mulheres devem assumir para serem respectivamente do gênero masculino e feminino. Alguns estudos iniciais introduziram, em certo modo, questões que nos permitem concluir, ser possível padrões universais de homens e mulheres.

Além disso, ficou evidente também nesse primeiro momento a existência de um dualismo homem e mulher que se traduzia numa relação entre dominador e dominada. Principalmente a partir das duas últimas décadas do século XX e, sobretudo na atualidade, através da perspectiva pós-estruturalista e dos estudos culturais, passamos a compreender que as relações entre homens e mulheres embora enfaticamente marcadas por esta hierarquia, não podem ser reduzidas a este reducionismo binário. Verdadeiramente, a realidade social é bem mais diversificada que esta polarização, bem como se encontra atravessada por outras problemáticas que não são apenas as questões de gênero.

Desta maneira, utilizando-nos da teorização de Stuart Hall (2000) compreendemos o gênero não com um “papel” que se assumi, mas com uma

identidade que se constitui através das relações sociais que estabelecemos, e cujo processo nunca se encontra encerrado. A identidade, portanto não é algo fixo e imutável. Além disso, demarcamos ainda que somos sujeitos de múltiplas identidades, até mesmo de identidades contraditórias.

A mudança que se propõe então na compreensão de gênero como identidade e não mais como um “papel”, é que o sujeito não simplesmente assume, ou ainda encena uma identidade, ele a constrói. O gênero é, pois um elemento que constitui o sujeito, não uma estrutura exterior que este encarna, ou superior que este obrigatoriamente assume. Assim o gênero não é algo moldado pela cultura que se inscreve num corpo estático. O conceito de gênero não é anterior e nem posterior ao de cultura, bem como o corpo não precede nem antecede a cultura. Ambos, corpo e gênero, e aqui podemos incluir também a sexualidade e a identidade, são tecidos conjuntamente com a cultura.

Deste modo, pensar dessa maneira as questões de gênero e identidade demandam novas formas de se pensar as políticas públicas, essa perspectiva tem sido chamada de transversalização, pois perpassa por outras problemáticas que não seja apenas a da mulher. Afinal, como as políticas públicas têm trata em seus textos oficiais e no campo prático as questões de gênero? As políticas públicas têm se coloca como instrumentos de naturalização das identidades e formas de vida dominante, conseqüentemente produzido novas classificações e normalizações para a diferença, ou têm garantido direitos reafirmando a diversidade das formas de existir no mundo?

Políticas Públicas No Brasil: O Abismo Entre Discurso E Prática

Para problematizarmos sobre o abismo que existe entre os princípios e diretrizes que regem as políticas públicas no Brasil e o campo das práticas, bem como pensar o quanto a educação pode contribuir para a redução desse abismo, tomaremos as naturezas política (participação/ação política), cultural (formação dos profissionais) e tecnológica (produção de tecnologias relacionais) como campos de análise das políticas públicas.

Ao reportamo-nos aos textos constitutivos das políticas públicas, como por exemplo, da Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004) e da Política Nacional de Saúde (1990) vamos identificar em suas conformações teórico-prática e política diretrizes claras de investimento no campo da produção de novos sentidos e significados que deem conta de um avanço na esfera da garantia de direitos através do empoderamento da população e que afirme a participação dos povos no trajeto de seu próprio desenvolvimento.

Apesar da evolução conceitual, legal e operacional, do ponto de vista da construção dos dispositivos criados pelas políticas, o campo das práticas ainda apresenta desafios estruturais e estruturantes. Como exemplo, citamos a esfera política, que por si só já se configura como um grande desafio visto que nos encontramos inseridos numa atmosfera regida pelo pensamento neoliberal,

estruturalmente excludente e, portanto, produtor de desigualdades e iniquidades que as políticas se propõem a superar. No entanto, é na arena política onde a defesa de projetos e interesses dos diversos atores (pessoas, grupos e instituições) se objetivam na definição de prioridades, no financiamento, no campo de atuação profissional, no direcionamento das ações, na construção das próprias políticas, etc. Em outras palavras, é na dimensão política de nossas sociedades que se verificam os processos de tomada de decisões e imposição para a sociedade, pelo poder do Estado, de determinadas diretrizes de ação e organização setorial sobre outras (COHN, 2009). Portanto, este é um terreno de disputas onde o poder de contratualização dos grupos se põe a prova.

Entendemos como poder de contratualização, os recursos sociais, produtivos, políticos, financeiros, culturais e psicológicos de que dispõem determinados grupos e pessoas para atuarem no campo relacional (macro ou micro) garantindo seus espaços de movimentação e produção de vida. Esse é um dos grandes desafios, no campo da prática, que qualquer política social hoje enfrenta. Como contribuir para que grandes contingentes de nossa sociedade excluídos da esfera da participação política possam ser agentes de seu próprio desenvolvimento? Assim sendo, compreendemos que essa reelaboração do vivido não é uma tarefa solitária, pois se associa a possibilidade de encontrar lugares de expressão/participação em atividades e programas que a sociedade proporciona, além de auxiliar os sujeitos a realizar um trabalho de atribuição de novos sentidos a sua movimentação no mundo (SAWAIA, 2001). Por outro lado, trata-se de um processo que fica impossibilitado quando os discursos culturais se baseiam em conceitos, significações e representações que acentuam as relações baseadas na submissão, na tutela, no não reconhecimento do outro como capaz de arbitrar seu próprio caminho. Então, além de garantir espaços de expressão/participação é necessário construir novos conceitos, significações, representações e movimentos que se apresentem como estratégias de afirmação política e que produzam sujeitos autônomos e críticos para habitar esses espaços.

A segunda esfera proposta para análise, a de natureza cultural das práticas no campo das políticas públicas, aponta para a nossa formação profissional que, estando voltada para o mercado, não contempla de forma satisfatória as questões sociais e ainda menos nossa formação política.

É inquestionável o quanto que as formações profissionais na atualidade estão cada vez mais constituídas por uma visão técnica, especializada, fragmentada, pautada em procedimentos e protocolos que não consegue ampliar o olhar, desconstruir concepções cristalizadas, produzir novos conhecimentos a partir da análise e vivência da realidade na qual estamos inseridos, apesar das políticas, inclusive de educação, apontarem para a necessidade de se conhecer a realidade dos territórios de imersão.

Não aprendemos de um modo geral, a teorizar sobre uma prática, ou a “ler o mundo”, como disse Paulo Freire (1998, p. 06). E com isso agonizamos

solitariamente, sem conseguirmos avançar no campo da interdisciplinaridade, da articulação de saberes, práticas e redes de cuidado e proteção, tal como proposto pelas políticas. De uma maneira geral reproduzimos conhecimentos, pensamentos e comportamentos que ao longo da história servem de sustentação as relações de dominação e isso compromete a produção de novas tecnologias, compreendidas aqui como conhecimento aplicado, e que se configura como a terceira esfera de análise.

O desenvolvimento escasso de tecnologias relacionais que abram espaço para os afetos, a criatividade, o diálogo e a liberdade. A concepção de afeto de Baruch Espinosa e a de liberdade de Levi S. Vigotski são pressupostos importantes: um afeto que é a base da ética e da política (só se constituem no campo relacional e orientam ações) e uma liberdade que exige a ação coletiva e não se confunde com livre-arbítrio, tendo por base a criatividade e a imaginação.

Nessa perspectiva, um dos desafios do combate à desigualdade social é elucidar o sistema afetivo/criativo que sustenta a servidão nos planos (inter)subjetivo e macropolítico, para planejar uma práxis ético/estética de transformação social (SAWAIA, 2001). Não é possível, pois, desvendar os sistemas que condicionam à submissão ou a potência de vida sem se permitir afetar e ser afetado pelo outro; sem reconhecer todo um “esquema de vida” construído como legítimo e se propor a dialogar com ele. Nas palavras de Freire (1998):

[...] esse é um processo que se constitui na comunicação, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicistamente compartimentada, simplistamente “bem comportada”, mas, na complexidade de seu permanente vir a ser (pg. 46).

Desse modo, acreditamos que os processos educativos, de natureza transversal nas três esferas, são a base para uma revolução político-cultural e tecnológica necessária no campo da prática nas políticas públicas. Os desafios também são enormes, mas extraordinárias são as possibilidades abertas pelo cenário tanto de ordem epistemológica, quanto político-pedagógica e didática. A educação em todas as suas dimensões e modalidades se encontra face a uma necessidade de reinvenção para atuação no campo das políticas públicas.

Disparar processos educativos que favoreçam a formação política dos diversos atores, que facilitem a coprodução de conhecimentos mais contextualizados com as necessidades da população e desenvolver tecnologias mais centradas no campo relacional que permitam a resignificação de conceitos, normas, representações que impedem a expressão da potência de vida é central para a proposta de desenvolvimento das políticas e requer uma visão de educação mais comprometida com as transformações sociais e com desenvolvimento de um povo.

Talvez os conhecimentos e as práticas acumuladas pela proposta de educação popular que se realiza, institucionalmente, no espaço da extensão

universitária e raramente é assimilada pelas atividades de ensino e pesquisa das universidades, possam contribuir mais efetivamente para a ação pedagógica dentro das políticas públicas.

A Educação Popular busca trabalhar pedagogicamente o homem e os grupos envolvidos no processo de participação popular, fomentando formas coletivas de aprendizado e investigação de modo a promover o crescimento da capacidade de análise crítica sobre a realidade e o aperfeiçoamento das estratégias de luta e enfrentamento (VASCONCELOS, 2006). Por acreditar que todo ato educativo é um ato político, essa proposta de educação aposta no diálogo com o saber popular como a principal ferramenta de coprodução de conhecimentos necessários a superação das situações limites dos territórios de vida que, por sua vez, são lócus e objeto dessa coprodução.

Assim, acreditamos que, no campo das políticas públicas a formação a participação política de todos os atores envolvidos são ingredientes fundamentais para a garantia da promoção de cidadania e, conseqüentemente, manutenção e fortalecimento das linhas de resistência às mais diversas, heterogêneas e criativas formas de exclusão e dominação na contemporaneidade, assim como ocorre com as questões de gênero. Entretanto, a necessidade de diálogo entre a pedagogia, a academia e as propostas e práticas da educação popular são uma grande aposta para a possibilidade de construção de disparadores para a transformação e desenvolvimento de uma práxis no âmbito das políticas públicas, inclusive daquelas voltadas, mesmo que transversalmente, para as questões de gênero.

Referências

CARVALHO, S. R. Reflexões sobre o tema da cidadania e a produção de subjetividade no SUS. In S. R. Carvalho, S. Ferigato, M. E. Barros (Orgs.). **Conexões: saúde coletiva e políticas de subjetividade**. São Paulo: Hucitec, 2009, pp. 33-41.

COHN, A. **Analisando as políticas de saúde no Brasil**. São Paulo: HUCITEC, 2009.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

HALL, S. Quem precisa de identidade? IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

IAMAMOTO, M. V., & CARVALHO, R. **Relações sociais e serviço social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1983.

LOURO, G. (Org.) **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

MACEDO, J.P.S. **O Psicólogo no campo do Bem-Estar: cartografias de práticas na saúde e assistência social**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e Serviço Social** (6ª Ed.). São Paulo: Cortez, 2007.

SAWAIA, B. (org). **As artimanhas da exclusão**. Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

VASCONCELOS, E. M. **Educação popular e a atenção à saúde da família**. São Paulo: HUCITEC, 2006.

YAMAMOTO, O. H. Políticas sociais, “terceiro setor” e “compromisso social”: perspectivas e limites do trabalho do psicólogo. **Psicologia e Sociedade**, v.19, p. 30-37, 2007.

YAMAMOTO, O. H.; OLIVEIRA, I. F. Política social e psicologia: uma trajetória de 25 anos. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 26, n. 26, p. 9-24, 2010.

“PRA NÃO DIZER QUE NÃO FALEI DAS FLORES”: FORMAÇÃO HUMANA ESCOLAR E EMANCIPAÇÃO.

José Rômulo Soares⁶⁸

A formação do professor-educador e do educando é o tema de nossa exposição. Indicamos o par dialético professor-educador, para designar o profissional da educação que atua na docência, relacionando suas atividades educativas cotidianas às necessidades mais amplas da formação humana. Nesse sentido, o professor-educador trabalha a transmissão do conhecimento escolar acumulado e com “[...] a verdade dos acontecimentos [...]” (MORAES, 2003, p. 194), articulando-os junto aos seus alunos de maneira crítica e criativa. Por outro lado, busca ultrapassar o conhecimento escolar, exercendo a atividade educadora para além da esfera institucional, mas, especialmente nela.

O professor-educador possui atribuições de natureza técnica, sociopolítica e humana e almeja acentuar a qualidade humana de sua práxis educativa à medida que objetiva alcançar a sociedade educadora em nome de um horizonte emancipador. Em sua lida cotidiana, o professor-educador encontra limites institucionais, a exemplo do currículo e das normas escolares, mas reage, intentando quebrar a rigidez curricular e normativa, transgredindo as relações socioeducativas desviando-as para uma perspectiva transformadora.

Por esta via argumentativa, nosso debate elege como interesse mais imediato a formação humana realizada na escola. Instituição designada à formação especialmente de crianças e jovens, a escola é o *locus* de atuação dos profissionais da educação, dentre os quais destacamos o professor-educador.

Em primeiro lugar, sobrelevamos o caráter social da formação humana escolar, pois todo projeto educativo corresponde a determinados anseios sociais e atende a interesses econômicos e de reprodução ideológica, como demonstrado por Mészáros (2005). A escola não é, portanto, um setor isolado da sociedade nem um ambiente harmônico, como supõem os positivistas, pois a aludida instituição reflete os antagonismos da sociedade de classes, experienciando relações conflitantes nas quais há permanente disputa de interesses contraditórios.

⁶⁸ Doutor em Educação, pela Universidade Federal do Ceará-UFC; Professor da Universidade Estadual do Ceará-UECE; Líder do Grupo de Pesquisa Práxis, Educação e Formação Humana.

Essa disputa ocorre inclusive em torno do acesso ao conhecimento escolar, transmitido de maneiras complexa e diversas a depender das condições de vida e da posição social dos indivíduos, na sociedade. Via de regra, os afortunados recebem a melhor seleção dos conhecimentos necessários à direção da vida social, enquanto a maioria da população se vê obrigada a aceitar uma educação de qualidade questionável. Em decorrência desta lógica, quase sempre, os detentores dos bens materiais, aparecem como os herdeiros dos bens culturais produzidos socialmente e os despossuídos dos bens materiais são forçados a se contentarem com pequenas parcelas de conhecimento, empobrecendo ainda mais suas vidas no presente e no futuro. Por isto, a luta por uma escola transformada caminha ao lado da luta pela transformação das relações sociais mais amplas, inclusive das relações de posse dos bens sociais, sejam matérias ou culturais.

Se for verdadeiro que somos mais humanizados na medida em que temos acesso aos melhores bens materiais, de maneira idêntica, somente nos tornamos plenamente humanos se recebemos a herança cultural construída na história, renovada diariamente. A referida herança se apresenta seja no conhecimento artístico, nas conquistas das ciências, nas concepções filosóficas, no raciocínio lógico, no domínio da língua materna e de línguas estrangeiras, ou no pensamento crítico, criativo e transformador.

Todo conhecimento trata dos dramas humanos, das necessidades de melhorar a vida, devendo apoiar a construção de relações verdadeiras entre os seres terrenos, inclusive os da vida animal e vegetal. Nas sociedades dominadas por uma classe social específica como é o caso da sociedade burguesa atual, os melhores bens materiais e culturais são apossado pela classe dominante, a burguesia, restando à classe trabalhadora e a outros estratos sociais, a posse controlada de pequena porção dos bens socialmente produzidos, menormente distribuídos tanto em quantidade, como em qualidade. Esse fato se fundamenta na base da organização social capitalista ancorada na divisão e exploração do trabalho, na desigualdade social, sustentadas a partir de um sistema jurídico-repressivo e ideológico gerando a imposição de relações sociais desumanas. Em suas funções específicas, a instituição escolar serve, não sem conflitos e resistências, como espaço de formação de indivíduos fragmentados, seja do ponto de vista do teorismo, seja na perspectiva do praticismo, visando a atender aos interesses de manutenção da estrutura socioeconômica vigente. Pensar e dirigir a sociedade ou trabalhar e executar ordens são demandas geradas com o auxílio imediato da escola dividida no dualismo primário profissional ou secundário superior, como explicam Baudelot e Establet, na obra *A escola capitalista na França*, conforme exposição de Saviani (2007).

Na perspectiva de formação capitalista, o tecnopragmatismo, ou seja, a supremacia da técnica e do praticismo imediatista sobre os fatores humanos, impõe a formação de um educando limitado a executar as tarefas estabelecidas por

especialistas externos, elaborados em nome da administração centralizada da sociedade e da continuidade dos padrões de domínio, tanto nos sentido material como intelectual. Desse modo, o tecnopragmatismo apresenta um antiteoricismo que combate a reflexão rigorosa e profunda acerca da realidade, conformando seu pensamento raso aos ditames sociais, adaptando os seres humanos às necessidades de manutenção da ordem desigual e injusta vigente. Segundo Moraes,

O discurso é claro: é preciso, agora, elaborar uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza e assegurar o desenvolvimento de competências, valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos. Para alguns, exigem-se níveis crescentemente altos de aprendizagem, situado, em um domínio teórico-metodológico que a experiência empírica por se só, é incapaz de garantir. Para a maioria, porém, bastam as competências no sentido genérico que o termo adquiriu nos últimos tempos, as quais permitem a sobrevivência nas franjas de um mercado de trabalho com exigências diferenciadas e níveis de exclusão jamais vistos na história. (MORAES, 2003, p. 152).

Na contracorrente desse contexto, a Filosofia da Práxis busca compreender a realidade como unidade do diverso (Marx) e na forma de um complexo de complexos (Mészáros) na qual os fenômenos educacionais relacionam-se de modo direto à vida social em sua totalidade complexa. Entende as necessidades econômicas da sociedade em relação à educação, mas não no modelo economicista pragmático, que vê na economia apenas seu aspecto utilitário de servir às leis do mercado, mas ao contrário, compreende a economia como uma ciência apta a oferecer um caráter solidário à produção praticada por seres irmanados e atendendo às suas reais necessidades. Desse modo, critica a formação profissionalizante supostamente direcionada para o mercado e marcada por um currículo pobre em conhecimento, pois praticista e regido por uma lógica imediatista apoiada em estudos superficiais da realidade. Os limites desta formação fora elucidado por Marx, Gramsci, Makarenko, Manacorda, dentre outros teóricos da Filosofia da Práxis, a exemplo de Vázquez. Para o último:

[...] a filosofia da práxis considera em unidade indissolúvel o projeto de emancipação, a crítica do existente e o conhecimento da realidade a ser transformada. O mecanismo em que se articulam esses três momentos é a práxis como atividade real orientada por um fim. Trata-se de transformar o mundo (projeto ou fim) com base em uma crítica e em um conhecimento do existente. O problema teórico (filosófico) fundamental é assim o problema prático da transformação do mundo humano, social, ou seja, o da autoprodução ou realização do homem, em um contexto histórico social que ocorre na e pela práxis (VÁZQUEZ, 2002, p. 167, 168).

No contexto da atual crise capitalista e das reformas baseadas no Estado mínimo, a formação de educadores e de educandos recebeu contornos cada vez mais pragmáticos, intentando formar indivíduos de vago conhecimento da herança cultural da humanidade, seja no campo das ciências, das artes ou da filosofia. Ao invés de conhecimentos sólidos, estas formações propõem saberes práticos aplicáveis a situações problema sempre renováveis. Seguindo esta orientação, a formação tecnoprágmatica reduz a formação humana àquilo que os seres envolvidos já possuem, ou seja, a prática cotidiana, transformada em troca de experiências entre os entes envolvidos na pretensa formação. Nesse sentido, o preconceito contra a teoria revela a incapacidade da abordagem tecnoprágmatica de compreender de forma mais ampla e complexa a realidade do mundo em suas relações ricas e contraditórias, pois reduz o conhecimento a saberes práticos e próximos.

Com este argumento, não desmerecemos a formação relacionada à vida prática, ao contrário, valorizamos esse tipo de formação. Pedagogo caro ao nosso debate, Makarenko, como Marx, realçou a condição social da prática. O pedagogo em tela viveu uma práxis educativa transformadora desafiando dificuldades de várias ordens e originadas em diferentes setores da vida socioeconômica. Objetivando construir o homem novo na coletividade, Makarenko escreveu inéditos e importantes capítulos da história da educação, contribuindo sobremaneira com uma práxis educativa fundamentada na práxis emancipatória proclamada pelos revolucionários de 1917 e antevista por Marx e Engels. Na esteira das *Teses sobre Feuerbach*, de Marx, Makarenko explicita a necessidade do educador ser educado, reconhecendo a importância crucial desse para a formação das crianças e dos jovens. Nesses termos, o planejamento educacional deve contemplar atividades conscientemente orientadas para uma formação humana rica na plenitude da palavra riqueza, compreendida como riqueza cultural.

Em vista dessa análise, realçamos a construção cotidiana da uma nova práxis estética no contexto da experiência educacional de Makarenko. A expressão estética surge como elemento fundamental na pedagogia do educador ucraniano, perpassando a totalidade da organização da vida na Colônia Gorki e na Comuna Dzerzhinsky. Mesmo diante das mais precárias situações e reconhecendo que “A primeira necessidade do homem é o alimento” (MAKARENKO, 2005, p. 31), o líder da Colônia Gorki compreendeu a importância da expressão da beleza na vida dos indivíduos e da coletividade. Para ele,

É necessário enfeitar a coletividade no sentido mais direto da palavra. Por esta razão, mesmo quando a nossa coletividade era muito pobre, o primeiro dever sempre foi construir uma estufa e não de qualquer maneira, mas para que se pudesse plantar um

hectare de flores, por muito caro que isto custasse. Nunca faltariam rosas, não florzitas quaisquer, mas crisântemos e rosas. [...] Tínhamos flores não só nos dormitórios, nas salas de aula e gabinetes, mas mesmo nas escadas. Fizemos cestos especiais em lata e adornávamos a orla das escadas com flores. Isto foi muito importante. Além disso, os destacamentos recebiam flores sem limitações nenhuma. [...] estas flores [...] são imprescindíveis na coletividade infantil (MAKARENKO, 1986, p, 143, 144).

Em decorrência da valorização dos aspectos estéticos, o belo deveria apresentar-se não somente nas palavras, como nos textos de Gorki ou Maiakovski e de outros autores soviéticos, mas também nas vestimentas de educadores e de educandos ou no cultivo de flores. Como exposto acima, flores nobres, flores belas e cheirosas inundavam os ambientes da coletividade e a elas todos tinham acesso. Crianças, jovens e adultos desfrutavam do odor e da beleza emanada das flores, adornando a vida coletiva e tomando parte da estética espacial produzida na pedagogia coletivista criada por Makarenko junto aos gorkianos. “Ao embelezar a coletividade, esta forma começa a exercer uma ação recíproca, fazendo com que a coletividade se torne atraente sob o ponto de vista estético” (MAKARENKO, p. 141). Ademais, tanto educadores, como educandos, deveriam vestir-se com elegância desfrutando do impulso estético apurado pela experiência comum ali construída no cotidiano.

Esta relação estética, esclarece o pedagogo ucraniano, era ainda uma estética do comportamento, exigindo do educador o domínio de certas técnicas educativas, como correta expressão corporal em situações pedagógicas específicas, educação da voz às situações, forçando a precisão em apresentar posturas e sentimentos. Nesse contexto, o amor dedicado ou recebido dos educandos surgiria naturalmente como parte das relações educativas, jamais sendo forçado nem tratado como objeto, o que poderia prejudicar a práxis educativa. O esforço coletivo de construir uma nova vida e uma “[...] vida bela [...] obrigatória [...]” (MAKARENKO, 141), exigia a coeducação, a participação ativa e criativa dos colonistas de todas as idades e sexos.

Fundada nestes princípios, a autogestão propiciava o envolvimento efetivo de todos em atividades de suma importância para a vida coletiva e a educação omnilateral se realizada na vida prática. Segundo relata o educador ucraniano, “A assembleia geral dos membros da comuna era, na verdade um órgão real de direção” (MAKARENKO, 68), distinguindo-se da “Comunidade em miniatura” deweyana, na qual os alunos simulavam uma possível vida futura, participando artificialmente da “Comunidade escolar”. Como “[...] trabalhador da frente prática (...)” (MAKARENKO, 1986, p. 49), o pedagogo ucraniano tratava não de um praticismo vazio, de um fazer produtivista, mas de uma prática mediada por um projeto político revolucionário fincado na tentativa de criar um novo tipo de poder:

o poder dos trabalhadores. Em suas palavras, o objetivo era viver “(...) uma coletividade real, não uma multidão, isto é, uma coletividade que tenha perante de si determinados objetivos comuns” (MAKARENKO, p. 133).

Decorre disto, o cuidado dos educandos mais velhos com os mais novos, a generosidade humana, a bondade, a solidariedade, a amizade, a delicadeza, a honradez. Nessa perspectiva, os bens materiais e culturais passavam a ser bens coletivos, de acesso a todos e todos podiam agora projetar o futuro a partir da igualdade. Aos poucos a práxis dos gorkianos demonstrava a possibilidade real de realização de projetos como frequentar um curso universitário, algo sequer sonhado pelas crianças e jovens pobres da Ucrânia no período anterior à Colônia.

Destacamos ainda o respeito à individualidade por parte de Makarenko que não se deixou levar pela subsunção do indivíduo ao coletivo, como pregava a política stalinista. Desse modo, Makarenko exigiu o respeito à diversidade humana e às diferenças individuais, no processo educativo. As diferenças individuais eram compreendidas como forma de enriquecimento do coletivo, ao contrário do que divulga atualmente o senso comum pedagógico que, segundo Moraes (2003, p. 164) esvazia as diferenças individuais reduzindo-as “[...] à mera diversidade cultural [...]”

A única tarefa organizativa digna da nossa época pode ser a criação de um método que sendo comum e único, permita simultaneamente que cada personalidade independente desenvolva as suas aptidões, mantenham a sua individualidade e avance pelo caminho de suas vocações” (MAKARENKO, 1986, p. 47).

Inimiga declarado do adestramento das crianças e dos jovens, a pedagogia makarenkiana relacionava educação e trabalho, buscando romper com a tecnificação própria da lógica pragmática da razão instrumental propagada pelo desenvolvimento científico-técnico-industrial, do qual a União Soviética não escapou. As atividades educativas e de produção na Colônia e na Comuna, realizadas por educadores e educandos, contemplavam de forma crítico-dialética, prática e teoria. Todos executavam trabalhos diversos e todos eram educadores da coletividade, conquanto houvesse clara delimitação do papel social exercido por cada um em cada momento de execução de determinadas tarefas. A disciplina na organização da vida coletiva barrava o espontaneísmo comum às práticas pedagógicas emergentes à época.

No entanto, o pedagogo em análise, combateu o individualismo próprio das relações dominantes na antiga sociedade, como também o espontaneísmo nas relações educativas, herança das ideias de Rousseau, em moda na primeira década

do século XX, na Ucrânia. Nesse sentido, Makarenko empreendeu um método educacional no qual o ser social, pode vivenciar sua individualidade entrelaçada com o ser genérico do novo homem em processo de emancipação, amparado nas novas relações sociais a serem constituídas no socialismo. Para ele, o grande objetivo da educação deveria ser o da constituição da personalidade humana, cujo conteúdo inclui os elementos da individualidade e da socialidade, sempre despertando os elos entre os indivíduos e coletividade.

Pedagogo revolucionário, Makarenko teve a sensibilidade de compreender o papel da estética na vida social dos gorkianos. Realizou junto com os colonistas, incontáveis peças de teatro, apresentadas a plateias enormes constituídas pelas comunidades vizinhas da colônia. Valorizou a banda musical, a leitura individual e coletiva em voz alta, sempre comprometido em elevar o nível cultural dos educandos.

Compreendeu sobremaneira o papel da família como instância educativa. No *Livro dos pais*, escrito em três tomos, orienta as famílias a se constituírem como comunidades educativas e a exercerem papel decisivo na formação dos filhos, a partir da intervenção intencional na educação das crianças e jovens no dia a dia de seus lares. De acordo com o educador em destaque, o terceiro e último tomo figura como o mais importante dos três e aborda “[...] como é preciso educar o homem para que ele seja feliz” (MAKARENKO, 1986, p. 11).

Em seu método pedagógico, Makarenko percebia o todo, não somente os fragmentos: sociedade, cultura, escola pluriprofissional, família e comunidade, todos constituíam esferas específicas a possuir relações recíprocas e capacidades de intervir positivamente na totalidade das relações educativas em nome da formação do homem novo. Esse homem novo deveria possuir ampla cultura, sendo capaz de construir e reconstruir a vida cultural e material, rompendo com a dualidade da vida cindida pelas relações sociais de exploração. Assim, a formação humana, marcada pelo par dialético teoria e prática, elevava os educadores e educandos para além da formação ora livresca, ora profissionalizante, gerando seres humanos com maior potencial crítico-criativo e transformador da realidade. No método makarenkiano, a herança cultural humana passa então a ser patrimônio de todos e todos passam a receber os benefícios da mesma.

Diferente da suposta “Comunidade em miniatura”, de John Dewey, Makarenko vivenciou a construção real, não uma fantasia ou imitação, da vida comunitária. Somente ali poderia haver comunidade. Na “Comunidade em miniatura pragmática” jamais poderá haver comunidade, pois, como adverte Heller, sob o capitalismo, a comunidade simplesmente não exista. Na verdade, os indivíduos até se orgulhem de não viverem em comunidades, de não possuírem vínculos com os vizinhos, com a rua em que residem por algum tempo, com os locais descartáveis que frequentam.

Contra Dewey, que pensava a filosofia como a ciência da educação, Makarenko pensava na pedagogia como ciência da educação, tendo a filosofia e as outras disciplinas como ciências auxiliares. Como explica Maia, Makarenko compreendia o método educacional relacionado com “[...] a filosofia socialista [...]” (MAIA, 2010, p. 46), articulando teoria e prática. Conforme a autora há pouco citada,

[...] Makarenko não adota métodos educativos estabelecidos anteriormente, mas baseia-se na experiência de educador, a partir de seus estudos e na busca de articular teoria e prática. Todo o seu trabalho é desenvolvido a partir das linhas filosóficas gerais do socialismo e dos princípios de organização, disciplina, competência técnica e ideológica aliados à confiança e ao apoio da comunidade educacional e, primordialmente, dos métodos educacionais quando desenvolve a teoria de Marx ao associar trabalho e educação para o soerguimento do socialismo como forma de superar as velhas estruturas da Rússia Czarista (MAIA, 2010, p. 50).

Ademais, distinguindo-se do ecletismo, considerado por Vázquez (2002) a pior posição filosófica, Makarenko apoiava-se na filosofia marxista confrontando teoria e prática e enfrentando a objetividade buscava a transformação das circunstâncias da vida no contexto da totalidade social. Na obra politico-pedagógica de Makarenko, a prática como critério de verdade assume posição revolucionária, portanto criativa e coletiva. Para Makarenko, a ciência pedagógica nascia da prática educativa, donde os educadores deveriam extrair os aspectos essenciais e secundários da experiência de educar. Através de uma nova educação, mediada por problemas práticos e complexos, a verdadeira humanização se realiza e novos seres ressurgem das cinzas do passado. Não se trata da utilidade prática, como quer neopragmatismo de Rorty em seu intento antiteórico e imediatista, pois a prática aparece como prova da verdade, não no sentido utilitário, como defende o pragmatismo, mas como demonstração praxica das possibilidades reais de construção de uma vida plena de sentido.

Referências

- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- LUEDERMANN, C. da S. **Anton Makarenko. Vida e obra** – a pedagogia da revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MAIA, L. A. A pedagogia socialista de Makarenko. In: MAIA, L. A. & PINHEIRO, C, M. **Mestres da educação socialista**. Anton Makarenko e Florestan Fernandes. Fortaleza: Editora Centro Cultural do Benfica, 2010.

MAKARENKO, A. S. **Problemas da educação escolar**. Tradução: Maria Pais. Moscou: Edições Progresso, 1986.

MAKARENKO, A. S. **Poema Pedagógico**. Tradução: Tatiana Beliny. São Paulo: Editora 34, 2005.

MÉSZAROS, I. **Para além do capital**. Tradução: Paulo Sérgio Castanheira, Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo; Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, C. M. de. (Org.). **Iluminismo às avessas**. Produção do conhecimento e formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, vol. 05).

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia e Circunstâncias**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

JUVENTUDE, TRABALHO E FORMAÇÃO NO ENSINO MÉDIO⁶⁹

Luciana Matias Cavalcante⁷⁰

1. INTRODUÇÃO

As reflexões presentes neste texto apresentam o jovem como sujeito social, histórico, protagonista em seu contexto. Procura identificar sua perspectiva profissional, situando seus projetos futuros e sua atuação na escola pública no âmbito do Ensino Médio. Para tanto, propomos uma reflexão organizada a partir de três enfoques: as representações e conceito de juventude, produzidos na sociedade moderna, e a desconstrução da perspectiva reducionista que limita a compreensão do jovem a uma fase estritamente etária e passageira; no segundo enfoque, um esboço da categoria trabalho apresentando as mudanças presentes na economia e no mercado, elaboradas na contemporaneidade, e que refletem diretamente na formação necessária a juventude, estabelecendo mudanças nos projetos de vida e projetos profissionais dos jovens, assim como nas ações educativas presentes no Ensino Médio; por fim procuramos analisar os principais resultados de um instrumento de pesquisa⁷¹ aplicado com 180 jovens, alunos do Ensino Médio da rede pública estadual de Parnaíba/PI, com o objetivo de delinear o perfil desse público tomando como parâmetro a família, o trabalho, a escola, afetividade, cultura, lazer e formação política. Neste texto analisaremos os resultados do eixo trabalho, refletindo sobre a atuação dos jovens no mercado, nível de satisfação com a profissão e projetos futuros, envolvendo o ingresso na Universidade.

2. Juventude E Identidade: Conceito De Juventude Na Sociedade Contemporânea

A terminologia juventude aparece enquanto fase da vida, identificada enquanto conteúdo, duração específica e significativa demarcação na sociedade moderna ocidental, sendo desenvolvida de forma mais efetiva enquanto categoria

⁶⁹ Artigo elaborado com base em pesquisa realizada pelo grupo “Diálogos e Reflexões em Educação”, organizado por professores e alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Reis Velloso.

⁷⁰ Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC.

⁷¹ Questionário semiaberto direcionado aos estudantes do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Parnaíba, Piauí.

de estudo no século XX (GROPPO, 2000). Assim, para compreender o campo de atuação desse segmento, cabe refletir sobre a definição ou representação construída socialmente acerca da condição juvenil e considerar que os problemas que envolvem a juventude e a produção de conhecimentos ligados a essa categoria de análise abarcam um significativo campo de questões que nos levam, principalmente, para as discussões ligadas à própria compreensão do conceito de juventude.

Ao longo da história social e cultural do ocidente que contribuiu na produção da sociedade moderna encontramos variadas concepções de juventude a direcionar a ação dos grupos sociais. Esses enfoques parecem formar um misto de referências pautadas, seja por parâmetros etários ou desenvolvimento de autonomia, seja por situação civil e emancipação social. Muitos estudiosos do tema apresentam crítica ao conceito de juventude construído na sociedade moderna, indicando que este está ligado, muitas vezes, ao papel de aprendiz, monitor, receptor, ou seja, os jovens são sujeitos que ainda não são capazes de direcionar sozinhos a própria vida, necessitando de um adulto, “pessoa mais experiente”, para orientá-los. Spósito, ao analisar as formas de conceber a categoria juventude, conclui que “incide sobre uma necessária subordinação dessa fase à vida adulta, referência normativa caracterizada pela estabilidade em contraste com a juventude, período da instabilidade e das crises” (1997, p.40).

Nesse sentido, podemos entender que a juventude é identificada como fase instável, conflituosa, subordinada à vida adulta que aparece como proposta de estabilidade, portanto, estágio ideal na formação do indivíduo. Na compreensão de Melucci (1997), as concepções de juventude que surgem desse parâmetro compreendem a ordem social adulta como estática, capaz de manter-se estável e segura, sem nenhum desequilíbrio. Percebe também a juventude como um momento transitório, instável, como se o adulto ou toda e qualquer etapa de desenvolvimento humano não estivesse permeada também por turbulências e transitoriedades. O desenvolvimento para Melucci não aparece de forma linear e gradativo, mas dialético, pautado por rupturas e reordenamentos.

Na modernidade enfatiza-se a imagem e a visão de juventude a partir da faixa etária, que é construída e representada pela *corrente geracional* e que se refere a perspectiva da passagem, do momento etário, rompimento com a infância e ingresso no mundo adulto, portanto, indica o jovem como problema social, pois essa ruptura com a infância e ingresso na maturidade, segundo a perspectiva geracional, é marcada por crises de identidade, por mudanças do corpo (muitas vezes desagradáveis), pela assunção de novas responsabilidades e, portanto, novos papéis. Segundo Abramo (1997), esta corrente é influenciada pela sociologia funcionalista que propõe uma sociedade funcional, perfeitamente articulada, portanto a juventude fora dos eixos de articulação, “juventude-problema” representaria a disfunção na organização social.

Outra perspectiva teórica que aborda a categoria juventude, segundo Pais (1996) é a *corrente classista* que leva em consideração, principalmente, a situação social em que o jovem está inserido, como mecanismo de constituição da identidade juvenil. Ao contrário da corrente geracional que compreende a juventude como unidade essa vertente teórica a identifica como diversidade.

Segundo Machado Pais:

Na verdade, nas representações correntes da juventude, os jovens são tomados como fazendo parte de uma cultura juvenil “unitária”. No entanto, questão que se coloca à sociologia da juventude é a de explorar não apenas as possíveis ou relativas similaridades entre jovens ou grupos de jovens (em termos de situações, expectativas, aspirações, consumos culturais, por exemplo), mas também – e principalmente – as diferenças sociais que entre eles existem (1996 p. 22).

Machado Pais identifica a categoria juventude como cultura juvenil, indicando que o jovem se diz como agente social, sujeito criador, portanto como diversidade e como unidade. O autor ainda aponta para diversos modos de existência juvenil, com rupturas e percursos também diversos, não como único modelo de transição para a vida adulta, mas como várias formas de ser jovem, assim como acontece em várias outras etapas da vida, várias formas de ser adulto por exemplo. A unidade que delinea o que há em comum; a diversidade que caracteriza cada grupo, cada sujeito no que há de diferente. Assim, Machado Pais conclui apresentando indicadores relevantes ao estudo dessa categoria:

Mas desde já levanto o véu de uma das principais conclusões deste estudo e que aponta para o fato de os modos de existência juvenil serem caracterizados por uma série de rupturas e percursos bastante diferentes uns dos outros. Partir, pois, da hipótese de que não há uma forma de transição para a vida adulta: haverá várias, como várias são as formas de ser jovem (...) ou de ser adulto (1996, p. 35).

Para Groppo, definir a categoria juventude sociologicamente é levar em consideração as diversas representações que a sociedade cria em torno do termo juventude e indica que ultrapassa a noção de faixa etária ou transitoriedade percorrendo um caminho mais complexo relativo à própria realidade social, tomando forma de uma categoria social.

Podemos definir a juventude como uma categoria social. Tal definição faz da juventude algo mais do que uma faixa etária ou ‘uma classe de idade’, no sentido de limites etários restritos – 13 a 20 anos, 17 a 25 anos, 15 a 21 anos etc. Também, não faz da

juventude um grupo coeso ou uma classe de fato, aquilo que Mannheim chama de grupo social concreto⁷² (GROPPO, 2000, p. 7).

Considerando que a noção de representação social é flexível historicamente e é reflexo de valores, ideias, normas, símbolos, presentes na realidade concreta, a juventude toma forma não de uma, mas de várias juventudes em determinado espaço ou situação sociocultural. Passa a ser uma criação simbólica construída pela sociedade, inclusive pelos próprios jovens. Tal criação não permanece em nível só das representações, mas é construída também concretamente em meio a relações sociais. Gropo utiliza explicações de Mannheim (1982) que define tais representações com significado em uma série de comportamentos e atitudes atribuídos à juventude (Op.Cit.).

São elaborados, assim, muitos perfis ou mesmo estereótipos que trazem quase sempre uma conotação negativa: “jovem marginal”, “vagabundo”, “jovem *fankeiro*”, “drogado”, “*playboy*”, “filho de papai”, “jovem rebelde sem causa”, “jovem alienado” e muitas outras definições. “Trata-se não apenas de limites etários pretensamente naturais e objetivos, mas também, e principalmente, de representações simbólicas e situações sociais com suas próprias formas e conteúdos que têm importante influência nas sociedades modernas” (GROPPO, 2000, p.8).

Gropo ainda qualifica o entendimento da categoria juventude como espelho para se compreender a própria sociedade moderna, assim como considera este segmento importante também na própria transformação social. Reconhece que esta parcela não atua na sociedade apenas como aprendiz ou como indivíduo que vive os conflitos de uma transição, mas como sujeitos que atuam socialmente e que, portanto, participam da “formação e funcionamento da própria sociedade”, identifica a juventude como protagonista em sua realidade concreta.

[...] acompanhar as metamorfoses dos significados e vivências sociais da juventude é um recurso iluminador para o entendimento das metamorfoses da própria modernidade em diversos aspectos, como a arte-cultura, o lazer, o mercado de consumo, as relações cotidianas, a política não-institucional, etc. (Id.,Ibid).

Propõe, mesmo fazendo uma análise para além da questão etária, que essa categoria – faixa etária – construída socialmente, precisa ser considerada nessa

⁷² MANNHEIM, Karl. “O problema sociológico das gerações”. In Marialice M. Foracchi (org.). Mannheim, Col. Grandes Cientistas Sociais- 25, São Paulo, Ática, 1982, pp.67-95.

discussão, principalmente por ser valiosa na criação das instituições sociais como a escola, o mercado de trabalho, dentre outras. “A criação das instituições modernas do século XIX e XX – como a escola, o Estado, o direito, o mundo do trabalho industrial, etc. – também se baseou no reconhecimento das faixas etárias e na institucionalização do curso da vida.” (GROPPO, 2000, p.12).

Entretanto, não será discutindo juventude somente a partir de faixas de idade ou de aspectos presentes nas transformações físicas, emocionais, relativas às mudanças na personalidade ou no comportamento que podemos ampliar nosso olhar sobre esta categoria que não compreende só unidade, mas pluralidade como adverte Rezende⁷³, pois não há uma única juventude, mas juventudes, discutida a partir da etnia, de gênero, de classe social, da regionalidade, enfim, discutida a partir de outras juventudes... “Cada juventude pode reinterpretar à sua maneira o que é ‘ser jovem’, contrastando-se não apenas em relação às crianças e adultos, mas também em relação a outras juventudes.” (1989, apud GROPPPO, 2000, p.15).

A modernidade parece ser reconhecida na cultura juvenil, no modo de ser jovem, de viver como jovem, de construir sua sociabilidade, porém o inverso parece também ser verdadeiro, ou seja, não só o jovem é construído historicamente pela própria modernidade, mas atua sobre esta transformando-a, reelaborando-a.

Abramo (1992), ao trabalhar com a concepção de juventude procura enfocá-la a partir de alguns pressupostos, como a noção de transitoriedade na qual a juventude aparece como uma espécie de estágio que “antecede a vida social plena”, ou seja, ser jovem é ainda lutar por espaço e reconhecimento social, pelo direito a construção de uma vida econômica estável, que lhe permita suprir necessidades prementes ao ser humano; a noção de projeto, onde os sonhos, os desejos aparecem como metas para um futuro que, em tese, ainda é longo e inusitado. Ser jovem é, portanto, preparar-se para a vida adulta, projetando-se; ainda a noção de ruptura, que é mais comum e que indica a juventude como um processo difícil, de rompimento com a infância, rompimento de conceitos, de espaços, de significados. O jovem passa a ser compreendido pela ótica do mundo adulto, vestindo um novo papel que não aquele que até então vinha sendo reiterado em seu cotidiano na infância, portanto, depara-se com cobranças relacionadas à maturidade e responsabilidade o que leva, em muitas situações, a crises próprias desse momento de ruptura.

⁷³ Cláudia Barcelos Rezende. “Identidade. O que é ser jovem?”, Revista Tempo e Presença, n. 240, CEDI, 1989, pp. 4-5. “Sugere o uso sociológico no plural do termo juventude, para que possamos dar conta da diversidade na vivência desta fase de transição à maturidade, ou de socialização secundária, denominada ‘juventude’.” (apud Groppo, 2000, p.15).

Diante dessa perspectiva o trabalho educativo proposto na escola precisa fundamentar-se, também, em reflexões sobre as próprias representações de juventude, a fim de questionar e problematizar as ações planejadas por seus agentes, haja vista que as concepções de juventude que elaboramos, muitas vezes, estão impregnadas por um olhar superficial, construído nas entrelinhas das relações, em sua maioria conflituosas, vividas em nosso cotidiano. Spósito aponta para essa problemática:

As representações normativas, embora focadas nos jovens, não incidem apenas sobre eles, isoladamente. Elas tratam sobretudo de universos relacionais: jovens e mundo adulto, este último marcado pelo poder exercido nas instituições, nas quais as possibilidades de interação, de conflito e de solidariedade também se destacam. É preciso considerar que a disputa em torno das concepções ocorre, ainda hoje, na arena pública, protagonizada pelos vários atores, tanto jovens como adultos, que desenvolvem ações nesse segmento, incluindo nessa diversidade não só a sociedade civil como a própria composição dos aparatos do Estado (2003, p. 18).

O trabalho educativo, as relações vividas no espaço da escola, o modelo educativo como um todo, organiza-se pelos moldes do mundo adulto, ou seja, ao mundo jovem é atribuído certo descredenciamento dado à ênfase no comportamento adulto, no modo de vestir adulto, na linguagem e na cultura adulta de modo geral, pois compreende-se que, por conta da busca da autonomia e consolidação da maturidade exigida à juventude, a escola deve propor um modelo educativo que desenvolva essas características. Por conseguinte, a juventude que também elabora o espaço escolar ou o reelabora, trabalha no sentido de sua autoafirmação, repensando espaços, tempos e ações, e, principalmente, negando e/ou afirmando o trabalho educativo.

Partindo dessa visão de juventude composta tanto pela diversidade quanto por delineamentos mais uniformes podemos compreender os jovens como sujeitos sociais, historicamente marcados pela construção de um “repertório de experiências” assim como o adulto, pela realidade social da qual fazem parte, principal agente construtor de sua identidade, portanto como “leitores/escritores” sociais também. Encontramos dimensões que lhes representam como unidade, as necessidades, por exemplo: busca do primeiro emprego, concretização da escolaridade básica, aspectos ligados à afetividade e a autoafirmação. E, ainda, aspectos que os identificam como diferentes: os sonhos, os projetos para o futuro, o espaço sociocultural em que convivem, a formação, o aprendizado social, etc.

Nesse sentido, propor formação que leve a emancipação social dos jovens no Ensino Médio, tomando o trabalho como princípio educativo, significa ampliar o modelo de escola que elaboramos e direcionamos a esse segmento. Compreendemos que o projeto de sociedade que buscamos desenvolver deva levar

em consideração os projetos organizados pelos jovens no presente, implicando na construção de um futuro próximo. Indagamos durante a investigação que procuramos desenvolver: o que significa para o jovem trabalhar? Como o trabalho pode se tornar mediador na proximidade desse jovem com a escola? Como o jovem vem se movendo na busca pelo trabalho? Quais suas expectativas na busca de um projeto profissional?

3. Juventude E Trabalho: Análise De Alguns Indicadores Do Caso Estudado⁷⁴

O trabalho é, de fato, o limiar entre juventude e mundo adulto? A posse de determinado saber legitima o ingresso no mercado de trabalho, delegando à escola a tarefa de preparar o jovem para iniciar esse percurso. O jovem vai se deparar com muitos obstáculos em seu ingresso no mercado de trabalho e não é só a idade, mas a falta de experiência e de conhecimento específico que são determinantes. O ingresso no mercado de trabalho é tempo de ruptura, de descoberta, de escolha pessoal, de encontros e desencontros, de inserção efetiva na vida pública, marcando também novo delineamento ao exercício da cidadania presente na autonomia possibilitada pelo trabalho.

Procurando alargar a reflexão acerca da realidade juvenil e sua inserção no mundo do trabalho cabe caracterizar melhor a realidade política e estrutural da economia capitalista, modo de produção em que se organiza a sociedade brasileira situando a escola como *lócus* determinado pela estrutura social, no papel de agente desse modelo econômico e, de modo crítico, numa perspectiva dialética, analisando-a a partir das contradições, situando-a também no campo da transformação social e formação para o real exercício da cidadania.

O modo de produção capitalista iniciou nas últimas décadas um processo de transição permeado por instabilidade e crise econômica, fortes impactos ambientais, crise estrutural no modelo de empregabilidade que se reflete em todas as instâncias sociais, inclusive no cenário da formação, nos diversos processos educativos, dentre eles destacamos a escola.

Com o desenvolvimento científico a base material da produção recebeu novos contornos, principalmente com a descoberta de novas fontes de energia, como a energia elétrica e o petróleo, substituindo o vapor e o carvão utilizado no início do desenvolvimento industrial. A base produtiva passa a contar com a

⁷⁴ Os dados que iremos apresentar nesse item caracterizam profissionalmente os estudantes de uma escola pública, Ensino Médio, em Parnaíba/PI. O instrumento utilizado na coleta das informações foi um questionário semiaberto aplicado com 180 jovens, selecionados aleatoriamente. Como já foi descrito no início deste texto o questionário permitiu traçar um perfil quanti/qualitativo acerca de temas ligados à família, escola, trabalho, afetividade, cultura, lazer e formação política.

eletromecânica que na contemporaneidade vem sendo substituída pela microeletrônica representada pela informatização do processo produtivo, possibilitada pelo avanço tecnológico.

Assim, na sociedade contemporânea o panorama socioeconômico vai sendo redefinido por políticas que se caracterizam, principalmente, pela diversificação da economia, ampliação do mercado e pela introdução de novas tecnologias nos modos de produção. Segundo Antunes, a sociedade, cada vez mais, deixa de deter poderes quanto à organização do desenvolvimento do sistema econômico capitalista. Esta função termina por ser executada pelo próprio capital, portanto os papéis se invertem, pois é o próprio capital que passa a se constituir numa poderosa “estrutura totalizante de organização e controle do metabolismo societal, à qual todos, inclusive os seres humanos, devem se adaptar [...] sendo que suas mais profundas determinações estão orientadas para a expansão e impelidas para a acumulação” (2001, p.23).

A necessidade de expansão cada vez maior do capital, acentuada pela crise de esgotamento do mercado e pelo quadro crítico de esgotamento do processo de produção taylorista/fordista, identificada pela incapacidade de responder a retração do consumo que crescia, fez com que se impulsionasse um amplo processo de reestruturação do capital e sua reprodução (Id.,Ibid.).

Neste cenário, o conhecimento passa a representar um forte instrumento para o avanço da produção e passa também a definir os rumos do trabalho e sua organização, configurado no avanço tecnológico que se insere no processo de industrialização. Portanto, a capacidade de inovar os meios de produção pela introdução de novas tecnologias permite estabelecer critérios cada vez mais diversificados de competição. Amplia-se as exigências na formação do trabalhador, ampliando também, cada vez mais, o papel exercido pela escola na consolidação do modelo econômico e preparação da sociedade para a gestão cada vez mais dinâmica do modo produtivo.

O trabalhador pensado para esse “novo” modelo deve caracterizar-se pela criatividade, autonomia e excelente qualificação, pois ao invés de executar tarefas repetitivas e sincronizadas como anteriormente se esperava no modelo fordista/taylorista, que exigia formação mínima (habilidades de leitura e operações matemáticas simples), as atividades que irá desenvolver exigirão desse trabalhador uma formação permanente, além de um nível intelectual mais desenvolvido e flexível que lhe permita acompanhar as constantes mudanças da tecnologia e atuar de forma dinâmica na tentativa de acompanhar o dinamismo do processo produtivo, apontando para a urgência de novos redirecionamentos no modelo educacional, responsável direto pela formação desse trabalhador.

Segundo Kuenzer as mudanças na economia e nas formas de organização do modelo industrial vêm impulsionando transformações, também, nos direcionamentos educacionais:

Em uma economia pouco dinâmica do ponto de vista das mudanças científico-tecnológicas e próxima do pleno emprego, a

norma era a estabilidade, com base na especialização. Assim, o curso superior era ao mesmo tempo formação inicial e final, não se colocando a educação continuada como necessidade; partindo de um currículo que se iniciava com uma base de formação geral, seguida de formação especializada para um campo profissional e, às vezes, de estágio ao final do curso, buscava-se articular os conhecimentos teóricos aos necessários à prática do trabalho. A concepção de currículo mínimo refletia o empenho de conferir organicidade entre a formação e o exercício profissional, porquanto estabelecia os conhecimentos que eram necessários, em âmbito nacional, à formação para cada trabalho especializado. Uma vez formado, o egresso do ensino superior de modo geral conseguia um trabalho na sua área de formação, e caso desempenhasse com competência suas atribuições, gozava de estabilidade, sem que dele se exigisse grande esforço de atualização para além dos necessários para acompanhar mudanças que ocorriam de forma gradual – em face da baixa dinamicidade do desenvolvimento científico-tecnológico – e que eram absorvidas quase que “naturalmente” (2004, p.17).

Dessa forma, podemos entender que a sociedade contemporânea, nomeada sociedade do conhecimento, se caracteriza pelo acelerado processo de produção científica, necessário ao mercado capitalista global. O novo tipo de organização industrial está baseado em tecnologia flexível que são a microeletrônica, a informática, novas fontes de energia, etc., representando também “novas” categorias, como: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, autonomia, entre outras (FRIGOTTO, 1999).

Kuenzer assinala que para o modelo neoliberal de economia, ou seja, à globalização⁷⁵ da economia e a reestruturação produtiva é necessário propor formação de novo tipo, haja vista que...

Quanto mais se simplificam as tarefas, mais se exige conhecimento do profissional, e não mais relativo ao saber fazer, cada vez menos necessário. Ao contrário, a crescente complexidade dos instrumentos de produção, informação e controle, nos quais a base eletromecânica é substituída pela microeletrônica, passa a exigir o desenvolvimento de competências cognitivas superiores e

⁷⁵ A ideia de que a globalização proposta pela política neoliberal significa a mundialização da economia, dos bens tecnológicos, dos bens culturais deve ser objeto de reflexão. Para Charlot (2005, p.133): “o que se apresenta atualmente não é um espaço-mundo; é um conjunto de redes percorridas por fluxos (de capitais, de informações [...]). Os lugares que não encontram uma função nessas redes articuladas são pilhados ou abandonados a sua própria sorte – sendo o símbolo atual desse abandono o continente africano.”

de relacionamento, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente, e assim por diante (2004, p.17-18).

Todos esses fatores nos encaminham para uma discussão que se torna indispensável: o papel da educação nesse novo quadro socioeconômico, principalmente àquela destinada às classes menos favorecidas de nossa sociedade que prepara a juventude para assumir papéis sociais.

É, portanto, desafio desenvolver formação profissional numa perspectiva ampla, dentro de uma ótica não-produtivista, superando conceitos de formação, qualificação, subordinados à lógica do mercado, impulsionada muitas vezes para uma formação instrumental do trabalhador. Uma formação que envolva além da dimensão técnica - científica, a dimensão ética, estética, política, aliadas a uma visão de formação do indivíduo em suas múltiplas dimensões, mesmo que levemos em consideração que a escola sozinha não pode dar conta de todos os requisitos da formação humana, entretanto é preciso situá-la como espaço privilegiado nesse processo. Saviani acrescenta (2008, p.13):

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Na verdade, a necessidade de formação, de reordenamento na aprendizagem do trabalhador para que “aprendam a lidar” com o modelo produtivo flexível é notório, entretanto não deve propor uma lógica educacional focada nos interesses do mercado, o que desconsidera os interesses dos indivíduos na construção de uma sociedade para homens e mulheres, centradas em suas necessidades. Entretanto, é preciso ressaltar que mesmo essa formação direcionada aos interesses da economia não é garantia de espaço no mercado de trabalho, tampouco é o despreparo do trabalhador que vem acarretando o crescimento do desemprego. Ao contrário, a retração do mercado e a redução de postos de trabalho é uma realidade que surge da própria redefinição da estrutura de produção globalizada, como bem caracteriza Frigotto:

A globalização, como mostram vários estudos, na forma que se explica atualmente é, sobretudo, a ruptura das fronteiras dos mercados nacionais pela ferrenha competição na realização (venda) das mercadorias que condensam trabalho social explorado (capital-mercadoria), sob a égide da força desigual do Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT) e pela hegemonia do capital-financeiro (capital-dinheiro), que circula, como uma nuvem, de um pólo a outro do planeta, facilitado pelas redes de informação, sob a tecnologia microeletrônica, em busca de valorização. Estima-se que circule por dia no mundo mais de três trilhões de dólares, capaz de, de uma hora pra outra, quebrar bancos e desestabilizar economias nacionais (2002, p.42).

A educação que ainda se apresenta à classe trabalhadora brasileira como caminho para o mercado de trabalho, aparece direcionada para uma formação mais instrumental, distribuindo o saber de forma dosada e sequenciada, ensinando não só conteúdos necessários a atividade laboral, mas propondo posturas voltadas para a ação mecânica e automatizada presente no modelo fabril taylorista/fordista, desconsiderando a criticidade e a criatividade, refletindo também na divisão no setor educacional (público e privado), que se faz não só no âmbito organizacional, mas, sobretudo, no conteúdo do próprio trabalho educativo.

Nesse contexto, tornou-se lugar comum afirmar que a qualidade da educação básica presente nas escolas públicas, destinada às classes populares, apresenta-se como inferior àquela ministrada nas escolas da rede privada, levando em conta aspectos relacionados à infraestrutura, formação dos profissionais, acompanhamento pedagógico e, até mesmo, cumprimento da carga horária anual. Assim, como situar a formação da juventude e sua inserção no mercado de trabalho registrando que esse momento da vida é, em certa medida, importante na consolidação do perfil adulto das próximas gerações e organização da própria sociedade?

A busca pelo primeiro emprego está impregnada de um sentimento de superação da realidade de trabalho vivida pelos pais, haja vista que a família, de modo geral, passa a investir muito mais na formação dos filhos do que as gerações anteriores, isto em função das exigências presentes no mercado de trabalho e mesmo em função de estímulos advindos de políticas públicas, tais como o Projovem, escolas de formação integral (experiências esporádicas), escolas técnicas, programa de bolsa universitária, dentre outras. Essa expectativa, em muitas situações, acaba gerando um descrédito na sociedade e nas instituições formadoras, pois essa superação da realidade de trabalho dos pais nem sempre se consolida face às transformações do mercado de trabalho e seu crescente processo de competição (POCHMANN, 2007).

Segundo Pochmann (2007, p. 9), “conforme pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas por meio do Fundo das Nações Unidas para a

Infância - Unicef (1999), a juventude brasileira situa-se no segundo posto na hierarquia do pessimismo, atrás apenas da Colômbia”. Destaca que sete em cada dez jovens brasileiros acreditam que não terão condições de trabalho superiores às de seus pais. Ao compararmos a realidade social brasileira de décadas atrás, que recepcionou gerações passadas de jovens no mercado de trabalho, e a realidade brasileira na atualidade identificamos que o caminho seguido pela economia tem apresentado maiores dificuldades que facilidades quanto ao ingresso do jovem nesse mercado.

A reforma necessária à consolidação de um modelo internacional de economia amplia não só geograficamente o campo de atuação das empresas como também o nível de competitividade, exigindo atitudes de contenção de gastos, investimentos no setor tecnológico e novos critérios na contratação de trabalhadores. Diante desse novo enfoque o motor da produção passa a ser o conhecimento, o que vai desencadear o crescimento do desemprego e a crescente busca pela ampliação da formação, exigindo da escola novos direcionamentos no campo da formação para o trabalho.

Diante desse cenário, cabe ressaltar que a formação humana não deve se restringir à formação profissional, haja vista que a vida social e a preparação do indivíduo para o exercício da cidadania, numa perspectiva ampla, vão além da sua instrumentalização para o mundo do trabalho, abarcando dimensões que respondam às necessidades de sua humanidade.

Por conseguinte, as mudanças no paradigma da formação profissional exigem transformações no modelo de escola, avaliando sua capacidade de qualificar os novos quadros profissionais que vão sendo criados, bem como a preparação daqueles modelos de trabalhadores que ainda permanecem. As mudanças exigidas à escola não se farão a curto ou médio prazo, pois se originam em um sistema estruturado pelos cursos de formação de professores, bem como pela manutenção de uma cultura pedagógica que se consolidou historicamente.

Todo esse cenário colabora para a exclusão de jovens do desenvolvimento de um projeto profissional fortalecido por um plano de futuro em longo prazo. Cada vez mais cedo os jovens adentram o mercado participando de atividades temporárias, informais e, em muitos casos, desarticuladas de seu sonho ou projeto de vida, o que contribui para desmobilizá-lo na construção de uma profissão ingressando na Universidade e investindo numa formação mais duradoura e de qualidade.

A situação profissional dos alunos da escola investigada (nível médio) aparece como estudo de caso, mas é também indicador da realidade educacional de nossos jovens que ainda estão cursando o Ensino Médio, ou seja, a maioria ainda consegue dedicar-se exclusivamente ao papel de aluno (79%), entretanto, é preciso enfatizar que essa realidade aparece assim configurada em virtude também da dificuldade de inserção dos jovens no mercado de trabalho em Parnaíba.

O público que estuda a noite apresentou realidade diferente, indicando que já atua profissionalmente e que, somados a alguns casos do diurno, totalizaram cerca de 21% dos 180 entrevistados. Os alunos do diurno apresentaram menor índice de repetência, manhã e tarde juntos somaram 39% de alunos repetentes (manhã 22%; tarde 17%), enquanto que somente o noturno apresentou 42% de repetência.

Ao referirem-se a profissão que exercem no momento os alunos indicaram atividades que não estão ligadas ao projeto para o futuro ou sonho profissional, apontando para empregos eventuais (bicos) e alguns ligados ao mercado informal, tais como: ajudante de serigrafia (2%), manicure (1%), doméstica (3%), diarista (2%), cobrador de transporte alternativo (2%), artesão (1%), jardineiro (2%), dentre outras.

É importante frisar que esse público participa de uma família numerosa, constituída em sua maioria por mais de três integrantes, cerca de 85,5% caracterizou seu grupo familiar como numeroso com alguns, inclusive, com 12 moradores. Em contrapartida o número de trabalhadores por família apareceu bastante reduzido, cerca de 76,1% dos participantes indicaram entre 1 a 2 trabalhadores na família, o que nos leva a considerar a urgência de muitos jovens na busca pelo trabalho, mesmo em atividades ligadas ao mercado informal, temporárias, e que não representam os desejos e projetos profissionais almejados para o futuro.

Muitos jovens que atualmente cursam o Ensino Médio no período noturno, atuam numa jornada dupla de trabalho, com uma rotina cotidiana intensa, participando de um processo exaustivo de atividades que colabora para que apresentem rendimento insatisfatório no âmbito de sua formação e que, salvo algumas exceções, termina por contribuir por uma redução do tempo/processo de escolarização. Na compreensão de Pochmann (2007, p.44):

As implicações disso levam à construção de trajetórias ocupacionais incertas, com acúmulo das mais diversas experiências de trabalho sem perspectivas de futuro. Sem carreira profissional estável, o jovem torna-se mais desassistido da ética do trabalho e vulnerável às lógicas extramercado de trabalho.

O Ensino Médio historicamente foi organizado como curso com características de finalização na formação, principalmente em sua versão profissionalizante que objetivava a inserção dos jovens no mercado de trabalho colaborando para imprimir um caráter dualista à formação básica. Para Ramos, “enquanto vigoraram o projeto nacional-desenvolvimentista e a certeza do pleno emprego, preparar para o mercado de trabalho era a principal finalidade da educação, tanto no ensino médio quanto no ensino superior” (2004, p.38).

Com o objetivo de conhecer os significados da escola na vida dos jovens indagamos acerca dos motivos para sua frequência no âmbito do Ensino Médio. O jovem vê na escola, principalmente, espaço de formação para o mercado de

trabalho, motivação inicial na continuidade dos estudos a nível médio. Dos 180 jovens que responderam ao questionário 146 jovens, ou seja, 81,1% do grupo apontou como principal motivo de sua ida a escola a garantia de maiores chances na vida profissional.

Como já descrito, com a crise no mundo do trabalho, advinda das reformas para a consolidação do modelo global de economia, novas exigências são impressas também ao modelo de formação desenvolvido no Brasil. O certificado adquirido na formação básica não é mais suficiente para atender as demandas agora implantadas, principalmente pelo crescente patamar competitivo presente em um mercado sem fronteiras e pela regulamentação de um modelo de produção fortalecido por uma ferramenta que gera certa corrida no âmbito empresarial – a tecnologia. Para atender as demandas dessa realidade a formação presente no Ensino Médio passa a ser redirecionada à finalização da educação básica e novos investimentos buscam alargar a formação universitária como condição para sobreviver nesse mercado acelerado e desigual. Cabe questionar se queremos trabalhar para manter esse modelo de sociedade, tal como se apresenta, ou se o projeto de sociedade que buscamos fortalecer deve representar os interesses da maioria da população brasileira. Reforçando a segunda alternativa, o fortalecimento científico das classes populares, no que tange a formação escolar é elemento indiscutível para a consolidação de um plano que busca transformar a realidade vigente.

As profissões que aspiram exercer no futuro ainda estão circunscritas nos projetos de formação e ingresso na Universidade. No instrumento aplicado, cerca de 88% dos alunos participantes revelaram o desejo de prestar vestibular e construir carreira profissional. As profissões almejadas não são, necessariamente, profissões que detêm certo status social, mas relacionam-se às ofertas de cursos presentes nas Universidades Públicas (UESPI/UFPI) atuantes no município, bem como ao espaço de atuação próprios do mercado de trabalho em Parnaíba. Fizeram referência mais direta às profissões ligadas à área da saúde (30%), educacional (13%), e na área jurídica (6%).

Políticas públicas voltam-se para a criação de oportunidades no campo universitário, fortalecidas seja por investimentos nas instituições federais de ensino, seja pela implantação de financiamentos na rede privada de ensino superior a fim de custear vagas aos jovens das classes médias e baixas da população. Assim, percebemos ações voltadas para o fortalecimento de um padrão econômico que se delinea, não mais pela mão-de-obra barata e simplificada, mas por um perfil de trabalhador mais competitivo, com formação superior e capaz de lidar com a ferramenta da tecnologia avançada.

Entretanto, não evidenciamos investimentos de ordem significativa no campo da formação básica a fim de possibilitar maior qualidade ao ensino público em nível da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Fator que deve ser levado em conta refere-se a própria universalização do acesso ao campo de

formação (Educação Básica e Ensino Superior) pois significativo grupo de alunos das classes populares, principalmente, evadem ainda no Ensino Fundamental ou não buscam concluir o Ensino Médio, iniciando sua atividade laborativa como elemento indispensável a sobrevivência de sua família. Dois fatores são estimulantes dessa realidade: o primeiro diz respeito ao fracasso escolar que, ou engrossam as demandas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou contribuem para o crescimento do índice de evasão; e o segundo, relacionado ao primeiro, refere-se à precoce constituição de família, vivenciando a experiência de ser pai/mãe muito cedo.

Esse cenário contribui para uma reflexão mais detalhada acerca da qualidade do ensino público brasileiro que começa pela fragilidade de sua estrutura, ainda vinculada ao modelo fabril mecânico e espoliante, que regula e fragmenta o trabalho. A forma de gestão das horas de trabalho de professores que lecionam na educação básica voltam-se quase que exclusivamente ao espaço da sala de aula, intensificando a docência como única e exclusiva atividade do(a) professor(a), que pouco tempo resta para dedicar-se a própria formação que hoje deve ser permanente e continuada. No âmbito universitário fala-se do tripé ensino, pesquisa e extensão, direcionando o fazer pedagógico para um cotidiano mais dinâmico e rico no que concerne a preparação e formação do(a) professor(a). Esse mesmo modelo deveria ser direcionado à formação básica, incentivando nossos professores no desenvolvimento de práticas mais reflexivas, na organização de grupos de estudo e pesquisa, em atividades que aproximam comunidade e escola.

4. Considerações Finais

A organização de um projeto de sociedade que visualiza na juventude um segmento social importante para a realização de um modelo democrático, que se apresente como possibilidade para a emancipação humana, deve compreender que esse público precisa ser “objeto” de atenção, não como situação-problema, mas como indivíduos que estão vivendo um momento importante de sua trajetória, definindo projetos de vida, construindo sua realidade educacional e social. Não devem ser encarados e avaliados pelo padrão do mundo adulto, mas precisam ser considerados em suas necessidades e cultura própria. Entretanto, são indivíduos com direitos até então representados pelo modelo institucional adulto, excluídos de legislações específicas como, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente que se destina a uma faixa etária específica do segmento juvenil, considerada por muitos estudiosos como o momento de transição entre a infância e a juventude – a adolescência – deixando uma imensa faixa de jovens de fora, historicamente esquecidos em suas necessidades.

As instituições sociais construídas na sociedade, em destaque a família e escola, em sua maioria, esperam e promovem para o jovem um cotidiano caracterizado por exigências próprias do universo adulto, tais como

responsabilidade, obediência aos mais velhos, dedicação nos estudos e maturidade. Atuam, em muitos casos, sem reconhecer e valorizar as configurações próprias da realidade e imaginário juvenil, mesmo que tenha se firmado na contemporaneidade a concepção de que cada fase de desenvolvimento por que passamos apresenta singularidades. Somente nas últimas décadas a juventude passou a ser discutida como um momento de vida que merece ser analisado de modo crítico/reflexivo, livre de estereótipos. Na sociedade brasileira, por exemplo, observamos a intensificação de políticas direcionadas à juventude com a criação de secretarias e preocupação permanente com esse segmento, seja voltada para a formação, seja para questões relativas à saúde, trabalho e renda.

Estimular o segmento juvenil a adentrar o mundo adulto e desenvolver atividades próprias desse universo, tais como trabalhar, construir um projeto profissional ou demonstrar maturidade para gerenciar seu cotidiano passa pelas ações da escola e da família, principalmente quando pretendem formar e construir relações adequadas à vida em sociedade, fortalecendo desejos, sonhos e projetos futuros dos jovens. Todas essas ações, entretanto, devem ser encaradas à luz do reconhecimento de que esse segmento produz cultura específica, própria de sua condição, a condição de ser jovem. Os interesses mudam como mudam as fases de desenvolvimento humano, mudam os sonhos, os desejos, as aptidões e habilidades, isso em virtude de que estamos sempre aprendendo, e por isso estamos sempre reelaborando, (re)significando, sempre um pouco mais, refletindo e transformando o modo como encaramos a realidade que nos cerca.

A formação articulada em nível médio deve propor ações que levem à emancipação humana, sobrepujando conceitos instrumentais voltados para uma formação tecnicista que busca adestrar e/ou reproduzir conhecimentos e informações, desconstruindo a lógica produtivista. Para tanto, deve voltar-se em direção a formação de jovens criativos e críticos, para uma escola que procura articular ciência, cultura e técnica, promovendo um cotidiano educativo mais rico e inventivo como analisa Frigotto (2004). O currículo deve evidenciar, portanto, os saberes, dizeres e fazeres advindos da cultura jovem, como validação de jeito de ser, portar-se e compreender o mundo, para partindo dessa contribuição propor um olhar reflexivo, crítico sobre sua realidade social, o contexto político onde está inserido, bem como projetar juntamente com seus pares sua realidade profissional, por meio, principalmente, da valorização dos conhecimentos que são próprios da cultura erudita, aproximando sua identidade cultural do produto humano inerente ao contexto social mais amplo.

Referências

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, nº 5: 25-36. São Paulo, ANPED, 1997.

Grupos juvenis nos anos 80. Um estilo de atuação social. Dissertação de mestrado em Sociologia, Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

ANTUNES, Ricardo. Os Sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2001.

CHARLOTT, Bernard. Relações com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo, Cortez, 1999.

Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Org.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Perseu Abramo, 2002.

Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

GROPPO, Luís Antonio. *Juventude: ensaio sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

KUENZER. A. Z. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E.(Org.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

MELUCCI, A. Juventude tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*, nº 5: 5-14. São Paulo, ANPED, 1997.

PAIS, J. Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa. Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1996.

POCHMANN, Marcio. *A batalha pelo primeiro emprego: a situação atual e as perspectivas do jovem no mercado de trabalho brasileiro*. 2. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004. p. 37-52.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 10 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SPÓSITO, Marília Pontes. Estudo sobre juventude em educação. Revista Brasileira de Educação, nº 5; p. 37-52. São Paulo, ANPED, 1997.

SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. Revista Brasileira de Educação, nº 24, set/out/nov/dez, 2003.

REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS TABALHADORES NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE

PIRES, Márcia Gardênia Lustosa
LUSTOSA, Maria Anita Vieira
BEZERRA, Tânia Serra Azul Machado

Resumo

Esse estudo aborda a temática da escolarização de jovens trabalhadores no cenário brasileiro recente, destacando os aspectos políticos norteadores das ações e programas de escolarização/qualificação profissional, que se efetivam sob o paradigma da acumulação flexível, destinadas a elevar o nível de escolarização dos trabalhadores no Brasil, notadamente a partir de 2003. O debate acerca das práticas de educação efetivadas no contexto societário recente evidencia uma formação humana que conforma uma escola de cultura geral para as classes dirigentes e uma escola do trabalho alienado, para os jovens das classes populares, filhos dos trabalhadores. Podemos inferir que tal aspecto faz parte do projeto político-ideológico do neoliberalismo, que mitiga as contradições sociais e culpabiliza os indivíduos pelo não-sucesso profissional e/ou social. Tais ações refletem os anseios da ideologia dominante quando rebaixa a escolarização dos trabalhadores na perpetuação do dualismo educacional e contribui para a reprodução das desigualdades sociais. Nossas análises se fundamentam no referencial teórico marxista, bem como na leitura de estudiosos como Saviani (2005), Coutinho (2005), Willis (1991), Frigotto (2003), Frigotto e Ciavatta (2006), dentre outros, que discutem as contradições inerentes ao modelo de organização social capitalista. Em suma, cabe realçar as implicações de um modelo de escola pensado e executado com base em interesses antagônicos, que não favorece o desenvolvimento pleno da capacidade intelectual da juventude trabalhadora na sociabilidade do capital.

Introdução

O debate acerca das práticas de educação/qualificação profissional não foge à compreensão da centralidade do trabalho na vida humana, e remete ao aspecto da produção e reprodução social da existência, expressa na forma como os homens se relacionam em sociedade, como também na mediação operada pelo trabalho na sociabilidade humana (Marx, 1988). Dessa forma, pensar a condição da classe trabalhadora quando no acesso ao saber sistematizado, requer perceber a partir

do que é favorecido por meio das instituições escolares na formação das classes historicamente subordinadas.

Nesse debate, importa perceber o papel da escola quando na função social de transmissão do saber socialmente construído (SAVIANI, 2005) ou no acesso a cultura letrada (COUTINHO, 2005). Cabe indagar, portanto: que tipo de cultura e de saber é favorecido aos jovens trabalhadores no Brasil? Inquietam-nos, nessa discussão, as mutações que caracterizam o cenário mundial nas últimas décadas, a saber – reestruturação produtiva, globalização, desterritorialização do capital (ALVES, 2007), desenvolvimento tecnológico, avanço das políticas neoliberais, quando conferem uma dimensão subjetiva peculiar aos sujeitos, em face das novas demandas impostas no atual estágio de nossa sociedade. Mormente a luta por se integrar ao mundo “moderno” – expressa em meio a situações de resistências e/ou, descontentamentos – traduzem aspectos opressivos e fragmentadores da vida sob o capitalismo que servem de fundamento para percebermos as novas configurações da relação indivíduo/sociedade.

O desafio então é analisar as trajetórias de escolarização dos jovens trabalhadores, considerando a trama de relações sociais complexas, contraditórias e/ou antagônicas que se concretizam em uma dada realidade. Assim, levando em conta a condição histórica da classe trabalhadora, convém destacar as condições materiais e subjetivas em que se fundamenta a aceitação, ou não, da subordinação a que esta sempre foi submetida.

A complexidade de questões que envolvem a educação da juventude trabalhadora no cenário atual aponta para a necessidade de perceber as implicações na vida dos jovens com a oportunidade de acesso à cultura transmitida pelo sistema oficial de ensino, ou seja, da leitura de mundo favorecida pela escola. Em uma sociedade na qual predominam os interesses dos que detêm o poder econômico e a decisão política, os modelos de escolarização refletem os anseios da ideologia dominante, contribuindo assim com a perpetuação de um sistema dual de ensino.

Assim, apreender o movimento contraditório da educação no estágio atual requer percebê-la também como uma relação específica, funcional à sociabilidade do capital, destacando a constituição histórica de um modelo de escolarização que contribui para a perpetuação das desigualdades sociais e para a reprodução dos trabalhadores como subordinados à classe dominante (Willis, 1991).

Vale ressaltar, que experimentamos no atual contexto o que se considera como verdadeiras conquistas históricas no tocante ao “direito à educação”. Em meio a um cenário de mudanças sociais bruscas, efetivam-se aspectos legais que asseguram a educação como um direito, expressão da constante luta de interesses em uma determinada realidade socioeconômica e política. Cumpre salientar,

portanto, os interesses que subjazem ao fenômeno de massificação da educação. O que melhor determina as mudanças engendradas nesse âmbito, no atual momento histórico?

Em suma, este artigo busca trazer uma contribuição para o debate acerca da problemática que envolve a educação da juventude no Brasil, com suporte nas práticas de escolarização direcionadas às grandes massas de jovens trabalhadores, efetivadas por meio de ações políticas de caráter mais recente, notadamente as evidenciadas no período de 2003.

1. A educação sob a lógica do capital – aspectos contraditórios no contexto da sociedade contemporânea

É fato a expressão de um movimento social, na atualidade, que se esforça pela ampliação do acesso à escola, em uma convergência de apelos por educação e/ou traduzidos em importantes instrumentos legais, notadamente na Constituição de 1988 e na LDB Nº 9394/96. Merece destaque na realidade brasileira a relevância atribuída à educação verificada sob a forma de um crescente interesse econômico e político dos mais diversos investimentos em educação e formação humana evidenciados em âmbito nacional.

Segundo Frigotto (2003), tais ações expressam manifestações do ajuste neoliberal no campo educativo e na qualificação dos trabalhadores que apresentam uma forma de revisitar a *Teoria do Capital Humano*. Para referido autor, essa maneira mais rejuvenescida tem como grandes mentores o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e os organismos nacionais e regionais a eles vinculados.

Nessa perspectiva, evidenciam-se a integração econômica e a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos. Notadamente, uma evidência desse interesse se expressa nos documentos do Banco Mundial que trazem recomendações para a necessidade da expansão da educação básica no País (DOCUMENTO DO BANCO MUNDIAL, 2001).

Faz-se mister destacar, portanto, o caráter estratégico das políticas educacionais, das linhas de ação, estratégias, objetivos e prioridades, bem como o volume dos recursos⁷⁶ aplicados e as orientações deste órgão de fomento nas reformas educacionais. No entender de Coraggio (2003), a contribuição mais importante do Banco Mundial decorre do seu trabalho de assessoria para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países. Cumpre indagar, portanto, qual a validade dessas ideias? Quais as consequências dos empréstimos concedidos? Como são geradas as políticas educativas que se delineiam com origem nas orientações do Banco Mundial e quais seus impactos?

Verifica-se, portanto, que a influência desses organismos no setor educacional é contundente e caracteriza um conjunto de regras, exigências e reformas que atribuem à educação a tarefa ou responsabilidade de minimizar a pobreza. Outrossim, evidencia-se uma série de medidas orientadas por esses organismos no sentido de melhorar os índices de analfabetismo e baixa escolarização no País. As diversas modalidades de cursos noturnos destinados a jovens e adultos expressam o propósito de apresentar novos números de indivíduos “alfabetizados” ou “escolarizadas”.

Não obstante, no concernente à educação básica no País, observamos que a crescente oferta de escolarização para o segmento social majoritário é um exemplo dos acordos políticos e das reformas em educação, como também dos direcionamentos das agências de fomento anteriormente referidas. É oportuno indagar, todavia: a que interesses esses cursos atendem?

Na realidade, percebe-se que vem ocorrendo historicamente a imposição de uma escolarização mínima para as grandes massas, que não favorece a um processo de emancipação. Mormente, notamos intensiva implicação ideológica de interesses hegemônicos, que configuram a escola como um espaço de contradições, no qual ao mesmo tempo em que se constitui como um *locus* privilegiado de repasse do saber socialmente construído, espaço favorável ao desenvolvimento intelectual dos indivíduos, opera também na conformação da ordem existente.

⁷⁶ No que tange à presença do Banco Mundial e seus impactos particularmente no campo das políticas educacionais em curso no Brasil, cumpre esclarecer que a cooperação técnica e financeira do Banco ao setor educacional data da primeira metade dos anos 1970. Como anota Soares (2003) houve uma queda acentuada da participação do setor de agricultura no período de 1991-1994 em relação a 1987-1990, percebendo-se o fortalecimento do apoio a créditos no setor privado (finanças), bem como um crescimento na participação da educação de 2% (1987-1990), para 29% do total dos empréstimos aprovados no curso de 1991-1994, conforme também demonstra o quadro abaixo.

Com efeito, sendo o processo de ensino também uma dimensão do relacionamento sociedade/educação, uma análise da relação da educação com a produção material e ideológica impõe perceber que os problemas da educação brasileira não podem ser analisados separadamente, ou desconectados do atual modelo de organização econômica de teor capitalista. Efetivamente, mesmo com a promulgação do direito à educação, cabe indagar a garantia de inserção das classes trabalhadoras na educação formal, conforme previsto por lei, quando não se tem direito, nem mesmo, a condições dignas de existência.

A educação passa, então, a assumir significativa relevância social, sendo tomada como campo para disputa hegemônica na produção e reprodução social dos indivíduos. Parece lugar comum a compreensão da escola e da educação como instâncias capazes de minimizar parcela dos males que afetam a população. Na sociedade do “não-emprego”, a educação funciona como via possível da inclusão social, ancorada no discurso da cidadania de viés liberal, sendo apropriada ainda como instrumento político que divulga ser esta favorável ao enfrentamento das mazelas sociais, como pobreza, fome, desemprego e desigualdade social.

É oportuno, portanto, buscar elementos teórico-metodológicos que nos conduzam à ampliação do debate sobre a educação na perspectiva dos interesses dos trabalhadores. É oportuno, então, aprofundar o debate sobre essa temática, numa outra perspectiva de educação contrária à proposta de educação burguesa, porquanto se percebe que no atual modelo de sociabilidade tal proposta de educação não se propõe a contribuir para o desenvolvimento pleno dos sujeitos e muito menos para a superação da sociedade de classes.

2. Educação e juventude no Brasil: novas configurações das políticas públicas de educação e implicações para jovens trabalhadores

A temática da juventude tem motivado o interesse de pesquisadores em diversos campos do saber, dentro e fora da academia⁷⁷. Observamos que os problemas que afetam a totalidade social parecem encontrar nesse período de vida uma situação favorável às justificativas (injustificáveis) de não-adequação desse segmento social aos ditames do sistema. Tal fato merece maior atenção social e acadêmica, haja vista as estratégias de apropriação, por parte da intelectualidade hegemônica, da condição peculiar desse segmento, quando necessárias ao consumo e/ou quando (des)necessárias à produção.

⁷⁷ Diversos autores, como Abramo *et al*, (2008), Castro, (2009), Spósito *et all* (2007), Freitas e Papa (2008), dentre outros, que tratam dessa temática na atualidade, são igualmente essenciais para a compreensão das questões de juventude no contexto atual brasileiro.

Sobre esse aspecto, percebemos que os dados divulgados pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), revelam que a juventude é bastante afetada pela problemática do desemprego. Segundo indicadores divulgados pela OIT e Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE), a taxa de desemprego entre os jovens no Brasil é 3,2 vezes superior à registrada entre adultos.

Convém destacar ainda outros aspectos da condição juvenil em tempos de crise, situando alguns elementos fundamentais que caracterizam o atual momento desse segmento no Brasil, conforme revelados por pesquisa do IPEA (2009): prolongamento da escolarização para homens e mulheres (o que não implicou o adiamento do ingresso destes no mercado de trabalho e sim na concomitância entre trabalho e educação), idade média de 15 anos para ingresso no mercado de trabalho para homens e mulheres (ingresso anterior ao definido legalmente e fortes evidências da não-permanência no mercado), elevadas taxas de desemprego entre os jovens (além do desemprego aberto, há um desalento entre uma parcela dos jovens que desistiram de procurar emprego), expressivo contingente de jovens que não trabalham e nem estudam. Cabe ainda destacar o fato de que os jovens egressos da escola encontram dificuldade tanto em se empregar como em permanecer no emprego (IPEA, 2009).

Expressamos, pois, a noção de que, no contexto de precarização crescente das condições de trabalho e desemprego da juventude são evidenciadas diversas ações no campo das políticas públicas de juventude que se propõem preparar o jovem para a inclusão social e o ingresso no mercado de trabalho. Assim, a análise da relação dos jovens com a escola e/ou com a produção e socialização do saber merece, portanto, a percepção das múltiplas faces desse fenômeno, mormente na realidade brasileira, quando a educação passa a ser considerada como estratégia política que tenciona obscurecer as contradições sociais, quando anuncia a possibilidade de minimizar a pobreza, reduzir as taxas de desemprego e incluir socialmente o jovem.

Ao pretender lançar uma reflexão crítica sobre o modelo de escolarização favorecido pela atual política de governo em nosso país e destinado aos jovens pertencentes aos segmentos majoritários da população, devemos partir do contexto social que a caracteriza, que lhe confere especificidade. Desta feita, no âmbito de desemprego estrutural, da precarização das relações de trabalho e da minimização do Estado no âmbito social, mercê destacar a emergência de um discurso direcionado a eleger a educação como via possível de eliminação dos problemas que afetam a sociedade contemporânea.

Assim, em meio ao quadro de agravamento social vigente, destaca-se um movimento social que se esforça pela ampliação do acesso à escolarização, em uma convergência de apelos por educação, divulgados como fórmula para sanar as mazelas sociais oriundas desse processo. Com o reordenamento das relações sociais no contexto da atual crise do capitalismo, se impõem novas configurações

ao campo das políticas públicas de educação, em face das atuais conformações no mundo da produção, notadamente com implicações na educação/formação da juventude trabalhadora em nosso país.

Nesta discussão, podemos destacar as atuais exigências de contratação da força produtiva, que impõe a elevação do nível de escolaridade e o conhecimento do trabalhador como condição necessária à empregabilidade no estágio da acumulação flexível. Para além da garantia do acesso e da luta por uma educação de qualidade, o desafio que se apresenta atualmente refere-se à garantia de permanência do alunado na escola, haja vista que um dos motivos que leva crianças e adolescentes a abandonar a escola é o trabalho precoce. O Relatório UNICEF (2009), citando a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), do ano de 2007, situa que o segmento jovem, no Brasil, precocemente começa a pressionar a economia pela criação de novos postos de trabalho:

[...] do total de 44,7 milhões de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade, 4,8 milhões trabalham. Quase um terço (30,5%) desse grupo trabalha pelo menos 40 horas semanais. São números significativos, apesar de estar havendo queda do nível de ocupação de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade nos últimos anos. Em 2006, existiam 5,1 milhões de trabalhadores nessa faixa etária, o que corresponde a 11,5% do total de crianças. Em 2007, essa taxa caiu para 10,8%. (UNICEF, 2009, p.20).

Esses dados confirmam a realidade do abandono escolar em razão da necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar, que se torna evidente quando se analisa a taxa de escolarização dos adolescentes ocupados e não ocupados. Destacamos, portanto, que os problemas que envolvem a educação na sociedade brasileira não se equacionam meramente na ampliação do acesso ao sistema oficial de ensino, haja vista que outros aspectos evidenciam uma complexidade maior nessa problemática como, por exemplo, as altas taxas de reprovação e abandono escolar no Brasil, porquanto,

Apenas 64% das crianças conseguem finalizar o Ensino Fundamental com a idade esperada, 14 anos. As que concluem o Ensino Médio com 17 anos são menos ainda, 47%, (...). Também é elevada a quantidade de crianças e jovens que abandonam a escola antes de concluir os estudos. De acordo com o Censo Escolar 2007, 4,8% dos alunos abandonaram a escola antes de completar o Ensino Fundamental e 13,2% antes de concluir o

Ensino Médio. Além da baixa qualidade do ensino, uma série de fatores relacionados à pobreza e à discriminação pode levar crianças e adolescentes a deixar a escola antes da conclusão dos estudos. (UNICEF, 2009, p. 18)

Essa outra face é revelada por meio dos indicadores que denunciam as diferenças nos resultados de aprendizagem dos alunos de acordo com algumas regiões do País. Segundo dados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) 2009, divulgados pela Secretaria de Educação Básica do Estado (SEDUC), das 482 instituições estaduais avaliadas em todos os municípios, nenhuma escola atingiu o índice considerado adequado. Na realidade, as dificuldades enfrentadas pela educação na sociedade contemporânea evidenciam problemas ocorrentes além dos muros da escola que nos fazem questionar as teses de fracasso escolar.

Destarte, o quadro que se esboça na educação denuncia na verdade o fracasso de um modelo de sociabilidade que, na ânsia de perpetuar sua hegemonia, recorre a estratégias diversas, apresentadas como supostas saídas perante o aprofundamento de suas contradições. Desse modo, dentre as mais diversas tentativas de equacionar as desigualdades sociais expressas no âmbito educativo, destacam-se, na realidade brasileira, o crescente interesse econômico e político de ampliação do acesso à escolarização e os diversos investimentos em educação e formação humana, verificados em âmbito nacional.

Sobre os interesses políticos, no Brasil, as evidências disso se expressam em forma de leis, planos e documentos nacionais e internacionais que trazem diretrizes e recomendações para a necessidade da expansão da educação básica no País, conforme preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Nº 9394/96, no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), 2007 e no Documento do Banco Mundial denominado Relatório de Progresso para 2001.

Desta feita, abordar a problemática da educação particularmente no contexto da sociedade brasileira, impõe verificar as determinações que esta confere ao processo educativo, oportunamente quando direcionada aos trabalhadores. Dessa forma, no tocante as ações orientadas pela política de educação de caráter governamental destinadas a elevar a escolarização das massas em nosso país, destacamos, dentre as que se efetivam a partir do ano de 2003,

algumas ações de caráter mais recente amplamente divulgadas⁷⁸ em nossa sociedade, a saber:

- **Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem)**, lançado em 2008, o **Projovem Integrado**, que até 2011 foi executado pela Secretaria Nacional de Juventude, vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República e migrou, em 2012, para o Ministério da Educação) esse programa atendeu 683,7 mil jovens entre 2007 e 2008.
- **Programa Cultura Viva** que viabiliza a realização das iniciativas culturais voltadas à população de baixa renda, em especial jovens de 17 a 29 anos.
- **Projeto Rondon** coordenado pelo Ministério da Defesa é um projeto de integração social, com a participação voluntária de estudantes universitários na busca de soluções para o desenvolvimento sustentável de comunidades carentes.
- **Projeto Soldado Cidadão** com objetivo de oferecer aos jovens vinculados às Forças Armadas brasileiras uma formação complementar direcionada à qualificação profissional no sentido de favorecer o ingresso no mercado de trabalho após a prestação do serviço militar.
- **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC**, instituído pela Lei 12.513 de 26 de outubro de 2011, em conformidade com a Resolução CD/FNDE Nº 04 de 16 de março de 2012 e a Resolução CS Nº 46 de 02 de maio de 2012. Tem como objetivo expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos de nível médio e de cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC - para trabalhadores e estudantes. Esta ação faz parte da proposta do atual governo de intensificar a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.
- **Juventude e Meio Ambiente** criado em 2005, constitui uma iniciativa dos Ministérios da Educação e do Meio Ambiente, em parceria com a Secretaria Nacional de Juventude. Tem por objetivo formar lideranças juvenis para atuar em atividades voltadas para o meio ambiente.
- O Programa **Escola Aberta** surgiu a partir de um acordo de cooperação técnica entre o Ministério da Educação e a UNESCO, com o objetivo de promover a inclusão social e a construção de uma cultura de paz a partir da relação entre escola e comunidade.
- **ProUni**, programa que concede bolsas de estudo integrais e parciais, em instituições de ensino superior privado, para estudantes de baixa renda e

⁷⁸ Informações retiradas do Guia de Políticas Públicas de Juventude publicado em junho de 2010 pela Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) com cooperação da Unesco.

professores da rede pública que não têm formação superior. Executado pelo Ministério da Educação, o Programa é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), junto com o Programa Universidade para Todos, os Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a Universidade Aberta e a Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

- **Reforço às Escolas Técnicas e Ampliação das vagas em Universidades Federais** por meio do que determina o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).
- **Brasil Alfabetizado** sob a responsabilidade do Ministério da Educação destina-se à alfabetização de jovens, adultos e idosos.
- **O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos - Proeja** criado em 2005 com o objetivo de ampliar a oferta de vagas nos cursos de educação profissional a trabalhadores que não tiveram acesso ao ensino médio na idade regular.

É possível perceber, portanto, que a educação da juventude trabalhadora no Brasil se efetiva por meio de inúmeras ações, tanto de natureza governamental - conforme anteriormente explicitado - bem como por meio de outros esforços envidados em caráter não governamental e no âmbito privado, voltados à finalidade de instruir/qualificar a classe trabalhadora no atendimento às demandas do atual modelo societário.

Cumprir notar, portanto, a urgência de uma reflexão de teor mais crítico sobre o atual enfoque da inclusão social pela via da educação, quando sediada em interesses políticos, uma vez que revela um processo de correlação de forças peculiar na realidade nacional, em um momento em que se assiste à fragmentação das lutas dos trabalhadores e à destituição de direitos historicamente constituídos.

Não negamos aqui a importância da qualificação/formação para o trabalhador jovem, mormente em tempos de capital mundializado, quando se verifica o incremento dos avanços tecnológicos na produção e no mercado. Ressaltamos, todavia, a complexidade das questões que perpassam a problemática do acesso ao saber viabilizado aos trabalhadores, quando se propagam discursos de inclusão social via escolarização, em um contexto de desemprego exacerbado.

Desta feita, embora considerando que a formação profissional seja um caminho importante para esses jovens participarem das atividades geradoras de renda, não desconsideramos a lógica predominante que responsabiliza os sujeitos, individualmente, pelo seu “sucesso” ou “insucesso” social e/ou profissional.

Considerações Finais

Verificamos que o rearranjo político e econômico que configura a especificidade da atual conjuntura brasileira, particularmente nos encaminhamentos feitos para a educação básica da juventude, persiste em uma lógica minimalista e na compreensão dominante que realça o ideário da empregabilidade, em detrimento de uma proposta de educação integral, omnilateral, unitária e emancipadora (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2006).

Em particular, a situação na qual se encontram os trabalhadores jovens em nosso País, revela um quadro de carências múltiplas, expressas sob diversas formas na totalidade social. Nesse contexto, podemos considerar que as propostas de escolarização oferecidas no campo das políticas públicas destinadas a juventude em nosso país, configuram a perpetuação do dualismo educacional sob novos matizes, quando se apropria das novas tendências vigentes na educação e na sociedade para formar o “novo homem”, no contexto da chamada acumulação flexível. Inferimos, portanto, o eco político-ideológico presenciado nessas propostas, como um reflexo da ideologia neoliberal que se efetiva em meio à complexidade de questões que envolvem o cotidiano das classes trabalhadoras em suas trajetórias escolares, configuradas em meio há uma grave problemática social vivenciada por esse segmento.

Em um contexto de carências múltiplas, esse sujeito aparece como principal culpado: nos índices de violência, nas elevadas taxas de desemprego, na questão urbana (novos espaços de sociabilidade juvenil), nos percentuais de mortalidade, na gravidez na adolescência, nas drogas, com moradias precárias, escolarização deficitária, na restrição do acesso à saúde, ao lazer, e à cultura, dentre outros. Assim, pensar a juventude dialeticamente, como uma categoria plena de movimento e de historicidade, e principalmente em sua dimensão histórico-social, para além da aparente realidade que notabiliza o jovem como problema social, nas tramas limitadas do real.

Mediante esse agravado quadro social, as experiências de educação/escolarização deste segmento – direito legitimado na sociedade contemporânea – é minimamente favorecida por meio de programas pontuais e focalizados, com finalidades específicas de incluir socialmente e qualificar para o trabalho, um público alvo fortemente agravado pelo cenário de crise social, evidenciando, assim, uma condição diferenciada na qual se efetiva o acesso dos menos favorecidos socialmente à escola.

Em suma, depreende-se que em meio a um cenário que expressa esforço teórico e prático por ampliar o acesso dos cidadãos à escola, são reveladas condições específicas nas quais o direito à educação se efetiva para os jovens menos favorecidos em nossa sociedade, como resultante de uma confluência de

fatores que culminam nas atuais formas de ampliação do acesso a escola para a juventude trabalhadora no Brasil.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Retratos da Juventude Brasileira: Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

ALVES, Giovanni. Dimensões da Reestruturação Produtiva: ensaios de sociologia do trabalho. 2. ed. Londrina: Praxis; Bauru, 2007.

AQUINO, Luseni. —A juventude como foco das políticas públicas||. In: CASTRO, Jorge Abrahão. AQUINO, Luseni Maria C. ANDRADE, Carla Coelho (Orgs.). Juventude e Políticas Sociais no Brasil. Brasília: IPEA, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Guia das políticas públicas de juventude / Secretaria Nacional de Juventude.— Brasília:SNJ, 2010.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 02 de dezembro de 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. <disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const>> Acesso em 2010.

BRASÍLIA, DF: UNICEF. O Direito de Aprender: Potencializar avanços e reduzir desigualdades/ [coordenação geral Maria de Salette Silva e Pedro Ivo Alcântara]. – Brasília, DF: UNICEF, 2009.

BRASÍLIA. Ministério da Educação - MEC. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução /CD/FNDE. Nº 12 de 03 de abril de 2009.

BRASÍLIA. Ministério da Educação - MEC. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução/CD/FNDE Nº 22 de 26 de maio de 2008.

CASTRO, Jorge Abrahão. AQUINO, Luseni Maria C. ANDRADE, Carla Coelho (Orgs.). Juventude e Políticas Sociais no Brasil. Brasília: IPEA, 2009.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE - CEPAL

(2009). Acesso em <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/9/37859/PSP2009-Sintesis-lanzamiento.pdf>. acesso em 27/09/2010.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: MASINI, Livia de. WARDE, Mirian Jorge. HADDAD, Sérgio (Orgs). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DOCUMENTO DO BANCO MUNDIAL. Brasil: Estratégia de Assistência ao País. Relatório de Progresso para 2001. N° do relatório: 22116-BR. 01 de maio de 2001.

FREITAS, Maria Virgínia e PAPA, Fernanda de Carvalho. Políticas Públicas: juventude em pauta. 2ª Ed. – São Paulo: Cortez. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria (Orgs.) A Formação do Cidadão Produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico. Brasília, INEP, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a Crise do Capitalismo Real. 5. ed. São Paulo: Cortez: 2003.

HARVEY, David. Condição Pós-Moderna. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

POLÍTICAS PÚBLICAS: ACOMPANHAMENTO E ANÁLISE. Periódico do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Publicação da Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Disoc) do IPEA, edição no 15. 2009. Semestral

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: MASINI, Livia de. WARDE, Mirian Jorge. HADDAD, Sérgio (Orgs).O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SPÓSITO, Marília Pontes. Espaços Públicos e Tempos Juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. Global Editora: São Paulo, 2007.

WILLIS, Paul. Aprendendo a Ser Trabalhador: escola, resistência e reprodução social. Tradução Tomaz Tadeu Silva e Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

TECNOLOGIA ASSISTIVA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA INCLUSIVA

Maria Euzimar Nunes Rodrigues⁷⁹

Adriana Eufrásio Braga Sobral⁸⁰

Resumo

Neste artigo destaca-se o processo de inclusão escolar das crianças com deficiência no sistema regular de ensino, ressaltando-se o uso da tecnologia assistiva no contexto da sala de aula inclusiva. Evidencia-se as práticas pedagógicas dos professores que atendem os alunos com deficiência, respeitando e aceitando as especificidades de cada aluno. Ressalta-se que a escola para ser inclusiva tem que estar preparada para atender todos os alunos, propondo oportunidades e possibilidades a todos de se desenvolverem enquanto seres humanos, avançando em suas habilidades e assumirem na sociedade seus lugares. Relata-se a importância de ações pedagógicas efetivas, que visem o atendimento as diferenças. A escola tem por responsabilidade organizar-se de forma a se transformar e buscar alternativas metodológicas que proporcionem aprendizagem de qualidade e colocando essa aprendizagem como eixo norteador das práticas pedagógicas que se adequem às necessidades dos alunos. Diz-se que são de fundamental importância as práticas avaliativas da aprendizagem escolar dos alunos numa perspectiva processual e qualitativa.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Práticas de inclusão na escola. Tecnologia Assistiva.

1 introdução

O paradigma da educação inclusiva pressupõe um processo de reestruturação em todas as esferas da escola, objetivando assegurar o acesso a oportunidades educacionais e sociais diversificadas (MITTLER, 2003). Nesse cenário, a ampliação dos direitos das pessoas com deficiência, relatada em diferentes documentos, notadamente, nas propostas da educação inclusiva presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL,

⁷⁹ Mestranda em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Técnica em Educação da prefeitura Municipal de Fortaleza. euzimarn@gmail.com

² Doutora em Educação Brasileira. Professora adjunta do departamento de fundamentos da educação/FACED/UFC

1996), nas orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), e, ainda no Decreto presidencial 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b) emergem o entendimento da inclusão escolar como impulsionadora de transformações no campo educacional. Carvalho (2005, p. 33) destaca, “a proposta inclusiva está predominantemente direcionada à melhoria das respostas educativas que se oferecem a quaisquer alunos, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou culturais”.

Ainda segundo Carvalho, nossas escolas precisam rever suas práticas pedagógicas, uma vez que a exclusão do direito de aprender não tem sido “privilegio” apenas das pessoas com deficiência. Mantoan (2003) por sua vez, assevera que a inclusão implica em esforços de modernização e de reestruturação das condições de grande parte dessas instituições, fazendo-os admitir as necessidades de transformação nas práticas pedagógicas vigentes.

Para Hoffmann (2004, p. 36),

Não é suficiente oferecer-se escolas para todos, é essencial que o ‘todos’ não perca a dimensão da individualidade, e que, uma vez na escola, esta ofereça a cada criança e jovem a oportunidade máxima possível de alcançar sua cidadania plena pelo respeito e pela aprendizagem.

Nesse contexto, a ampliação dos estudos acerca dos usos da Tecnologia Assistiva (TA)⁸¹ é crucial para o êxito da inclusão de pessoas com deficiência na escola comum. A fim de desenvolvermos projetos que não tenham meramente uma natureza reabilitacional e sim o objetivo de promover um encontro da tecnologia com a educação, visando uma complementação mútua. Notadamente no tocante ao papel crucial da mediação do professor, ressaltando-se que a utilização eficaz de qualquer aparato tecnológico pressupõe uma formação adequada.

2 inclusão e tecnologia assistiva

Vários autores discutem a relevância da tecnologia assistiva na escola, principalmente da utilizada pelo aluno com deficiência. O professor deve procurar conhecer as dificuldades do aluno, para escolher uma tecnologia assistiva que melhor se adequa como ferramenta mediadora para a eliminação das barreiras impostas pela deficiência apresentada. Existe também a necessidade de se utilizar

⁸¹Tecnologia assistiva uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2007).

recursos humanos, para subsidiar aos alunos e profissionais, pois, ainda é grande o número de pessoas que desconhecem métodos eficazes de utilização que possibilitem o uso adequado dos recursos tecnológicos de acessibilidade já existentes.

O professor precisa refletir sobre uma metodologia que contemple os processos de organização e que ao mesmo tempo seja desafiadora em sala de aula, para que encontre uma lógica nas informações já existentes no cotidiano escolar, tendo ainda que organizá-las coerentemente, sistematizando, comparando, avaliando e contextualizando. O professor necessita questionar, instigar o nível da compreensão que existe na sala de aula e, no seu planejamento didático deve predominar a organização aberta e flexível, contemplando experiências, projetos, novos olhares, selecionando o que melhor atende ao aluno no processo de aprendizagem.

Percorrendo a história da humanidade nos deparamos com as criações de instrumentos feitos pelo homem para aumentar e/ou compensar uma função no organismo desde o tempo dos primórdios. O uso de ferramentas e máquinas teve início pela intenção de dar funcionalidade às potencialidades humanas perdidas ou suprimidas por quaisquer razão. Por isso, um elevando número de aparatos com funções de compensar e /ou de substituir as funções sensoriais e motoras, que por ventura o ser humano tenha perdido construídos de forma artesanal, substituindo funções de forma eficaz, como fator preponderante para acessibilidade ao conhecimento, a independência, autonomia e a inclusão social.

Este arsenal de aparatos é conceituado como tecnologia assistiva e que tem se destacado por estar muito próximo do nosso cotidiano, auxiliando na independência da pessoa com deficiência permanente ou temporária ou mesmo utilizada por pessoas idosas no caminhar propiciando um melhor conforto e segurança, melhorando as capacidades funcionais KENSKI (2003).

De acordo com o Comitê de Ajudas Técnicas, Tecnologia Assistiva é conceituada como:

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2007).

O processo de desenvolvimento do ser humano é sempre dinâmico, de aprendizagens graduais e contínuas. Para esse processo seja entendido, tem-se de ter atenção às vivências, às experiências de vida de cada família, para planejamento das ações pedagógicas e para a seleção da tecnologia assistiva que o

professor irá usar com cada aluno, é necessário aproveitar esse tempo de experiências dos alunos, que são diversas e que estão sempre produzindo novos saberes. É importante captar a relevância dessas experiências para o aluno, para pensar em atividades e recursos que os possibilitem avançar em todas as áreas do saber.

Embora ainda desconheça-se o quantitativo de pessoas com deficiências, há uma grande massa dessa população que vive com dificuldades causadas por carência financeira, por falta escolarização ou mesmo de informações. Essas dificuldades são evidenciadas pela falta de empregos, preconceito, desigualdades, conforme vem sendo mostrado por diferentes organizações de defesa dos direitos da pessoa com deficiência.

Em relação à escolarização, mesmo já tendo sido mostrada a necessidade de inclusão de alunos com deficiência no Ensino Regular, as pesquisas apontam que ainda muitas crianças com deficiência vêm sendo excluída ou mesmo segregadas, embora os documentos legais tragam a orientação que nenhum aluno deve ficar fora da escola, não devendo ser negada a matrícula, o acesso e a permanência dessas crianças na sala de aula comum ainda é questionados por algumas escolas, com o discurso de que não estão preparadas para atender a esse público (BRASIL, 1996).

Dessa forma, as escolas continuam trazendo esses argumentos e continuam não disponibilizando espaços acessíveis, recursos e metodologias que atendam as especificidades desses alunos. Portanto os documentos legais e as discussões existentes não estão conseguindo dar conta das barreiras para que a inclusão de efetive de fato, isso torna urgente a necessidade de se criar possibilidades para reduzir essa desigualdade social. Por outro lado surgem com as pesquisas e com os avanços tecnológicos, expectativas que possibilitem a busca de soluções para essa demanda.

No contexto da sala de aula inclusiva a tecnologia assistiva vem se tornando indispensável nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência. Os estudos desenvolvidos por diferentes pesquisadores relacionados ao uso da tecnologia assistiva para inclusão escolar de alunos com deficiência, mostram uma gama enorme de possibilidades pela rapidez dos avanços das tecnologias e pelos recursos de tecnologia assistiva que vem sendo criados ou adaptados.

3 tecnologia assistiva subsidiando a sala de aula

Para alguns alunos o uso de recursos de tecnologia assistiva é a única maneira de proporcionar o acesso ao conhecimento, desenvolver suas habilidades e favorecer ações como estudar, comunicar, interagir, entre outros. Existem alguns tipos de dificuldades que esses alunos enfrentam na escola, e também os

profissionais que trabalham com eles. Contudo a disponibilidade de recursos e serviços de tecnologia assistiva necessários para que alcancem seus aprendizados, ainda é escassa, dificultando o processo de desenvolvimento de habilidades.

Na perspectiva da educação inclusiva, o espaço escolar deverá se organizar como aquele que oferece o serviço de Tecnologia Assistiva

No desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, as ajudas técnicas e a tecnologia assistiva estão inseridas no contexto da educação brasileira, dirigidas à promoção da inclusão dos alunos nas escolas. Portanto, o espaço escolar deve ser estruturado como aquele que oferece também os serviços de tecnologia assistiva (MEC, 2006, p.19).

Nesse contexto, compreendemos que o uso das concepções de desenvolvimento e de aprendizagem norteia o trabalho educacional e, por isso, é importante retomar aqui algumas reflexões sobre desenvolvimento e aprendizagem. As teorias de desenvolvimento dizem que é a consequência de vários fatores genéticos e ambientais que se configuram de maneira única em cada sujeito. Para algumas teorias como a de Vygotsky (2007), os fatores ambientais e dentro desses os sociais e culturais, condensados na função da linguagem são fundamentais nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Na ideia de que o homem é um ser social está embutida a de que o homem se desenvolve na sociedade e na cultura, por meio de uma ferramenta especialmente desenvolvida para isso, isto é, o homem é um ser capaz de aprender com o outro por meio da linguagem que organiza e dá sentido à experiência humana compartilhada.

Nessa perspectiva entende-se que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem no espaço privilegiado constituídos pelas relações sociais, no espaço em que os seres humanos interagem entre si e com os objetos do mundo. Em contrapartida, é possível descrever o que ocorre no nível dos sentidos, do corpo e do cérebro e tudo isso é certamente importante para o desenvolvimento humano, mas, em geral é difícil interferir nesses níveis (a não ser por meio de procedimentos médicos, principalmente). Enquanto isso, o que ocorre no espaço das relações interativas pode ser alterado, de modo que essa dimensão se torna especialmente interessante para a ação pedagógica porque permite ao professor articule as situações de ensino de forma colaborativa com os alunos.

Desse modo, uma parte do desenvolvimento humano pode ser entendida como o produto do trabalho escolar, e este, pode ser pensado no contexto das relações que se criam entre quem aprende, quem ensina e o objeto de aprendizagem. Essas concepções de desenvolvimento e de aprendizagem permitem compreender os processos psicológicos como processos compartilhados por todos. Elas fundamentam de um modo geral, o trabalho escolar, marcando os rumos e ajudando a adequar os objetivos e os meios de alcançá-los.

Portanto, as relações, a linguagem e a cultura na compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem fazem com que as características próprias de grupos ou mesmo de indivíduos sejam levadas em consideração para planejar e implementar ações pedagógicas.

No que se refere especificamente à aprendizagem de alunos com deficiência é crucial o deslocamento da ênfase na “deficiência” para a eliminação das barreiras que se impõe nos processos educacionais. Destarte, os recursos de acessibilidade se apresentem como essenciais para o desenvolvimento da autonomia, de habilidades, de inclusão educacional, de mobilidade e sócio-digital desses sujeitos (BRASIL, 2008c).

4 possibilidades com a utilização da tecnologia assistiva

Para que o professor possa utilizar estratégias que possibilitem os alunos desenvolverem seus potenciais é necessário que ele conheça a complexidade dos diferentes tipos de deficiência, considerando suas especificidades e entendendo que as implicações pedagógicas é condição indispensável para a elaboração de seu planejamento e seleção dos recursos didáticos e equipamentos para a implantação de propostas de ensino e de avaliação de aprendizagens, viabilizando a participação do aluno nas diferentes práticas vivenciadas na escola, em sua autonomia, na intensificação de suas potencialidades e na busca de uma qualidade de vida melhor (BRASIL, 2006).

KENSKI relata que

[...] é preciso que esse profissional tenha tempo e oportunidades de familiarização com as novas tecnologias educativas, suas possibilidades e seus limites, para que , na prática, faça escolhas conscientes sobre o uso das formas mais adequadas ao ensino de um determinado tipo de conhecimento, em um determinado nível de complexidade, para um grupo específico de alunos e no tempo disponível (KENSKI, 2003, p.48-49).

Atualmente diante da proposta de inclusão escolar, os professores apresentam-se favoráveis a inclusão, haja vista esta se encontra delineada no projeto político pedagógico das escolas. Entretanto, segundo pesquisas, faltam-lhes ainda suporte teórico, infra-estrutura, e metodologias colaborativas como forma de subsidio à sua prática pedagógica. Um programa de formação continuada que auxilie o professor na sua tomada de decisão, quanto ao processo ensino aprendizagem, também é indispensável para que o profissional detenha o conhecimento necessário para sua práxia.

A educação está vivenciando inúmeras transformações, nas quais se destaca a educação que visa a construção e garantia de um espaço social que contemple a inclusão e inserção das pessoas respeitando suas diferenças, uma educação, que

tenha como cerne um espaço de construção do conhecimento e de cidadania para todos, em que a inclusão das pessoas com deficiência tenha um espaço garantido, e que todos os alunos sejam acolhidos e tenham respeitadas suas peculiaridades e diversidade.

5 avaliando o uso da tecnologia assistiva na sala de aula inclusiva

O processo de avaliação da utilização da tecnologia assistiva deve ocorrer de forma contínua, com uma rotina de observação, métodos de trabalho que oportunizem a interação do aluno com o professor e com os demais alunos e a produção desses alunos, observando e analisando o desenvolvimento da capacidade do aluno que utiliza a tecnologia assistiva, o professor pode favorecer através da mediação oportunidades para ampliação da sua zona de desenvolvimento potencial.

Ao discorreu em avaliação, lembra-se logo das dificuldades que os professores passam em sua ação docente, e ao se falar de avaliação de alunos com deficiência, então, verdadeira polemica é gerada sobre o assunto, pois, os professores, coordenadores e gestores escolar se encontram na mais complexa dificuldade em compreender como ocorre esse processo ou mesmo discutir a avaliação num processo mais amplo. Segundo Byer (2010), os alunos com deficiência devem ser avaliados com o mesmo conteúdo que seus colegas, devem-se pensar a avaliação como instrumento que permite o replanejamento das atividades do professor.

Portanto, é imprescindível uma discussão sobre avaliação, para compreendê-la como processo individual de construção do conhecimento, como um processo que contribui para investigação constante da prática pedagógica docente, para que o processo de avaliação do resultado escolar dos alunos seja realmente útil e inclusivo. E a questão referente diz respeito a todos os alunos, e não só os alunos com deficiências. O que se deve diferenciar para os alunos com deficiências são os recursos de acessibilidade, ou seja, a tecnologia assistiva necessária para suprir as necessidades impostas pelas deficiências (BYER, 2010).

Entende-se que é possível avaliar, de forma adequada e útil todos os alunos seja com deficiência ou não. Todos devem ser avaliados qualitativamente de acordo com suas potencialidades e peculiaridades. Para o aluno com deficiência o que se tem de priorizar é a escolha da tecnologia assistiva para oportunizar a esse aluno as condições necessárias para que ele participe de forma efetiva dessa avaliação.

6 Considerações Finais

Pode se notar que o uso da tecnologia assistiva causa grande impacto no processo ensino-aprendizagem, contudo cabe ao profissional da educação buscar conhecimento suficiente, além dos equipamentos, que possam favorecer a aprendizagem de alunos com deficiências. Entretanto, caso a escola não possibilite a aquisição de alta tecnologia, pode-se recorrer a recursos pedagógicos

confeccionados ou adaptados pelo próprio docente e de baixíssimo custo.

Para que uma sala de aula possa ser considerada inclusiva deve haver um comprometimento do profissional que atua nesse espaço, buscando a tecnologia assistiva como aliada e que diferentes metodologias possam ser ajustadas com o objetivo de mudar a realidade existente. Acreditando no potencial do aluno, o professor poderá pensar idealizar e criar recursos pedagógicos que se adequem e facilitem o desenvolvimento das habilidades de seus alunos.

Referências

BRASIL. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o Atendimento Educacional Especializado.** Brasília: MEC/SEESP, 2006.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008a.

Decreto nº. 6.571 de 17 de setembro de 2008. Brasília: MEC, 2008b.

Tecnologia assistiva nas escolas: recursos básicos de acessibilidade sócio-digital para pessoas com deficiência. Instituto de Tecnologia Social (ITS Brasil), 2008c.

Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CARVALHO, R. E. **Diversidade como paradigma de ação pedagógica na educação infantil e séries iniciais.** Inclusão: Revista da Educação Especial. Brasília, v. 1, n. 1, p. 29-34, out. 2005.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2003.

.(org.) **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis, RJ: vozes, 2003.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre, Artmed, 2003.

A LEITURA LITERÁRIA E A FORMAÇÃO DE LEITORES: RELATO DE EXPERIÊNCIAS COM O PROGRAMA BIBLIOTECA AMBULANTE E LITERATURA NAS ESCOLAS (BALE)

Maria Gorete Paulo Torres

Maria Lúcia Pessoa Sampaio

Míria Helen Ferreira de Souza

Grupo GEPPE/Universidade do Estado Rio Grande do Norte - UERN

RESUMO

Falar de leitura literária, principalmente de sua inserção em sala de aula, é algo que nos remete a algumas reflexões acerca de como tem sido vista e até trabalhada a leitura nas escolas. Formar leitores, ou mesmo incentivar o gosto pela leitura, se constitui em um verdadeiro desafio tanto para os professores, como para toda comunidade escolar. Este relato tem como objetivo principal compartilhar e dar visibilidade a experiências vivenciadas através do Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE, em escolas públicas nas cidades de Pau dos Ferros e Umarizal/RN. Para tanto, nos ancoramos em estudiosos que discutem sobre leitura literária na formação do indivíduo, bem como a formação do gosto pelo ato de ler, dentre os quais podemos citar: Cosson (2009), Lajolo (2001), Machado (2002), Pennac (1994) e Villard (1999). Consideramos esta pesquisa como descritiva e analítica, descrevemos e analisamos alguns fatos relacionados à nossa atuação como incentivadores de leitura literária. Através de nossas experiências constatamos, entre outros aspectos, que é real o encantamento das crianças com as histórias, (literatura) sejam elas lidas ou contadas, apesar de termos verificado, também, que a escola parece não abrir espaço suficiente para a prática leitora.

Palavras – chave: BALE; Experiência; Gosto; Leitura literária.

Introdução

Falar de leitura e literatura tem sido algo que nos desperta bastante interesse, pois, além de nos causar um imensurável prazer, nos faz vivenciar mais intensamente um mundo encantado, mágico e fascinante, principalmente se somos levadas a relatar as experiências vivenciadas com a Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE, Programa, o qual somos engajadas como

proponente e coordenadoras⁸². Porém, mais desafiador ainda, é quando nos deparamos a refletir sobre esta temática e temos como campo de inserção a Educação Básica, o que nos remete a algumas reflexões acerca de como tem sido vista e até trabalhada a leitura nas escolas, já que é de nosso conhecimento que formar o gosto pela leitura se constitui em um verdadeiro desafio, tanto para os professores como para toda comunidade escolar.

Neste relato nos deteremos, principalmente, em registrar, em linhas gerais, ações relacionadas ao incentivo à leitura literária na Educação Básica, na perspectiva de três professoras. Dessa forma, temos como objetivo principal relatar experiências vivenciadas através da Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE, em escolas públicas nas cidades de Pau dos Ferros e Umarizal, municípios do Alto Oeste Potiguar. Para desenvolvermos este trabalho, nos ancoramos em estudiosos que discutem sobre a leitura literária na formação do indivíduo, bem como a formação do gosto pelo ato de ler, dentre os quais podemos citar: Antunes (2009), Lajolo (2001), Kleiman (1995) Martins (2006), e Villard (1999).

A organização deste trabalho está estruturada em basicamente, duas partes principais, correspondentes às discussões teóricas e ao relato de experiência, respectivamente. Assim, na primeira parte deste artigo, apresentamos algumas perspectivas teóricas para o estudo relacionado à leitura literária e a formação de leitores. Na segunda parte, relatamos nossa vivência com o BALE desde sua idealização, até chegarmos as vivências, nos dois campos de atuação já mencionadas (Pau dos Ferros e Umarizal), as quais mesmo partindo do objetivo que as unem – levar e incentivar a leitura literária a locais em que o acesso a essa prática não seja tão favorável - vivenciam fatos e realidades específicas.

1 Viagem Ao Mundo Da Fantasia Através Da Leitura Literária

Pensar a leitura literária separada do enorme prazer que ela pode proporcionar aos sujeitos que lêem é simplesmente negá-la em quanto direito. Isso porque defendemos que o ato de ler deve ser encarado como algo que tem a capacidade de nos levar a uma viagem, na qual o mundo fantástico de aventuras, desejos, emoções, realizações, amores, paixões, des/ilusões, nos transporta para inúmeros conhecimentos. Ler não é necessariamente uma tarefa árdua, mas necessária, pois nos traz sabedoria. Ler é uma tarefa prazerosa, que além de nos

⁸² Maria Lúcia Pessoa Sampaio Idealizadora proponente do BALE. Míria Helen Ferreira de Souza, atual coordenadora do BALE em Pau dos Ferros- RN e Maria Gorete Paulo Torres, atual coordenadora do BALE/Umarizal - RN

oferecer várias sensações boas, pode nos tornar um sujeito mais conhecedor do universo ao qual pertencemos. Entretanto, não podemos negar que a formação de leitores, na atualidade, se constitui em um grande desafio, tanto para os educadores como para aqueles que, de uma maneira ou de outra, trabalham para fazer com que sujeitos se encantem pelo prazer de ler, haja vista que a leitura literária parece ter disputado espaços com outras “atratividades” existentes na sociedade, e assim, tem ficado esquecida, principalmente no ambiente escolar.

Contudo, não podemos deixar de considerar que a formação do leitor, e o incentivo pelo gosto da leitura literária, parece que, nos últimos tempos, tem sido uma tarefa dividida por diversas instituições (família, escola, igreja, entre outros) e tem deixado de ser uma responsabilidade somente da escola. Mas, não podemos esquecer que é na escola que essa formação deve ser sistematizada e ganhar espaço nas vidas dos sujeitos. Assim, consideramos que ainda é função da escola criar possibilidades e/ou condições para que a formação leitora e o gosto pela leitura literária sejam, na prática, ações consolidadas.

Para Antunes (2009), as instituições escolares não conseguiram, ainda, realizar com proficiência tal atribuição, pois o que vemos e ouvimos com frequência são relatos dos próprios professores sobre as não leituras de seus estudantes. Isso pode ser explicado pela grande importância dada ao estudo de gramática realizado de forma descontextualizada, que se dá mediante o uso dos textos como pretexto para fins gramaticais (ANTUNES, 2009). Dessa forma, como nos relata Kleiman (1995), a escola tende a não fazer do ato de ler um momento prazeroso, e isso tem funcionado negativamente no gosto de leitura dos estudantes, já que a atividade de ler, a qual seja formar leitores que se apaixonem por essas experiências, deve ser uma atividade prazerosa, baseada sempre no desejo e na descoberta, levando o leitor a querer sempre mais, e ao mesmo tempo sendo conscientizado da possibilidade de além do prazer proporcionado pela leitura, adquirir conhecimentos diversos. Esse prazer e conhecimento proporcionados pelo ato de ler podem ser conseguidos, principalmente, com a leitura literária. De acordo com Martins (2006), oportunizar os estudantes o contato próximo com leitura literária é contribuir fortemente para a sua formação intelectual e, ao mesmo tempo, de oferecer possibilidades de sentir prazer. Assim, percebemos que a escola e o próprio professor têm certa responsabilidade em relação à formação do leitor, principalmente do leitor literário.

É importante ressaltarmos aqui que se tratando da leitura literária na infância – já que este estudo relata vivência com alunos da Educação Básica, e assim, as ações realizadas envolvem grande número de crianças – devemos ser conscientes de que se trata de uma fase em que vivemos experiências que, provavelmente, levamos por muito tempo, até pelo resto de nossa existência. Por isso, a relação com a leitura precisa ser saborosa, atrativa e lúdica. E sendo essa a fase da curiosidade, da imaginação aguçada, se começarmos a introduzir a leitura por prazer, maiores são as chances de termos adultos críticos capazes de participar

da vida social e, acima de tudo, de gostar das “aventuras” que são proporcionadas pela literatura. Consideramos que o gosto pela leitura pode ser instigado de várias maneiras, principalmente quando se trata de leitores iniciantes, entre elas com as narrativas curtas, com poemas divertidos, pois, como nos propõe Jouve (2002), para lermos, especialmente se for para um criança, precisamos, antes de tudo, envolver o sujeito que ouve, a narrativa e explorar todas as nossas habilidades de contadores de histórias, de leitores, só assim, conseguiremos despertar uma história de amor com o livro, um laço, uma interligação entre o possível leitor e a obra.

Portanto, não podemos negar que é também através do livro que o indivíduo pode despertar para muitas outras habilidades, aprendendo a comunicar-se e a enriquecer seus conhecimentos e sua criatividade. Como nos afirma Villard (1997, p. 10 - 11), não queremos fazer com que o sujeito adquira somente o hábito de ler, pois “o hábito, por si só, não chega. Há que se desenvolver o gosto pela leitura, a fim de que possamos formar um leitor para toda a vida”.

2. Ações desenvolvidas pelo bale com um único objetivo: incentivar a leitura literária

O Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE teve seu início no ano de 2007, através do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo de Ensino-aprendizagem – GEPPE, e assim, se constituiu numa ação de extensão do Departamento de Educação - DE em parceria com o Departamento de Letras - DL do *Campus* Avançado “Prof^ª. Maria Elisa de Albuquerque Maia” - CAMEAM, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Brasil.

Seria impossível pensar no BALE sem nos remetermos a Prof.^ªDr^ª Maria Lúcia Pessoa Sampaio, sua idealizadora, que imbuída pelo desejo de realizar algo voltado para a leitura, em parceria com a Prof^ª Renata Mascarenhas pensaram em construir estratégias que viessem a despertar em qualquer sujeito o gosto pelo ato de ler. Mas, não basta ter o desejo de se realizar algo, as professoras sabiam que precisavam criar o “moinho” que soprasse esse objetivo para outros sujeitos.

Com essa clareza, as professoras idealizadoras tiveram a iniciativa de elaborar um projeto para concorrer ao Edital do Programa BNB de Cultura (2007) e mobilizar vários seguidores para colocar em prática suas ideias e seus ideais. Assim, com o *objetivo de viabilizar o acesso ao texto literário, assim como, estimular o gosto pela leitura em comunidades desprovidas de entretenimentos culturais e de lazer* surge o BALE, que vem desenvolvendo ações que favorecem a crianças, jovens e adultos, o contato com obras literárias em espaços escolares e não escolares, de forma lúdica, colorida e divertida. Formatado, inicialmente, como projeto de extensão, pela repercussão de suas ações surge a oportunidade de se tornar um programa extensionista. Estando em 2012 em sua 6^a edição, o BALE se concretiza como programa, contando com uma equipe de atuação na cidade de Pau dos Ferros em escolas públicas estaduais e outra equipe, desenvolvendo

também, nesta edição, ações em Umarizal, na Escola Municipal Tancredo Neves. O programa conta com a participação da comunidade acadêmica como professores, bolsistas e voluntários, que promovem por meio do texto literário a formação de novos leitores. Assim, o Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE - 6ª Edição, em continuidade a suas ações em andamento, tem objetivado viabilizar o acesso à leitura do texto literário, bem como de outros suportes e gêneros, a comunidades desprovidas de entretenimentos culturais e de lazer, favorecendo a democratização da leitura e a formação de novos leitores.

O principal objetivo desta 6ª edição tem como diferencial, além do incentivo ao gosto pela leitura, considerar os mais diferentes modos de ler os diversificados textos que circulam socialmente (verbais e não verbais), por meio de cinco ações como: BALE_PONTO DE LEITURA (arte da palavra), BALE_EM CENA (artes cênicas/circenses), CINE_BALE_MUSICAL (arte cinematográfica/musical), BALE_FORMAÇÃO (arte-educação) e o BALE.NET (arte digital).

Assim, visamos a formar leitores literários de qualquer idade, através do BALE_PONTO DE LEITURA, tendo na literatura, enquanto arte da palavra, a principal motivação; despertar o gosto pela leitura por meio do BALE_EM CENA com base em estratégias de leitura que emanam das artes cênicas e circenses; ampliar o acesso à leitura e o interesse dos leitores por obras literárias, através do CINE_BALE_MUSICAL, mediante articulação entre a arte cinematográfica e a musical; favorecer a formação de mediadores de leitura (estudantes, professores, bibliotecários e agentes culturais), através do BALE_FORMAÇÃO, tendo a arte-educação como estratégia de disseminação de novos multiplicadores e disseminar a leitura com o BALE.NET, mediante a arte digital (*blog, web* e redes virtuais), possibilitando à comunidade em geral tomar conhecimento da relevância e da importância de se formar leitores que encontrem nos mais diferentes textos o gosto e o prazer. E como nos afirmou Sampaio (2012) em uma entrevista à Revista INFO EXT:

[...] o BALE se assemelha a uma “colméia”, na qual o trabalho coletivo é o principal diferencial e que a nossa equipe é composta por inúmeras “abelhas”, coordenadas por valentes “apicultores”, que juntos vão até as comunidades de leitores em “enxames”, conduzindo “favos de mel”, ou seja, o apiário de livros. Nessa colméia BALE, acreditamos que podemos nos constituir com e por meio da leitura, numa infinita “fábrica de mel”, que contribuirá na construção do sonho de um Brasil de leitores. Eis o imenso desafio do Programa BALE!

Portanto, nessa colméia gigante pelo trabalho que se propõe a atender semanalmente as comunidades selecionadas, procuramos incentivar o gosto pela leitura através de contação de histórias, encenações teatrais, brincadeiras de rodas entre outras ações de maneira lúdica e divertida.

3. O Bale Em Pau Dos Ferros: A Colméia Em Ação

O BALE assume como seu principal intuito a democratização da leitura e a formação de novos leitores por meio do acesso ao material literário. O município de Pau dos Ferros foi escolhido por sediar o *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia/CAMEAM, que representa uma extensão da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, mas, principalmente por se configurar numa região de difícil acesso aos bens culturais.

A preocupação em possibilitar o contato direto com materiais literários que viessem a fomentar o gosto pela leitura foi o que impulsionou as professoras idealizadoras a pensar em algo que atendesse aos anseios das crianças que estudam em quatro escolas paufferenses, situadas em bairros carentes como Riacho do Meio, São Geraldo, Arizona e Manoel Domingos, bem como de outras instituições localizadas na referida cidade ou em municípios da região do Alto-Oeste potiguar, que demonstram interesse em contribuir para o desenvolvimento do gosto literário e convidam o projeto para abrilhantar seus espaços.

O público-alvo atendido pelo projeto varia entre crianças, jovens, adultos e idosos. Isso se caracteriza como diferencial nas ações projetadas, uma vez que todo ser humano é sedento de leitura literária.

O projeto deu os seus primeiros passos com apenas quatro sujeitos, as duas professoras, uma bolsista (BNB) e um motorista da universidade que conduziu o grupo ao primeiro destino: o bairro Riacho do Meio (2007). Mas, com o passar do tempo, foi revestido de uma grandeza imensurável. Concorrendo a editais de fomento e tendo sido, quase sempre, contemplado, passou a ganhar adeptos, professores e alunos bolsistas e voluntários, principalmente, dos cursos de Pedagogia e Letras, além de outros cursos do CAMEAM. Aos bolsistas sempre foi dada a oportunidade de “dar à sua cara” ao projeto, uma vez que são eles os alfaiates da tessitura da colméia, juntamente com seus coordenadores e demais voluntários.

A cada edição, o BALE busca apresentar algo diferenciado. A 1ª edição (2007) tinha como foco a leitura de contos de fadas e sua releitura pelo cinema. Para a 2ª edição (2008), o ponto forte foram os contos modernos e sua relação com os contos de fadas. Na 3ª edição, foi priorizada a leitura com foco no humor, a partir de textos humorísticos, para tanto foi trabalhado personagens engraçados que provocavam o riso na platéia. Na 4ª edição, em continuidade ao sucesso com o texto de humor foi privilegiada a arte circense com atividade de leitura, em que sempre tinha um palhaço como animador, como o famoso PIRULIBALE. A 5ª edição trouxe um aspecto inovador no sentido de que ampliamos as atividades do BALE ao público docente por meio de momentos de formação, resultando, daí o subprojeto BALE Capacitação.

Nesta 6ª Edição, a colméia invadiu o espaço da tecnologia e está a derramar seu precioso mel na forma da Rádio BALE. Para proclamar mais ainda o sucesso do projeto, os seus parceiros podem acompanhar os resultados dos trabalhos realizados nas escolas por meio do BALE.NET.

A edição vigente, neste ano de 2012, tem trabalhado em parceria com o Museu da Cultura Sertaneja e a Brinquedoteca, ambos sediados no CAMEAM, a partir do subprojeto BALE_Ponto de Leitura e o CINE_BALE_MUSICAL, que têm se configurado como atrativos diferenciados devido ao fato de que é o público que vai de encontro ao BALE. Destacamos também o BALE Formação, que é um momento de diálogo entre nossos contadores de histórias e os docentes dos espaços visitados.

A paixão de voar junto como fazem as abelhas, de compilar adeptos para o mundo encantado em que vivem, de envenenarem os sujeitos com picadas de sorrisos, e de atenderem aos olhos ávidos de vontade de se lambuzar no mel das leituras é o que move o BALE a continuar firme nessa caminhada.

4. O bale em umarizal: apiário que se consolida em fértil terreno

O BALE /Umarizal foi idealizado em atendimento a solicitação formal feita pela coordenação do Núcleo Avançado de Educação Superior – NAESU, à atual equipe, ao observar a grande dimensão que as ações do BALE tem tomado. Envolvida pelo desejo de ver essas ações expandirem cada vez mais, a proponente, Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pessoa Sampaio, lança o desafio a uma de suas orientandas a Prof.ª Mestranda Maria Gorete Paulo Torres⁸³ para coordenar parte dessa colméia. Com o desafio proposto aceito, um bolsista e diversos voluntários, o BALE/Umarizal inicia suas atividades, sendo num primeiro momento preparado através de uma oficina ministrada pelos membros do BALE de Pau dos Ferros por meio do BALE_FORMAÇÃO.

Na tentativa de “espalhar o mel”, também em Umarizal e contribuir para formação de leitores, a nossa primeira atuação foi na Escola Municipal Tancredo Neves, que fica localizado em um bairro que atende crianças carentes daquela cidade.

Essa atuação realizou-se no dia 11 de Outubro de 2012 e para este dia, foram programadas diversas atividades para as diferentes faixas etárias de alunos que a escola atende. Assim, reunimos no pátio da escola crianças, adolescentes, jovens e adultos, ou seja, estiveram presentes todos os alunos que frequentam aquela instituição de ensino, como também, os educadores que ali atuam. Dessa

⁸³ A Professora Maria Gorete Paulo Torres já concluiu essa etapa de estudos e atualmente é Mestre em Letras/PPGL/CAMEAM/UERN.

forma, educandos e educadores dos turnos da manhã e da tarde, matriculados desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental II estiveram presentes na nossa “festa de leitura”. Com isso, tivemos a oportunidade de contar com mais de 200 participantes. As atividades desenvolvidas foram bastante variadas, tais como: contações e recontações de histórias, recitação de poema, brincadeiras de rodas, músicas e danças folclóricas e no final um bom tempo destinado a leitura propriamente dita. Assim, fomos dando continuidade a essas atividades, e nesse universo lúdico de histórias encantadas, com personagens mágicos, interessantes e divertidos que saem de dentro dos livros através de nossas fantasias e adereços. Estamos aos poucos produzindo e espalhando o mel cultivado com muito compromisso e criatividade. O nosso colorido, as músicas, as motivações a cada história lida/contada, proporcionam aos participantes muitas emoções, diversões e, acima de tudo, tenta conscientizá-los e proporcioná-los o prazer de ler.

A cada momento vivenciado, vamos percebendo o brilho nos olhos não só das crianças, nas de todos que nos acompanham nessa batalha pelo despertar da leitura. Isso se concretiza na hora do reconto, momento em que convidamos um dos presentes para recontar a história lida/ouvida.

Não podemos negar que a magia desse momento é intensa, pois em muitos casos além de nos recontar a história, o participante altera elementos, o que nos faz, cada vez mais, acreditar que o texto só tem vida se lido, “vivenciado”, de modo que o livro fechado é algo morto, estático, sem nenhuma função, e só ganha vida através do ato da leitura, do mediador, já que é nesse momento que o leitor mantém uma relação bastante próxima com o texto, tendo a possibilidade de “reescrevê-lo”. É fascinante ver olhinhos brilhantes, timidez sumir e instigados pelas abelhas dessa colméia, os recontadores das histórias, sejam crianças, jovens ou adultos são levados a resgatar aspectos por vezes, nunca antes percebidos pelos leitores mais maduros.

Conclusão

Dentre os resultados alcançados com o Programa BALE temos como principal ganho é que a cada edição, o BALE/Pau dos Ferros, tem crescido e ampliado a sua equipe e atuação na região, conquistando vários prêmios, além de ter visitado a região sudeste do país, por meio de edital da Fundação Nacionais das Artes - FUNARTE, tendo a sua equipe apresentado trabalhos em países como França, Portugal e México. Nesta edição está tendo como principal prioridade a sua automatização, por meio do cadastramento de todo seu acervo e de usuários no sistema BIBLIVRE. 3.0, *software* livre licenciado pelo Banco Itaú e apoiado pela Fundação Biblioteca Nacional – FBN.

As experiências até então vivenciadas pela equipe BALE/Umarizal, iniciada há bem pouco tempo, estão nos fazendo cada vez mais acreditar que o incentivo ao

gosto pela leitura pode ser uma atividade bastante prazerosa, tão quanto o próprio ato de ler, pois não só estamos contribuindo para a formação leitora e intelectual do sujeito, mas aumentando sua própria formação.

Com isso, a equipe BALE/Umarizal já foi convidada para realizar ações de incentivo à leitura em vários lugares. Fomos a outras escolas e percebemos que a realidade da carência da leitura, ou até mesmo do acesso ao livro, é uma realidade não somente da escola já mencionada, mas parece que de grande parte dos alunos da cidade de Umarizal/RN, do que se conclui que, apesar do tanto que se fala e se produz sobre leitura, na prática, ainda, há muito o que se fazer, para que de fato se faça valer a ideia de que ler se constitui um direito de todo e qualquer cidadão.

Portanto, compreendemos que não podemos parar, pois o desejo de ver cada vez mais, olhos brilhantes, sorrisos e expectativas expressas nos rostos de quem “dividimos” um texto, é algo que nos fortalece, que nos inspira e que nos dá a coragem para seguir em frente com o mundo encantado da leitura, para o qual viajamos e/ou mesmo servimos de asas em cada atuação do BALE vivenciada.

Referências

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

JOUVE, V. **O que é a leitura**, In:-A leitura (tradução de Brigitte Hervor). São Paulo: Editora UNESP, 2002

KLAIMAN, A. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. 3. ed. Campinas: Ponte, 1995.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2001.

MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C. E MENDONÇA, M. (org). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p.83-102.

SAMPAIO, M. L. P.; MASCARENHAS, R. O. **Projeto BALE – Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas**: ação conjunta entre o BNB, o GEPPE e a comunidade paufferrense. Pau dos Ferros: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2007.

Eu faço extensão. Revista InfoExt, nº 02/2012. Pró-Reitoria de Extensão. Mossoró: UERN, 2012.

VILLARDI, R. **Ensinado a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Dunya, 1999

A REFLEXÃO FILOSÓFICA E O PENSAMENTO CRÍTICO NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR⁸⁴

Maria José Albuquerque da Silva, Professora Adjunta na Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Ceará (UFC)

RESUMO

Desde a Grécia antiga até os dias atuais a filosofia é considerada um modo racional de conhecer e interpretar a realidade, é a busca do saber em sua totalidade. Ao recusar as explicações preestabelecidas e a mera especulação do real, a filosofia vai se tornando essencial aos homens, sobretudo, àqueles preocupados com a formação política, moral e ética para a vida em sociedade. Surge daí a sua importância na formação de educadores, agentes responsáveis pelo desenvolvimento educacional de crianças, jovens e adultos para a vivência social. Sob essa perspectiva, pretende-se abordar acerca da relação histórica entre filosofia e educação com base em autores como Chauí (2010), Aranha e Martins (2009), Saviani (2009), Luckesi (1994) e Severino (2007). O texto abrange sentidos, significado e conceitos da filosofia como fundamento da formação humana, bem como a sua contribuição como atitude de reflexão crítica baseada na argumentação e no debate visando superar a visão de senso comum em prol de uma consciência filosófica, por meio da qual o homem se reconhece como ser capaz de pensar e agir, cujo anseio maior é a transformação da realidade social com fins emancipatórios. Nesse sentido, a ênfase no pensamento crítico-reflexivo nos possibilita reconhecer, em última instância, que a filosofia serve para que jamais aceitemos os fatos da realidade como dados *à priori*, como naturais; mas, ao contrário, nos permite entender a realidade como produto das ações que os seres humanos estabelecem entre si, como fazedores de cultura e da sua própria história.

Palavras-chave: Reflexão filosófica. Pensamento crítico. Formação do educador.

⁸⁴ O texto é resultado das reflexões realizadas mediante a leitura e avaliação de artigos e de suas apresentações no Grupo de Trabalho (GT) – Filosofia e Educação, sob minha Coordenação, durante o IV Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED), realizado no período de 27 a 29 de junho de 2012, no Campus da Universidade Federal do Piauí (UFPI) em Parnaíba.

Sentidos e significados da filosofia a partir do pensamento grego

A influência da cultura e da filosofia grega no mundo ocidental, desde o seu nascedouro por volta do fim do século VII a.C. e início do século VI a.C. até os dias atuais é, sem dúvida, marcante e vigorosa, cuja força explicativa das relações sociais continua latente. Pode-se dizer que esse legado surgiu quando alguns homens, espantados e insatisfeitos com a realidade e movidos pelo desejo de saber, passaram a indagar as explicações dadas pela tradição e pelas fontes de origem divina, que vão cada vez mais perdendo sua força explicativa, sem conseguir convencer ou satisfazer aos que ansiavam conhecer a verdade sobre o mundo pela via racional. Mas, quem eram estes homens que se iluminavam com a razão e buscavam o saber e o conhecimento sobre a natureza e sociedade? Tendo em vista que os escravos (que representavam a maioria da população), as mulheres, as crianças e os estrangeiros não detinham o direito de participar e decidir sobre a vida social e política e o destino da cidade, tal tarefa cabia aos pensadores e filósofos como homens livres e cidadãos da *pólis*. Estes buscaram descobrir as origens, o porquê das coisas, as finalidades da existência natural e social.

Em meio às inúmeras perguntas - por que os seres nascem e morrem? Por que tudo muda? Por que o que parecia uno se multiplica em tantos outros? Por que as coisas se tornam opostas ao que eram? De onde vêm os seres e para onde vão? Por que tudo se transforma?- os homens vão descobrindo que a verdade do mundo e dos humanos não era algo secreto e misterioso, e que podia ser conhecida por todos através das operações mentais de raciocínio. Os filósofos se dão conta, então, de que a verdade não pertence a ninguém, ela está diante de todos como algo a ser procurado e encontrado, sobretudo, por aqueles que a desejarem, que tiverem olhos para vê-la e coragem para buscá-la. (CHAUÍ, 2010)

Dessa forma, os homens desejosos de saber a verdade sobre a realidade são os filósofos, cujas atividades investigativas serão desenvolvidas num mundo em que o trabalho manual encontra-se separado do trabalho intelectual, e onde a atividade de contemplação, de cultivo da mente e de atitude crítica e reflexiva diante do saber é privilégio de uma minoria, em detrimento da grande maioria da população, praticamente destituída de qualquer direito social e político. Os escravos, por exemplo, realizavam as atividades manuais, e eram excluídos de quaisquer direitos, sejam civis, políticos ou sociais, inclusive, o exercício da consciência crítica sobre a sua própria realidade, até porque isso poderia desencadear o questionamento do modelo social vigente - o sistema escravista, o que nada agradaria aos governantes e poderosos que se deleitavam a se apraziam no poder. Os filósofos, no entanto, podiam desfrutar o direito do livre pensar, de refletir sobre a natureza e sobre a sociedade, de levantar indagações sobre a

existência natural e social, desde que isso, evidentemente, não colocasse em xeque a ordem vigente.

É nesse contexto de reflexão e pensamento crítico que se dá a separação entre fé e razão, entre consciência mítica e consciência filosófica. Por este caminho, o homem quer entender o mundo de modo racional. Ao se indagar sobre as leis que regem o Cosmos, ele também passa, gradativamente, a se perguntar sobre as leis que regulam as relações humanas e sociais, a vida na *pólis*. Assim, mais do que contemplar o Universo e mais do que ouvir a verdade divina, o homem busca, por meio da filosofia, compreender o mundo natural e social, e ambiciona interpretá-los, questioná-los (CHAUÍ, 2010).

Percebe-se, assim, que o ato de filosofar sempre se constituiu em atividade “perigosa”, como bem ressaltam Aranha e Martins (2009), ainda que se revele como atitude meramente teórica, abstrata, e mesmo quando o filosofar não possui um caráter pragmático e utilitário, sem qualquer “pragmaticidade”, conforme expressão usada por Severino (2007). Nos dias atuais, esse “perigo” continua vivo, pois a possibilidade de desvelamento do real não é nada interessante para os que têm interesse em manter a realidade velada e profundamente marcada pelas desigualdades e as injustiças sociais, e demarcada pelas históricas lutas de classes entre ricos e pobres, dominantes e dominados, possuidores e expropriados, proprietários e não proprietários, em cuja situação de desvantagem se encontram as classes sociais desprovidas dos meios de produção e dos bens materiais.

O pensamento crítico e reflexivo, portanto, não obstante os benefícios que promove àqueles que o exercem em termos de esclarecimento e discernimento, traz consequências ameaçadoras aos detentores do poder econômico, político, social, cultural e ideológico. Controlar as mentes e as ações das classes subalternas e dos pensadores que as defendem é, nesse sentido, garantia de manutenção do *status quo* para as classes dirigentes. Assinalemos, para realçar o assunto, uma passagem citada por Aranha e Martins (2009, p. 17): “sempre há os que ignoram os filósofos. Mas, não é o caso dos ditadores: estes os fazem calar, pela censura, porque bem sabem quanto eles ameaçam seu poder”.

É interessante notar que, mesmo tendo se passado mais de dois mil e quinhentos anos muita coisa permanece como antes, sobretudo, quando se constata a imperiosa necessidade que as classes dominantes têm de assegurar o domínio sobre o corpo e a consciência dos dominados, mantendo-os na condição de alienação e de subserviência física e mental, cuja subjetividade e modo de atuação do sujeito é explícita ou sutilmente “moldada” de forma que aceitem resignadamente as privações materiais e as vidas miseráveis que possuem como se fosse apenas uma sina a cumprir por determinação divina, e não como resultado da produção da vida material. Sob essa lógica, Marx e Engels (1996, p. 37) advertem para não perdermos o centro da questão, pois “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”.

Assim, se por um lado representou grande avanço o fato do homem não mais se satisfazer com as explicações sobrenaturais para as questões da vida material – o que o tornava prisioneiro de um destino traçado por forças divinas -, e, ao se descobrir como um ser de razão ousa buscar se libertar dos grilhões das superstições e do medo e se propõe a construir seu próprio destino pela via racional e filosófica, por outro lado, essa mesma possibilidade de reflexão crítica acaba se tornando restrita a uma pequena parcela da população. Nesse sentido, a trajetória do pensamento crítico em sentido universal carrega um significado dialeticamente contraditório: ao mesmo tempo em que pode ser reprimido também pode ser libertado. Isso significa que se somos capazes de promover a repressão e a opressão, também podemos atuar no sentido de promover a libertação, a emancipação humana.

Sob essa perspectiva, qual seria o sentido da filosofia? Dentre os muitos sentidos que podem ser atribuídos à filosofia pode-se dizer que essa forma de conhecimento ajuda a desmitificar o mundo, a desvelá-lo na medida em que se assume a condição de pensar consciente e intencionalmente sobre a realidade reflexivamente, detalhadamente, minuciosamente, sistematicamente, até que se consiga compreender que não se deve aceitar “o destino como sina” e a ele se conformar como parte de uma “verdade revelada por um ser divino”. E, nesse movimento dialético da consciência, é possível avançar de uma consciência de classe em-si à consciência de classe para-si, o que significa sair da visão fenomênica, aparente e individual do real para uma visão do real enquanto tal, como de fato o é, numa dimensão de totalidade e numa perspectiva de conjunto e de coletividade.

Trata-se, pois, de desnaturalizar a realidade material, e de descobrirmos que somos agentes capazes de pensar a nossa própria existência. Ao entender o porquê das coisas, ao compreendê-las melhor, ao interpretá-las, podemos nos colocar na posição de sujeitos com capacidade de agir e transformar a realidade histórica e social, sem apelo às interferências divinas e sobrenaturais. Esses são, pois, alguns dos sentidos e significados que se pode atribuir à filosofia como forma de conhecimento do mundo pela via reflexiva, interpretativa e transformadora.

Saviani (2009) ao indagar “o que leva o homem a filosofar?” argumenta que tal questão constitui o ponto de partida da filosofia, mas tal atitude não é habitual e nem espontânea à existência humana. É justamente quando, no transcurso da vida normal, algo interfere no processo alterando a sequência normal da vida, que o homem se vê obrigado a procurar descobrir o que é esse algo, que o autor (idem) denomina de problema. Como objeto da filosofia, os problemas levam o homem a enfrentá-los, como uma situação de impasse, como uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente. E o autor (idem, p. 19) complementa:

O afrontamento, pelo homem, dos problemas que a realidade apresenta eis aí o que é a filosofia. Isto significa, então, que a filosofia não se caracteriza por um conteúdo específico, mas ela é, fundamentalmente, uma atitude; uma atitude que o homem toma perante a realidade. Ao desafio da realidade, representado pelo problema, o homem responde com a reflexão.

Há que se destacar que a reflexão filosófica atende a três requisitos importantes: a radicalidade (é preciso que se vá com profundidade até a raiz do problema), o rigor (deve-se proceder segundo métodos determinados sistematicamente), e a visão de conjunto (o problema não poder ser examinado de forma parcial, mas a partir da totalidade, relacionando-se todos os aspectos e fatores envolvidos. (Saviani, 2009)

Luckesi (1994), por sua vez, afirma que a filosofia é uma força que sustenta, que fundamenta um modo de agir. “É uma arma na luta pela vida e pela emancipação humana”, acrescenta o autor (idem, p. 26).

É partindo de significados, sentidos e de conceitos oriundos do pensamento clássico da Grécia, que podemos perceber que a filosofia é um campo de conhecimento que se detém a refletir sobre a realidade buscando analisá-la criticamente e com profundidade. Mas, de que forma tal reflexão influencia e traz implicações à formação do educador? Veremos sobre isso a seguir.

A reflexão crítica na formação do (a) educador (a) atual

Ao compararmos no Brasil os diversos períodos da sua trajetória histórica, desde os tempos coloniais até os dias atuais, podemos constatar que estamos vivendo momentos mais promissores quanto ao direito à liberdade de pensamento, de expressão e de mobilização política e social, embora isso se configure mais no âmbito dos discursos, das garantias legais e constitucionais e menos nas ações concretas e nos movimentos sociais mais amplos.

Em face desse quadro, é evidente supor que a reflexão filosófica constitui parte importante das atividades e do trabalho de educadores como agentes formadores de humanos, que ajudam a elaborar opiniões, contribuem para alicerçar valores e para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos em alunos e alunas ao longo de décadas de exercício na profissão, atingindo, nesse percurso, um número bastante significativo de pessoas, cujas ações e práticas serão difundidas na sociedade conforme o que aprendem nas instituições educativas.

Não bastassem, no entanto, as nossas responsabilidades em relação à formação humana para a vida social, cultural e política persiste questionamentos tais como: nós educadores estamos nos ocupando, efetivamente, com o exercício

livre e consciente de pensar e refletir criticamente a realidade, de problematizá-las nesses tempos de crises e incertezas sobre o sentido da vida e das condições de existência material? Estamos de fato lançando mão da reflexão filosófica como um caminho rico de possibilidades para despertar e fomentar o senso crítico em nossos alunos e alunas e propiciar a conscientização das reais contradições e antagonismos de classes existentes que perpassam a vida econômica, social, cultural, política e educacional atual? Em outras palavras, temos a consciência suficientemente despertada e desenvolvida para assumirmos o papel de multiplicadores da reflexão filosófica crítica?

Essas questões são instigantes e merecem uma análise que ofereça mais do que uma resposta única, simplificada e individualizada da atividade educacional. É necessário que encontremos caminhos para uma ação coerente, sistematicamente organizada e consistente, respaldada em conhecimentos que são essenciais para um agir interativo, dialógico e solidário, e sustentado na noção de coletividade, capaz de fundamentar o nosso percurso pedagógico, o nosso fazer como educadores atuando de forma consciente e reflexivamente nos espaços escolares e não escolares.

Considerando que os sentidos e significados de nossas práticas dependem das concepções e convicções que formulamos sobre o processo educativo e pedagógico, é importante que tenhamos clareza e visão ampla de mundo, de sociedade, de homem, de educação e de escola, para uma atuação comprometida com a mudança da realidade, que esse agir não se nutra apenas no pensar pelo pensar, mas que se paute, com determinação e consciência de classe, no pensar para a ação coletiva, alcançando o real sentido da *práxis* humana como ação eminentemente transformadora, que transcende o pensar pelo pensar e o agir pelo agir, que associa a teoria com a prática, com vistas a combater a coisificação do homem e, ao mesmo tempo, construir uma sociedade humanizada e humanizadora - o foco central da reflexão filosófica crítica e emancipatória.

O comprometimento com a transformação social revela que estamos nos ocupando com o exercício livre e consciente do pensar criticamente a realidade, e o fazemos muitas vezes, de forma isolada e descontextualizada das problemáticas centrais que atravessam a sociedade vigente. Contudo, devemos insistir para ampliar o alcance do pensamento e do agir emancipatório para além da ação individualizada e solitária, porque esse tipo de fazer é pouco enriquecedor considerando as muitas possibilidades que delinham os caminhos que devemos percorrer no processo de formação humana.

Considerações finais

O interesse em destacar o papel da reflexão filosófica e do pensamento crítico na formação do educador reside no valor da filosofia como atitude de indagação e de negação do conhecimento como verdade absoluta e acabada, como atitude de coragem e desejo de saber mais, de querer conhecer a realidade sem disfarces e sem véus. Nesse sentido, coloca-se aos educadores o desafio de não se resignar fatidicamente à condição de simples reprodutores de saberes e informações; mas, ao contrário, é imprescindível assumir a tarefa de atuar como agentes criadores de conhecimentos, capazes de socializar e interagir humanamente no mundo pensando em modificá-lo radicalmente e rigorosamente.

Assim, se não dispomos como docentes e formadores de professores, de uma consciência suficientemente desenvolvida para desempenharmos o papel de multiplicadores da reflexão filosófica crítica, então, está mais do que na hora de encontrarmos os caminhos que nos conduzem nessa direção, a fim de não perdermos a oportunidade histórica de contribuir para a sólida formação daqueles que irão continuar essa jornada de educar as gerações atuais e as gerações do futuro, e de educá-las para aprenderem a pensar por si próprias com base na criticidade e na reflexão filosófica visando à ação consciente. Ou assumimos esse modelo de formação e o levamos a efeito, ou continuaremos a favorecer e a perpetuar a de-formação do humano, ou seja, oferecendo tão-somente uma formação desqualificada, sem a necessária compreensão e interpretação crítica para fazermos as mudanças que queremos ver no mundo. O que não podemos é continuar ignorando ou desprezando a força da filosofia como uma força pulsante, viva, própria de seres criadores que somos como espécie única na terra que dispõe da capacidade de pensar e de vinculá-lo às inúmeras possibilidades e caminhos existentes.

Referência

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. 24. reimpressão. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Ideologia alemã**: Feuerbach. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 18. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

EMPREGABILIDADE E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: (DES)COMPASSO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO CEEP⁸⁵ EM PARNAÍBA-PI

Maria Luzirene Oliveira do Nascimento⁸⁶

Tânia Serra Azul Machado Bezerra⁸⁷

1 INTRODUÇÃO

Perceber a educação como perspectiva para a empregabilidade tem soado bastante propício à política neoliberal, principalmente, no que se refere à Educação Profissional no contexto das reformas econômicas empreendidas desde a primeira década do século XXI, com a possibilidade de formar mão de obra qualificada para o trabalho, que corresponda às demandas do mercado e suas novas formas de reorganização, a fim de ofertar aos filhos da classe trabalhadora conhecimento técnico que lhes proporcione disputar uma vaga no competitivo mercado de trabalho.

Neste contexto direcionamos nosso estudo para a Educação Profissional em Parnaíba-PI, isto porque, esta é organizada na perspectiva de proporcionar aos jovens uma formação que objetiva a inclusão na lógica do capital, em um mercado de trabalho excludente, competitivo e desumano. Aos filhos da classe trabalhadora a falácia⁸⁸ da empregabilidade se apresenta como possibilidade de mobilidade social a partir do mundo do trabalho, com as suas formas de captação da subjetividade (KOBBER, 2004) que transfere ao indivíduo a responsabilidade de seu sucesso ou fracasso profissional. A educação formal nesse contexto, especificamente a Educação Profissional em Parnaíba-PI, em nossa compreensão aponta à lógica da mercantilização, experienciando âmbitos educativos moldados por uma perspectiva pedagógica unilateral e, prioritariamente, direcionada às necessidades impostas pelo mundo do trabalho, distanciando-se de uma formação integral e reflexiva. Os profissionais/trabalhadores vivenciam uma formação para atender as exigências de crescimento da produtividade dos donos do capital, vez

⁸⁵ Centro Estadual de Educação Profissional.

⁸⁶ Concludente Curso Pedagogia – UFPI/Parnaíba; Pesquisadora do GEMPI UFPI; Servidora pública da Prefeitura de Parnaíba.

⁸⁷ Professora Adjunta da UFPI/Parnaíba Departamento de Educação; Presidente da AINPGP; Coordenadora GEMPI/UFPI; Pesquisadora do LABOR UFC; Doutora em Educação Brasileira pela UFC;

⁸⁸ Compreendemos que a empregabilidade se apresenta como uma falácia no sentido de não corresponder as perspectivas de empregos projetadas na educação profissional.

que as empresas necessitam de mão de obra qualificada para garantir a produção, assim:

Os diversos cursos direcionados á qualificação profissional, por exemplo, bastante propagandeados pelo mundo do trabalho contemporâneo, vinculam-se a um ideal de formação para o trabalho e não para a emancipação humana, restringindo-se ao condicionamento das novas demandas do mercado de forma estranhada (BEZERRA, 2011, p.166).

O que não significa que os egressos dos cursos técnicos, ao concluir seu curso, tenham garantia de um emprego, pois terão ainda que disputar uma vaga com tantos outros, tendo que se submeter a formas precárias de trabalho para garantir a sobrevivência, pois o que a escola da técnica não ensinou aos seus aprendizes laborais é que o mercado excludente e competitivo não absorve a todos que estão qualificados ou não qualificados, e estes quase sempre se sentirão culpados pela sua “incapacidade” de inserção no mundo do trabalho. No entanto, as condições mercadológicas apresentadas em Parnaíba demonstram que a relação educação e emprego é permeada por diversas contradições, dentre elas, o fato de que a escola profissionalizante não tem como efetivar garantia de emprego. O fator empregabilidade requer implementação de políticas de Estado que gerem emprego e renda, elementos que a escola dificilmente conseguirá garantir.

Temos, nesse contexto, a educação como mais uma lucrativa mercadoria (expressão maior do capitalismo). Este é um fato evidenciado, por exemplo, com o empresariamento do ensino, pois os empresários passam a perceber que podem vender cursos e mais cursos, fazendo crer que estes constituem um requisito básico para a garantia de emprego. Na verdade, atualmente, o desemprego é uma consequência de uma crise que abala as estruturas da sociedade, que, entre outros aspectos, tem ocasionado a descentralização do trabalhador no ato laborativo, fazendo com que muitas categorias profissionais desapareçam. Além do mais, o modelo industrial vigente exige uma empresa “enxuta”, com o mínimo de custos, fato que inclui uma drástica redução na força de trabalho.

Dentro desse preceito, mesmo atingindo elevados índices de qualificação, grande parte dos indivíduos continua enfrentando a escassa empregabilidade (KOBBER, 2004). Instala-se o mal-estar social, e as necessárias mudanças devem atingir a estrutura do sistema capitalista, pois a classe trabalhadora caminha para o colapso globalizado (KURZ, 2004), sendo efetivamente excluída das inúmeras regalias da sociedade contemporânea.

Diante das perspectivas apontadas é que analisamos a influência do modelo socioeconômico vigente e a formação para o mundo do trabalho que é destinada á juventude da classe trabalhadora em Parnaíba-PI. Refletimos como esse público tem conseguido se inserir no mercado de trabalho em momentos de reificação do

(des)emprego, e propomos compreender essas crises a partir das metamorfoses do capitalismo contemporâneo e do processo de reestruturação produtiva das últimas décadas do século XX e início do século XXI.

2. Educação profissional, mundo do trabalho e precarização

Ao levar para o campo educacional a problemática do desemprego, o conceito de empregabilidade tende a buscar explicações na educação para um antigo problema da ordem do capital. Para Maciel (2003) essa perspectiva de que a qualificação formal serve como via de acesso ao mercado de trabalho é decorrente dos anos 1970 que após a II Guerra Mundial contava com uma conjuntura favorável ao emprego, pois não só havia a geração de postos de trabalho por conta do crescente processo de industrialização, como o Estado desempenhava papel interventor na promoção de políticas de pleno emprego. Dessa forma:

A qualificação formal servia assim, menos como via de acesso ao mercado- até porque a produção em larga escala para um consumidor de massa operava com um grande contingente de trabalhadores(as) desqualificados(as). A geração de novos postos de trabalho devia-se, isto sim, ao próprio modelo de acumulação e jamais ao grau de qualificação formal dos(as) trabalhadores(as). É obvio, entretanto, que uma boa certificação fazia diferença na hora do(a) trabalhador(a) assumir seu posto no mercado de trabalho, na competição como os(as) demais. (MACIEL, 2003, p.292).

Todavia, a partir das transformações ocorridas no mundo do trabalho na década de 1990, com o advento de alarmantes índices de desemprego, com um processo de reestruturação produtiva e novas formas de (re)organização do trabalho, a implementação da robótica, informática, telemática e mecatrônica nas indústrias e nos mais diversos setores empregáveis, como por exemplo, a indústria têxtil, automobilística e os bancos, intensificou-se a substituição do trabalho humano pela máquina. Este fato deu origem a um modelo de empresa enxuta a fim de aumentar a produtividade e diminuir os gastos com funcionários, ao mesmo tempo em que causou o desemprego em massa nesses setores e passou a exigir um profissional polivalente e mais qualificado.

O mundo do trabalho se tornou ainda mais excludente e competitivo. Para Oliveira (2003) “o quadro de desemprego aparece como forte agente disciplinador da força de trabalho, levando o trabalhador a sujeitar-se às formas mais precárias

de emprego, aceitar intenso ritmo de trabalho e comprometer-se com os fins da empresa” (p.82/83). É a partir desse contexto, que a Educação Profissional é reorganizada para formar um trabalhador polivalente⁸⁹ e que desenvolva competências necessárias para o trabalho.

Essas mudanças ocorridas no cenário nacional e internacional tem refletido as condições de trabalho, de empregabilidade e de precariedade, é o que podemos constatar em relação ao desemprego de acordo com a OIT – Organização Internacional do Trabalho que registra a existência de 195 milhões de desempregados no mundo, em que 40% das pessoas que estavam ocupadas (cerca de 1,4 bilhões de pessoas) ganhava menos de 2 dólares por dia (situando-se, portanto, abaixo da linha da pobreza) e 20% delas ganhava menos de um dólar ao dia (portanto, abaixo da linha da extrema pobreza). Além disso, oito em cada 10 pessoas não tinha acesso aos regimes de previdência social (OIT, 2012).

Quando nos referimos à juventude, de acordo com os dados da OIT (2012), a situação torna-se mais agravante, principalmente a partir de 2008 com uma impositiva crise financeira internacional. Entre 2008 e 2009 o número de jovens desempregados no mundo registrou um aumento sem precedentes de 4,5 milhões, comparado com o aumento médio do período anterior à crise (1997-2007), que foi de menos de 100.000 pessoas por ano. Analisamos que a juventude tem sido drasticamente afetada pelas crises econômicas do capitalismo e do desemprego. Esses dados nos mostram que os órgãos e instituições que estão ligados ao Estado compreendem a crise (de)emprego enfrentada no mundo. O Estado na tentativa de salvar esse sistema da falência busca alternativas como, por exemplo, formar uma consciência de competitividade e consumismo na juventude, criar novos postos de trabalho e cursos de formação e qualificação para esses jovens.

A necessidade de contribuir com a renda familiar, ou até mesmo de sobreviver, tem levado muitos jovens a entrar no mercado de trabalho mais cedo, tentando conciliar estudo e trabalho, ou abandonando a escola para trabalhar e ter uma renda fixa. Constatamos isso ao analisar os dados do Ministério do Trabalho referentes ao Estado do Piauí no ano de 2009, observamos que a juventude de 16 a 29 anos faz parte de uma estatística que nos revela que apenas 16,2% dos jovens dessa faixa etária desfrutam do privilégio de ser apenas estudante, enquanto a grande maioria 49,4% só trabalham, e os jovens que trabalham e estudam estão na faixa de 20,8% dos jovens do Estado do Piauí. Analisemos o quadro abaixo:

⁸⁹ Esse trabalhador realiza um conjunto de operações parciais simples. O trabalho polivalente baseia-se na rotação de tarefas, funcionando, em determinados casos, como mecanismo de garantia da qualidade, uma vez que reduz as situações de stress e de perda de concentração do trabalhador. Baseia-se também na alocação flexível dos postos de trabalho. (FRANCA, 2007, p. 50).

Distribuição da população jovem de 16 a 29 anos, segundo situação de trabalho e estudo - Piauí/2009. (em %)					
Estuda e trabalha e/ou procura trabalho	Só trabalha e/ou procura trabalho	Só estuda	Outras	Total	Total (em 1.000 pessoas)
20,8	49,4	16,2	13,6	100,0	785

Fonte: IBGE. Pnad

Elaboração: DIEESE; Disponível em <http://portal.mte.gov.br/geral/publicacoes/>.

Do Piauí pode-se considerar, em linhas gerais, que os jovens que só trabalham e/ou procuram trabalho em 2009 ultrapassam o índice dos que estudam e trabalham. Em relação ao Município de Parnaíba o Ministério do Trabalho (BRASIL, 2012) registrou que o número de empregos formais em dezembro de 2011 entre a população jovem na faixa etária de 15 a 17 anos corresponde a apenas 38 empregos formais, a quantidade de emprego cresce entre os jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, e tem o maior percentual entre os jovens de 25 a 29 anos, mas ainda assim permanece abaixo dos outros segmentos que se encontram empregados nesse período. Além disso, a remuneração dos jovens é menor do que a de outros segmentos, enquanto um jovem de 15 a 17 anos recebe uma remuneração média de R\$ 399,90 outros segmentos na faixa etária de 30 a 39 anos recebem o triplo, assim o salário aumenta de acordo com a faixa etária como disposto no quadro abaixo:

NÚMERO DE EMPREGOS FORMAIS EM 31 DE DEZEMBRO DE 2011

UF: Piauí

Município: Parnaíba

Faixa Etária	Masculino	Feminino	Total	Remuneração média total
1 - 10 a 14 anos	1	1	2	473,20
2 - 15 a 17 anos	18	20	38	399,90
3 - 18 a 24 anos	1.416	826	2.242	671,28
4 - 25 a 29 anos	1.686	1.055	2.741	793,25
5 - 30 a 39 anos	2.826	1.864	4.690	907,49
6 - 40 a 49 anos	1.780	1.616	3.396	1.177,40
7 - 50 a 64 anos	1.173	863	2.036	1.425,55
8 - acima de 65 anos	58	28	86	1.819,27

Fonte: RAIS/MTE - <http://bi.mte.gov.br/caged>

Infere-se a partir da análise desses dados que aos jovens são destinados os postos de trabalho com condições mais precárias. Recebendo uma remuneração

abaixo do salário mínimo, são expostos a realidades laborais aviltantes, além de não vivenciarem amplo processo de qualificação em serviço devido à intensa exploração das atividades que exercem. Essa situação se reflete nos setores que oferecem oportunidades de emprego em Parnaíba, de acordo com o MTE, no campo da extração mineral, construção civil, comércio, serviços e agropecuária. Estes oportunizam a entrada do jovem no mercado de trabalho, no entanto, com ocupações de extrema precariedade, frente uma jornada de trabalho exaustiva, com atividades mecânicas e com pouco tempo disponível para capacitação/reflexão. Em contraposição a esse contexto, para Marx (2008) o trabalho como categoria ontológica deveria ser um ambiente que possibilitasse a construção do ser social e a realização/emancipação humana. A juventude parnaibana está inserida no contexto desse mercado alienante, sendo mão de obra mais acessível/barata para esses postos de trabalho. Além disso, nesse quadro não constam os jovens que se encontram em situação de emprego informal, tal circunstância é ainda mais precária, de acordo com a OIT:

Em síntese, pode-se afirmar que a inserção dos jovens em ocupações precárias e informais, não contribui com sua qualificação profissional nem com possibilidades futuras de uma melhor inserção profissional. Além disso, o abandono da escola por parte dos jovens ocupados, em especial por aqueles de baixa renda, pode decorrer não exclusivamente do trabalho, mas também de uma educação de baixa qualidade e pouco atrativa. Assim, uma parte importante da juventude de baixa renda no Brasil vive um dilema: a busca de trabalho por necessidade traz prejuízos à formação educacional formal, o que, por sua vez, gera impactos negativos sobre sua inserção futura no mercado de trabalho, em geral sem qualquer contrapartida significativa, em termos de aquisição de experiência profissional de boa qualidade, que contribua para a construção de uma trajetória de trabalho decente. (OIT, www.oitbrasil.org.br, 2009, p. 45)

Concluimos que os jovens da classe trabalhadora acabam se inserindo em um mercado de trabalho que não lhes oferece possibilidade de qualificação, de mobilidade social e muito menos de realização humana. Os postos de trabalho destinados a esses jovens, que conseguem concluir com muita dificuldade o ensino médio, são muitas vezes subempregos que proporcionam uma inclusão subalterna no meio social, e lamentável existência material. Pois a qualidade de vida na sociabilidade do capital só é garantida ao trabalhador como forma de garantir a força de trabalho para aumentar a produtividade “já que em nenhum momento o foco é o trabalhador como ser humano, mas o trabalhador como força de trabalho que necessita de melhores condições para produzir” (CARVALHO, 2006, p. 61).

Contudo, a necessidade de mão de obra qualificada exigida pelo mundo do trabalho na contemporaneidade tem levado o Estado a desenvolver políticas de

qualificação para esses jovens, exemplo disso, são os cursos técnicos integrados ao ensino médio, ou cursos profissionalizantes de curta duração para jovens que já estão no mercado de trabalho, ou até mesmo programas de certificação, como o Programa CERTIFIC que segundo Sousa *et al* (2011, p. 125) “visa certificar os saberes adquiridos ao longo da vida. Os trabalhadores terão seus conhecimentos avaliados e também podem receber cursos para melhorar a sua formação”.

As políticas de combate ao desemprego são estratégicas para a manutenção do sistema, pois “representam estratégias de acumulação muito bem orientadas para a expansão do capital, como medidas de preservação do sistema capitalista, que reduz a significação humana, definindo-a como custos de produção, força de trabalho necessária e mercadoria comercializável” (CARVALHO, 2006, p.59/60). Ainda assim, o poder público parece estar restringindo ao âmbito educacional a superação do desemprego na perspectiva de mercantilização da educação. Isto leva à compreensão de que poucos dos mencionados projetos apresentam uma alternativa de superação efetiva para além das necessidades do desenvolvimento econômico baseado na ordem capitalista, as reformas empreendidas na Educação Profissional visam, principalmente, a superação das crises do capital e a formação de uma mão de obra necessária às metamorfoses do mundo do trabalho.

3 metamorfoses do capitalismo contemporâneo e políticas públicas de educação profissional

A organização e as relações de produção no contexto do capitalismo contemporâneo têm gerado necessidade de mão de obra cada vez mais qualificada para atender as exigências do mercado de trabalho. A Educação Profissional surge, assim, como uma modalidade de ensino direcionada para a formação do trabalhador com competências para se adaptar as constantes metamorfoses do capitalismo e suas políticas de financeirização e flexibilização do capital que repercutem nas relações de produção. Referida modalidade de ensino se constitui como importante estratégia para o cenário da mundialização do capital⁹⁰, levando os países considerados emergentes, como por exemplo o Brasil, a traçar políticas públicas para a efetivação das propostas dessa perspectiva educacional, vez que, esta é ideologicamente embasada pelo discurso da empregabilidade e do desenvolvimento social.

⁹⁰O termo mundialização é utilizado por François Chesnais (2003) para designar o processo de financeirização do capital, substituindo o termo globalização, vez que, para Chesnais o regime de financeirização é uma produção dos países capitalistas avançados como Estados Unidos e Reino Unido, e é mundializado no sentido em que seu funcionamento exige a desregulamentação e a liberalização dos investimentos, das finanças e das trocas comerciais entre todos os lugares. (2003, p. 52)

De acordo com o MEC, no seu documento sobre “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica” está disposto que “as concepções e princípios gerais que deverão nortear a educação profissional e tecnológica deve basear-se no compromisso com a redução das desigualdades sociais, o desenvolvimento socioeconômico, a vinculação à educação básica e a uma escola pública de qualidade” (BRASIL, 2004, p. 06). Com isto, a Educação Profissional torna-se basilar na formulação de propostas educacionais vinculadas ao modelo socioeconômico vigente: impulsionando a produtividade e se adequando as mudanças ocorridas no sistema capitalista. Exemplo disso são as reformas da Educação Profissional empreendidas no Brasil a partir da década de 1990 e o aumento de instituições que ofertam essa modalidade de ensino, principalmente, durante o governo petista nos últimos anos. Esse fenômeno está associado aos processos em ebulição no contexto laboral, as intensas transformações políticas e econômicas que vêm ocorrendo desde 1990. Estas transformações culminaram em aspectos estruturais no âmbito da produção e das relações de trabalho no espaço da fábrica e setores de serviços. Segundo Franca (2007):

Nos primeiros anos dessa década, ocorreram fatos marcantes, como o fim do socialismo real, o avanço geopolítico dos EUA, a incorporação do Brasil à globalização financeira e o advento da terceira revolução tecnológica. A conjunção desses acontecimentos abalou a sociedade contemporânea. Reafirmou o domínio das grandes potências sobre os países periféricos e o controle do capital sobre o trabalho. (FRANCA, 2007, p. 08).

Os processos de produção se reestruturaram na tentativa de se adaptar as metamorfoses do capitalismo em âmbito internacional e nacional, o que reflete nas relações de trabalho e nas exigências de qualificação do trabalhador. A organização da produção baseada nos princípios do taylorismo⁹¹ e do fordismo⁹² foi sendo considerada dispendiosa para as demandas do mercado, isto desencadeou profundas transformações na economia capitalista, que surgem como alternativas para impulsionar a produtividade, reorganizar as relações de

⁹¹O taylorismo designa um conjunto de técnicas científicas desenvolvidas por Taylor que segundo Harvey (1992) propunha o aumento da produtividade através da decomposição de cada processo de trabalho, ou seja, a divisão entre execução e planejamento, separação entre gerência, concepção controle e execução.

⁹²O fordismo compreende que a produção de massa significa consumo em massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista (HARVEY, 1992, p. 121)

produção e dinamizar o trabalho no interior da fábrica e as relações entre trabalhador e capital.

Segundo Antunes (2006, p. 20) “as unidades produtoras mais antigas e tradicionais desenvolveram um forte programa de reestruturação, visando sua adequação aos novos imperativos do capital no que concerne aos níveis produtivos e tecnológicos e às formas de “envolvimento” da força de trabalho”. A política de financeirização do capital baseada na desregulamentação e flexibilização do mercado desencadeou um processo intenso de mudanças nas relações de troca e produção no sistema capitalista.

Chesnais (2003, p. 46) denomina essa nova fase do capitalismo de “regime de acumulação com dominância financeira” baseado na valorização e flexibilização do capital e sua dominância em âmbito nacional e internacional, que vislumbra um “efeito conjunto de mudanças nas relações entre os Estados e as frações do capital e nas relações políticas entre o capital e o trabalho” (CHESNAIS, 2003, p. 46). Há portanto, um deslocamento do eixo das relações capitalistas centralizada na força de trabalho para a centralização na reprodução e acumulação do capital financeiro. Esse fenômeno tem ocasionado um estranhamento cada vez maior da classe trabalhadora em relação a produção e gerenciamento do capital financeiro, isto porque a complexidade das relações de exploração da força de trabalho se tornam cada vez mais aviltantes. Além de envolver o trabalhador e responsabilizá-lo pelo sucesso individual e coletivo da empresa, fazendo-o acreditar que ele participa da gestão e divisão dos lucros. De acordo com Antunes (2006):

Os obstáculos reais enfrentados pelo trabalho no presente e no futuro próximos, podem ser resumidos em duas palavras: “flexibilização” e “desregulamentação”. Dois dos slogans mais apreciados pelas personificações do capital nos dias atuais, tanto nos negócios como na política, soam interessantes e progressistas. E, muito embora sintetizem as mais agressivas aspirações antitrabalho e políticas do neoliberalismo, pretendem ser tão recomendáveis, para toda criatura racional, como a maternidade e a torta de maçã, pois a “flexibilidade” em relação às práticas de trabalho – a ser facilitada e forçada por meio da “desregulamentação” em suas variadas formas -, corresponde, na verdade, à desumanizadora precarização da força de trabalho. (ANTUNES, 2006, p.33/34)

O contexto, portanto, não favorece a classe trabalhadora, constituída historicamente enquanto força produtiva desprivilegiada diante dos lucros do capital, ao passo que não detém os meios de produção e troca sua força de trabalho por um salário para sobreviver, produzindo riquezas para os donos do capital. As mudanças ocorridas no sistema capitalista têm atingido avassaladoramente a oferta e procura de emprego, vez que, o trabalhador fica cada vez mais exposto aos

ditames do sistema com as transformações estruturais (MESZÁROS, 2005) nas relações de produção, intensificam-se a diminuição dos postos de trabalho, aumentando o desemprego e criando maiores reservas de mão de obra.

A ideia que podemos enfatizar, por fim, em diálogo com Mészáros (2005), é a de que a sociedade contemporânea precisa enfrentar drásticas rupturas em âmbitos sociais, culturais, educacionais, econômicos e produtivos. Este rompimento suscitaria o advento de um *novo homem*, uma vez que este, como bem afirmou Marx (1997), “é produto das circunstâncias e da educação” que lhes são transmitidas socialmente. Faz-se necessária, pois, “uma mudança que nos leve para além do capital, no sentido genuíno e educacionalmente viável do termo”. (MÉSZÁROS, 2005, p. 25).

Indubitavelmente, as relações educacionais da contemporaneidade estão profundamente relacionadas com a economia de mercado e com o avanço das forças produtivas capitalistas. Por isso, segundo Mészáros (2005), torna-se pouco viável pensar em mudanças de vertentes educacionais que favoreçam às camadas populares, sem que hajam rupturas efetivas com os interesses da classe dominante. Em outros termos, para que a educação volte-se realmente para a formação de um sujeito emancipado, político, crítico e reflexivo, fazem-se urgentes mudanças nas relações de produção da vida material da Humanidade, a fim de que esta, paralelamente, reconfigure a produção da vida espiritual/subjetiva dos homens.

A Educação Profissional posiciona-se, então, como modalidade de ensino direcionada à formação do trabalhador, constituindo suposta alternativa no sentido de amenizar o avanço do desemprego, das desigualdades sociais e das sub-contratações. Fica, então, a indagação: a Educação Profissional apresenta soluções para referidas mazelas sociais e econômicas? Ainda assim, o discurso oficial posiciona tal modalidade educativa como instância qualificadora de trabalhadores que devem ocupar novos postos de trabalho, resignificando as práticas escolares e, formando profissionais, possivelmente, empregáveis. Nesse âmbito, a partir de 2004 no Brasil acontecem as conferências que traçam metas para a Educação Profissional através de políticas públicas, que são resultados de acordos realizados com órgãos internacionais, como a ONU (SOUSA *et al*, 2011), e também no cenário nacional entre o governo e as instâncias responsáveis pela formulação das políticas educacionais. Segundo Sousa *et al* (2011),

O Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) deu início em 2004, as discussões para construção das bases de uma Política Pública para Educação Profissional, sendo o Pacto pela Educação Profissional, de 2005, o primeiro documento que expressa as intenções do governo federal. (SOUSA *et al*, 2011, p.43)

Uma das metas do Governo Federal para a Educação Profissional, segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2013), foi expandir as escolas profissionalizantes a nível Federal e Estadual em todo o país e fortalecer as instituições que já existiam. De acordo com os dados da SETEC⁹³ (BRASIL, 2013) houve um aumento no número de estabelecimentos da Rede Federal entre os anos de 2003 a 2010, em que o Ministério da Educação entregou à população 214 escolas técnicas previstas no plano de expansão da rede federal de Educação Profissional. Além disso, outras escolas foram federalizadas. Em observação do gráfico abaixo é possível observar a expansão das redes federais de Educação Profissional no mencionado período:



Fonte: MEC; SETEC. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/>
Acesso em 05 de janeiro de 2013.

No Piauí foram construídas Instituições de educação profissionalizante que ofertam Educação Profissional de nível superior e a nível médio. Existe, atualmente, o Instituto Federal com 11 campus, dois na capital e os demais nas outras cidades, além de 03 escolas técnicas vinculadas as Universidades, que são as chamadas Escolas Agrícolas. Em Parnaíba, atualmente, tem um campus do Instituto Federal de Educação Profissional e dois Centros de Educação Profissionalizantes com cursos técnicos de nível médio, ofertando educação integrada e separada⁹⁴, como por exemplo, o CEEP e o Liceu Parnaibano - escola de ensino médio regular transformada em centro profissionalizante desde 2012. Tal implementação faz parte do plano do MEC de federalização e profissionalização das escolas. Além disso, ainda de acordo com a SETEC:

⁹³ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

⁹⁴Essa modalidade de Educação Profissional é ofertada em um currículo com disciplinas gerais e específicas, propõe que a formação técnica aconteça concomitante a educação regular e que seja capaz de aliar teoria a prática.

O MEC está investindo mais de R\$ 1,1 bilhão na expansão da Educação Profissional. Atualmente são 354 unidades e mais 400 mil vagas em todo país, com outras 208 novas escolas previstas para serem entregues até o final de 2014 serão 562 unidades, que em pleno funcionamento, gerarão 600 mil vagas”. (BRASIL, 2013)

Esses dados são importantes para a compreensão de que as mudanças estruturais no âmbito das relações político-econômicas influenciam diretamente na oferta e modalidade de educação vigente, pois na sociabilidade do capital considera-se que “o indivíduo é produtor de suas próprias capacidades de produção, chamando-se de investimento humano o fluxo de despesas que ele deve efetuar ou que o Estado efetua por ele em educação (treinamento) para aumentar a sua produtividade” (FRIGOTTO, 1993, p.44). Portanto, a educação no contexto capitalista é determinada pelos marcos da política financeira e das necessidades de mercado, sustentando-se a contraditória afirmação de que a educação carrega, necessariamente, a possibilidade de mobilidade social e empregabilidade. Todavia, ao mesmo tempo que a educação se torna meio de inserção mais rápida no mercado de trabalho, no caso a Educação Profissional, paradoxalmente torna-se fator de seleção e sustentação de reserva de mão de obra.

Além disso, os princípios que norteiam a elaboração das políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica, como a redução das desigualdades sociais; o desenvolvimento econômico; a educação básica como um direito garantido; escola pública de qualidade não têm sido alcançados efetivamente. E mesmo as políticas de Educação Profissional estando relacionadas a essas problemáticas econômicas, sociais e políticas, refletimos que pouco têm conseguido avançar no que se refere aos problemas sociais como a pobreza, a fome o desemprego dentre outros males que assolam a humanidade.

Tomamos como exemplo os dados sobre a fome, que de acordo com a ONU (Organização das Nações Unidas - www.fao.org.br) no seu novo relatório divulgado sobre a fome em outubro de 2012, quase 870 milhões de pessoas no mundo sofrem de desnutrição crônica, ou uma de cada 8 pessoas no mundo. No Brasil cerca de 13 milhões de pessoas passam fome ou sofrem de desnutrição. Isso mostra a ineficiência do Estado capitalista em resolver problemas sociais básicos como a fome, que estão relacionados a um contexto mais amplo como a distribuição de renda, a geração de empregos, dentre outros.

Contudo, na perspectiva de desenvolvimento econômico a proposta da Educação Profissional tem sido propagandeada como alternativa, vez que, segundo Sousa *et al* (2011, p. 35) a “Educação Profissional contribui para o desenvolvimento à medida que dá suporte à formação de jovens competitivos, eficientes e produtivos, capazes de inovar os padrões atuais de inovação tecnológica do país”. Dentro do padrão de consumo e produção capitalista o Estado

tem promovido políticas públicas para esse modelo de educação, pois estas se mostram viáveis ao desenvolvimento econômico e à concentração de riquezas.

Nessa compreensão, “a educação profissional e tecnológica se torna parte do processo integral de formação dos trabalhadores, portanto, deve ser compreendida como uma política pública e estratégica” (BRASIL, 2004, p.39). Os objetivos para a promoção dessa política são bem claros no documento do MEC e se referem às transformações ocorridas no mundo do trabalho, ampliação das instituições para a oferta dessa modalidade de ensino, aumento do nível de escolaridade dos trabalhadores para impulsionar o desenvolvimento econômico e social. Tal perspectiva favorece indiscutivelmente os donos do capital, apenas tangenciando as necessidades básicas da classe trabalhadora e distanciando-se de níveis relevantes de geração de emprego/renda.

No contexto dessas políticas ditas de desenvolvimento social, deve-se considerar que as transformações ocorridas na superestrutura e na estrutura desse sistema têm se dado através de sucessivas crises que desencadeiam a necessidade de repensar e reorganizar os processos de produção e acumulação de riquezas. Para Cavalcante (2006, p. 48) “duas então foram as frentes de batalha principais deflagradas neste processo; a) o neoliberalismo e b) a reestruturação da produção e do trabalho”. Estas duas alternativas que passam a sustentar o sistema tornam as relações de exploração do trabalhador cada vez mais intensa, há um crescente aumento da desigualdade social e a acumulação da riqueza nas mãos de poucos.

Para Franca (2007, p. 136) “o neoliberalismo veio assegurar o domínio do mercado sobre o Estado, do privado sobre o público e, principalmente, do capital sobre o trabalho”. Assim as teses neoliberais surgem como um novo sistema político, econômico e social na tentativa de superar a crise e revitalizar o capitalismo e suas estruturas, além de se apresentar como a solução para os problemas sociais que o chamado Estado do Bem Estar Social⁹⁵ não conseguiu resolver. As instâncias (neo)liberais concentram-se na acumulação do capital e no lucro, suprimindo os direitos sociais e os transformando em serviços terceirizados, subjugando as relações de trabalho aos anseios do capital e da lucratividade, persiste cada vez mais a exploração do trabalhador intensificando sua condição de estranhamento ante a riqueza produzida pelo seu trabalho.

⁹⁵Segundo Moreira (2006) O Estado de Bem Estar Social ou *WelfareState* foi um modelo de intervenção do Estado na economia capitalista baseado na política econômica keynesiana como forma de garantir direitos sociais e benefícios a população que sofria com os graves problemas enfrentados pela crise de 1929, esse modelo de política pública denominado também de Estado Providência ou Estado Social de Direito teve sua vigência entre as décadas de 1930 a 1970, seu declínio se deu no momento de crise do modelo fordista de produção.

Segundo Arrais Neto (2006, p.18/19) “mantém-se forte a vertente do neoliberalismo, que tem como alicerce real de seu projeto de hegemonia social burguesa, as transformações ocorridas no campo da produção econômica de teor capitalista”. Entretanto, desde 2008 esse novo/velho capitalismo tem passado por uma forte recessão econômica/financeira, economistas anunciam, constantemente o colapso capitalista, a crise financeira global que eclodiu em 2008/2009 nos traz questionamentos pertinentes quanto a capacidade do neoliberalismo de sustentar as demandas do capital e resolver as problemáticas sociais prometidas no seu período hegemônico através do livre mercado, além de colocar em xeque as benesses desse sistema. Indagamos então, será o esgotamento do neoliberalismo?

4 Considerações Finais

As crises do capitalismo tornam a existência da classe trabalhadora ainda mais difícil, e desencadeiam processos de reorganização do modo de produção e gerenciamento do sistema financeiro no intuito de fortalecê-lo ante momentos de crise, mesmo que isso implique a intensificação da miséria e da exploração do homem pelo homem. Nestes períodos a classe trabalhadora vivencia constantes desgastes sociais e econômicos, sendo a mais afetada pelas crises que assolam a economia. De acordo com Moreira (2006):

O capitalismo é um sistema que dadas as suas contradições irreconciliáveis, fundamentalmente aquelas que se assentam no movimento de apropriação e expropriação, se vê frequentemente confrontando-se com suas crises e tendo de debelar fases de recessão que refletem a proximidade com seu esgotamento. Isso explica outra característica que lhe é peculiar, que é o seu caráter cíclico e sua espetacular capacidade de constantemente se “reinventar”. (MOREIRA, 2006, p. 188).

Disto decorre, por exemplo, a capacidade de reestruturação e revitalização do sistema após o esgotamento do modelo fordista de produção e do declínio da política keynesiana na década de 1970, baseada no Estado de Bem Estar Social⁹⁶. As políticas públicas de Educação Profissional que são delineadas a partir dessa conjuntura e planejadas para suprir a necessidade de mão de obra qualificada adequada ao contexto configuraram-se para a qualificação de uma mão de obra

⁹⁶ Cabe ressaltar que o Estado de Bem Estar Social não foi vivenciado pela sociedade brasileira, tal como aconteceu na Europa e EUA, sua plenitude só alcançada pelos países do capitalismo central.

que servisse aos comandos do mercado, ou seja, um profissional que além de executar fosse capaz de pensar e gerir o processo de produção para não desperdiçar tempo e nem força de trabalho, pautando-se no modelo Toyota de Produção⁹⁷.

Além disso, o desemprego ocasionado pelas transformações advindas desse processo obrigou o Estado e as instâncias governamentais a pensar em políticas de formação, qualificação e emprego para inserir o contingente de desempregados nesse novo modelo, principalmente, a juventude que é vista como potencial para o desenvolvimento econômico das nações. Assim é que a OIT (2009) no seu relatório sobre o Trabalho Decente e Juventude no Brasil traça políticas de emprego e qualificação para a juventude a serem executadas no período de 2006 a 2015 e anuncia que:

Reafirmamos o nosso compromisso de elaborar e pôr em prática estratégias que deem aos jovens de todo o mundo uma oportunidade real e igual de conseguir o emprego pleno e produtivo, e trabalho decente. Neste sentido, tendo observado que quase a metade dos desempregados do mundo são jovens, estamos decididos a integrar o emprego juvenil nas estratégias e programas nacionais de desenvolvimento; a elaborar políticas e programas para melhorar a capacidade de emprego dos jovens, em particular, através de educação, capacitação e formação contínuas, de acordo com as exigências do mercado de trabalho; e a promover o acesso ao trabalho por meio de políticas integradas que propiciem a criação de novos empregos e de qualidade para os jovens, e facilitem o acesso a eles, por meio de iniciativas de informação e capacitação. (OIT, www.oitbrasil.org.br, 2009, p.13/14).

As metamorfoses do capitalismo intensificam a necessidade de assegurar ao trabalhador as condições de trabalho para a sua sobrevivência, caso contrário o próprio sistema capitalista alcança seu declínio, portanto, essas políticas são necessárias para a própria sustentação desse modelo socioeconômico e político vigente. Considerando o impacto dessas mudanças analisamos que a reestruturação da produção e do trabalho implica no processo de formação do

⁹⁷ O Sistema Toyota de Produção constituiu-se de técnicas essencialmente japonesas. Na Toyota se trabalhava-se com instrumentos de enxugar custos e eliminar desperdícios de forma radical, sendo, assim, mais resistente aos momentos de baixo crescimento financeiro. Referido modelo produtivo originou-se logo após a Segunda Guerra Mundial, mas só se tornou centro de atenção na primeira crise petrolífera (segunda metade do século XX). Isso porque a emergência econômica gerou a necessidade de adotar esse modo genuinamente japonês de produzir em pequenas quantidades de muitas variedades, a baixos custos.

trabalhador, pois compreendemos que essas mudanças acarretaram transformações à formação para o trabalho e à exigência de qualificação da mão de obra, situando, assim, a Educação Profissional como centralidade dessas demandas.

Referencia

ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil** – São Paulo: Boimtempo, 2006.

ARRAIAS NETO, Enéas. **Globalização, Neoliberalismo, e pós-modernidade: o capitalismo em crise e as novas formas sociais**. In: RABELO, Jackeline (orgs.). Trabalho, Educação e a Crítica Marxista. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006.

BEZERRA, Tânia Serra Azul Machado. **Marxismo, educação, consciência e luta de classes no Sindicato dos Gráficos do Ceará**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. Disponível em <http://redefederal.mec.gov.br/>. Acesso em 05 de janeiro de 2013

BRASIL, Ministério do Trabalho e Emprego. **Juventude: anuário do sistema público de emprego e renda**. Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/geral/publicacoes/>. Acesso em: 12 de outubro de 2012.

CHESNAIS. François (orgs.). **Uma nova fase do capitalismo?**São Paulo: Xamã, 2003.

CARVALHO, Eliane Nunes de. **As transformações socioeconômicas e a qualidade de vida no trabalho: o fortalecimento do processo produtivo e a sustentação do trabalho alienado**. In: RABELO, Jackeline (orgs.). Trabalho, Educação e a Crítica Marxista. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRANCA, Gilberto Cunha. **O trabalho no espaço da fábrica: um estudo da general motors em São José dos Campos (SP)**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. Edições Loyola, São Paulo, 1992.

KOBER, Claudia Mattos. **Qualificação Profissional – Uma Tarefa de Sísifo**. Campinas SP: Autores Associados, 2004 (Coleção Educação Contemporânea).

KURZ, Robert. **Com todo vapor ao colapso**. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF – PAZULIN, 2004.

MACIEL, Maria do Socorro Camelo. **A ideologia da empregabilidade e a educação dos(as) trabalhadores(as)**. In: MENEZES, Ana Maria Dorta de. FIGUEIREDO, Fabio Fonseca (Orgs.). Trabalho, sociabilidade e educação: uma crítica à ordem do capital. Fortaleza: Editora UFC, 2003. p. 291- 302.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário e Cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOREIRA, Sandra Helena Lima. **Trabalho como elemento central na formulação de políticas públicas sociais**. In: RABELO, Jackeline (orgs.). Trabalho, Educação e a Crítica Marxista. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006.

OLIVERIA, Elenilce Gomes de. **Reestruturação produtiva e educação profissional**. In: MENEZES, Ana Maria Dorta de. FIGUEIREDO, Fabio Fonseca (Orgs.). Trabalho, sociabilidade e educação: uma crítica à ordem do capital. Fortaleza: Editora UFC, 2003. p. 79 – 89.

OLIVERIA, Elenilce Gomes de (Orgs.). **Educação Profissional: Análise contextualizada.** Fortaleza: CEFET – CE, 2005.

OIT, Organização internacional do Trabalho. **OIT alerta para o surgimento de uma geração "traumatizada" por crise mundial de emprego juvenil.** Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/content/oit>. Acesso em: 08/12/2012.

Relatório: Trabalho decente e juventude. Agenda Hemisférica 2006 a 2015. Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/content/oit>. Acesso em: 08/12/2012.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Quase 870 milhões de pessoas no mundo estão subnutridas** – novo relatório sobre a fome. Disponível em: <https://www.fao.org.br/q870mpmesnrsf.asp>. Acesso em: 08/12/2012.

SOUSA, Antonia de Abreu (Orgs.). **Política pública para a educação profissional e tecnológica no Brasil.** Fortaleza: Edições UFC, 2011.

PRÁTICAS METODOLÓGICAS INOVADORAS: UM NOVO OLHAR NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO

Marly Macêdo⁹⁸

Resumo:

Neste trabalho apresentamos algumas atividades desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID em duas (2) escolas da rede municipal da cidade de Parnaíba (PI), tendo como objetivo proporcionar a melhoria da formação inicial do pedagogo e a qualidade da educação básica, através de práticas metodológicas inovadoras no processo de ensino e aprendizagem que possam minorar problemas de repetência, evasão e falta de motivação. Para melhor compreendermos os desafios que constitui o cotidiano escolar, que metodologias devemos aplicar para a construção de competências em todos que fazem parte da comunidade escolar, em especial o acadêmico que está em formação, recorreremos às influências de estudiosos como Bocchese, Bosi, Freire, Souza; Neto; Santiago. Metodologicamente nos fundamentamos em Moura; Barbosa que orientou a escolha em trabalharmos com projetos, oportunidade que todos têm de participar das atividades realizadas pelo programa. Participam desse programa dezesseis alunos-bolsistas, duas professoras supervisoras de área das escolas conveniadas e uma professora da UFPI, coordenadora de área, juntamente com diretores, professores e alunos das escolas municipais. Os resultados deste programa tem nos dado uma visão ampla dos fatos e acontecimentos da educação, da importância de trabalharmos com metodologias inovadoras, em que todos têm oportunidade de participarem e assim, incentivar a carreira do magistério nas áreas da educação básica.

Palavras-chave: Educação Básica. Práticas Pedagógicas. Professores. Alunos.

⁹⁸⁹⁸ Professora Mestre em Educação da Universidade Federal do Piauí. Coordenadora do Curso de Pedagogia do Campus Ministro Reis Velloso – UFPI. Coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. E-mail: marly-macêdo@hotmail.com.

Introdução

Somos sabedores de que nos cursos de Licenciatura os alunos só vivenciavam o campo profissional na disciplina de Prática de Ensino nos últimos anos da Universidade. Diante disso, os alunos concluíam o curso com um nível de conhecimentos teóricos satisfatório, atendendo, assim, às exigências de um currículo linear que não proporcionava ao aluno experiências e vivências do campo profissional, dificultando, portanto, reflexões necessárias à sua prática docente, haja vista, a indissociabilidade entre teoria e prática durante sua formação acadêmica.

Diante disso, muitos professores iniciam a sua profissão com um conhecimento específico em sua área, mas sem saber como fazer com esse conhecimento e para que esse conhecimento, mesmo tendo cursado disciplinas que contribuem para esse aprendizado, como a Didática Geral e específica.

Após longos anos de estudos e reflexões, que contribuíram para mudanças na educação, e em especial, no processo de ensino e aprendizagem, surge O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – lançado pelo Ministério da Educação – MEC, por intermédio as Secretaria de Educação Superior – SESu, a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das Instituições de Educação Superior.

O PIBID tem como objetivo geral incentivar a carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores. Quanto à atuação do Pedagogo no projeto, é de promover a melhoria da formação inicial desse profissional e a qualidade da educação básica, através da participação orientada de alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia em atividades extracurriculares oferecidas aos alunos das escolas públicas do município de Parnaíba-PI, incorporando práticas metodológicas diferenciadas no processo de ensino e aprendizagem que possam minorar seus problemas de repetência, evasão e falta de motivação, contribuindo para elevar seus índices de desenvolvimento da educação básica.

Para materializar essa ação maior foram elencados objetivos específicos como:

- Proporcionar aos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI a oportunidade de atuar no ambiente escolar, sob a orientação e supervisão integrada de docentes da UFPI e das escolas envolvidas, de forma a incentivar sua opção pela carreira docente;

- Oferecer atendimento individual ou em pequenos grupos a alunos de escolas públicas de Parnaíba-PI para recuperação/reforço de conteúdos abordados regularmente em sala de aula, através da prática de monitoria;
- Oportunizar a ampliação dos conteúdos pedagógicos, regularmente desenvolvidos em sala de aula, através da realização de minicursos, palestras, seminários etc., nas escolas públicas para o desenvolvimento, por parte dos docentes das escolas atendidas.

Para orientar as ações realizadas durante a aplicabilidade do projeto nas escolas conveniadas, bem como investigar fatos e acontecimentos vivenciados no cotidiano escolar, formulamos o seguinte questionamento: Que conhecimentos teóricos, práticos e metodológicos o PIBID proporcionará para a melhoria da formação acadêmica do pedagogo e da qualidade da educação básica?

Vivências e experiências no cotidiano escolar

Para desenvolvermos o projeto analisamos as atividades realizadas pelos professores das escolas conveniadas a fim de termos um conhecimento da realidade, subsídios necessários para planejarmos as ações do projeto.

Os projetos contribuem para que todos mantenham um contato maior com a realidade, visto que há uma participação ativa não só de professores e alunos, como de toda a comunidade acadêmica, proporcionando uma reflexão das ações que estão sendo desenvolvidas no cotidiano escolar.

Para melhor esclarecer esse fato, evocamos Freire (2006, p.13) que afirma: “Este problema de incorporar o pensamento crítico à vida cotidiana constitui sempre um desafio. Talvez em lugar algum isto seja mais importante do que no ensino, que é uma experiência humana cheia de momentos imprevisíveis”.

Entendemos que a melhor forma de aprender é participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem, proporcionado aos acadêmicos uma construção do conhecimento necessário ao século XXI, contribuindo, assim, para um novo olhar sobre os fatores, sociais, políticos e econômicos.

Para reforçar esse pensamento evocamos Souza; Neto; Santiago (2009, p.147), que afirmam:

Atualmente, para além da universalização da Educação Básica, ganha transcendência a necessidade do salto qualitativo exigido pela educação escolar, profissional, especial e pela educação social. Nesse momento, o processo de produção e reprodução dos conhecimentos pedagógicos, bem como as habilidades técnico-profissionais e sociais, requer uma ampla revisão se nosso objetivo é aprofundar a contribuição da Universidade Pública à sociedade.

O pensamento dos autores culmina com a intenção do PIBID, quando pretende despertar nos acadêmicos das Licenciaturas o gosto pela docência.

Diante disso, iniciamos em abril de 2010 as atividades do PIBID nas escolas que foram selecionadas pelo projeto.

Inicialmente fizemos a apresentação do Subprojeto de Pedagogia aos professores e diretores das escolas conveniadas.

Em seguida os bolsistas fizeram o diagnóstico das escolas conveniadas para coletar informações necessárias para melhor conhecermos as escolas, como:

- ✓ Identificação das escolas.
- ✓ Níveis, modalidades séries e quantidade de alunos.
- ✓ Número de salas de aula (espaço físico) e número de turmas em funcionamento
- ✓ Horário de funcionamento.
- ✓ Descrição da comunidade onde se localiza as instituições educacionais (arruamento, moradias, transportes, centros de lazer e cultura, comércio, serviços públicos).
- ✓ Colegiados e Instituições Escolares.
- ✓ Projeto Pedagógico da Escola (como foi elaborado, quando, periodicidade de revisão, como e por quem é feito o acompanhamento das atividades propostas).
- ✓ Regimento Interno (quem elaborou, em que tempo, acesso dos alunos e demais sujeitos da comunidade escolar).
- ✓ Verbas que a escola recebe e como são administradas.
- ✓ Tempo de recreio, atividades realizadas no recreio.
- ✓ Merenda escolar (qualidade e cardápio oferecido).

Após o levantamento dessas informações foram iniciadas as atividades pelo eixo de monitoria, oportunidade em que todos os bolsistas tiveram de vivenciar e experienciar o funcionamento das escolas nos aspectos administrativos e pedagógicos.

Informamos que a monitoria na escola A iniciou com os alunos com grandes dificuldades de leitura e de escrita. Os bolsistas identificaram alguns alunos que ainda não sabiam ler e escrever, precisando ser alfabetizados.

O eixo de monitoria nessa escola apresentou algumas dificuldades devido os alunos das séries iniciais (1º ao 5º ano) estudarem pela manhã, coincidindo com o horário de estudo dos bolsistas na Universidade. No turno da tarde a escola funciona com as séries finais (6º ao 8º ano), ou seja, não existem alunos das séries

iniciais no turno da tarde que possam vir no contraturno para serem atendidos pela monitoria.

Diante disso, os bolsistas passaram a realizar a monitoria em sala de aula, juntamente com a professora da sala. Apesar de fugir um pouco do planejado inicialmente os bolsistas conseguiram fazer um acompanhamento aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem.

Os professores estão satisfeitos por serem auxiliados nas atividades de sala de aula. A aceitação dos alunos tem sido boa e demonstram gostar da presença dos bolsistas em sala.

Na Escola B, a monitoria aconteceu conforme o previsto no projeto, ou seja, atende aos alunos que estudam no turno da tarde que estão vindo para o contraturno. Nesta escola existem turmas das séries iniciais nos dois turnos, facilitando assim a realização desse eixo nas séries correspondentes ao subprojeto de Pedagogia.

No Eixo das ações de Monitoria no ano de 2010 foi feito o levantamento da quantidade de alunos da escola, Conhecimento e análise do Projeto Pedagógico da escola; Levantamento dos conteúdos que os alunos demonstram ter dificuldades quando procuram atendimento; Atendimento individual ou a pequenos grupos de alunos de 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental da Escola A do 2º ao 8º ano do Ensino Fundamental da Escola B no contraturno, ou seja, pela manhã. Acompanhamento dos conteúdos abordados pelos professores em sala de aula, acompanhamento na resolução de exercícios e problemas, revisão de conteúdos etc. Execução do Projeto Gêneros Textuais; Noções Básicas de Informática.

No ano de 2011 foi elaborado um projeto específico deste eixo para desenvolver as seguintes atividades:

- ✓ Leitura e escrita através de dominós de sílabas e palavras;
- ✓ Produção de textos;
- ✓ Reforço na disciplina de matemática utilizando jogos e, posteriormente a tabuada (soma, subtração, multiplicação e divisão);
- ✓ Acompanhamento à professora de sala nas diversas atividades de classe envolvendo todas as disciplinas;
- ✓ Contação de histórias, rodas de conversas sobre datas comemorativas, temas livres criados pelos alunos;
- ✓ Bingo para diagnosticar o nível de conhecimento dos alunos;
- ✓ Recorte e colagem com palavras e numerais;
- ✓ Utilização de jogos educativos para construção de sílabas e palavras;
- ✓ Acompanhamento às tarefas realizadas pelas professoras das diversas disciplinas.

No segundo semestre de 2012 foi elaborado um projeto que contemplou as seguintes atividades:

- ✓ Leitura e escrita através de dominós de sílabas e palavras;
- ✓ Leitura e interpretação de textos e formação de pequenas frases;
- ✓ Reforço das atividades das diversas áreas de ensino;
- ✓ Revisão nas áreas de Português, Matemática, Ciências e História;
- ✓ Produção de textos;
- ✓ Reforço na disciplina de matemática utilizando jogos educativos para trabalhar com as quatro operações;
- ✓ Acompanhamento em sala de aula com a professora nas diversas atividades envolvendo todas as disciplinas;
- ✓ Dinâmicas para estimular a aprendizagem dos alunos nas diversas áreas de ensino, bem como para uma melhor integração entre alunos e bolsistas;
- ✓ Recorte e colagem com palavras e numerais;
- ✓ Utilização de jogos educativos para construção de sílabas e palavras.

Ao tempo em que desenvolvíamos atividades no eixo de monitoria, elaborávamos projetos de atividades para iniciarmos os outros dois eixos.

Dessa forma, iniciamos em outubro de 2010 as atividades planejadas para os dois eixos mencionados.

No eixo das ações complementares foram elaborados Projetos de trabalhos como: Horta, Reciclagem e Meio Ambiente, Ter higiene é ser mais saudável.

No primeiro semestre de 2011 foi elaborado um projeto contemplando atividades como:

- ✓ Palestra com o tema “Dengue”;
- ✓ Apresentação e discussão de um documentário sobre “Bullying”;
- ✓ Palestra com o tema “Orientação Sexual”;
- ✓ Palestra com o tema “Malefícios e benefícios da internet”;
- ✓ Palestra sobre Higiene Bucal.

No segundo semestre de 2011 foram planejadas e desenvolvidas as seguintes ações:

- ✓ Palestra com o tema “Dengue”
- ✓ Projeto: hora do recreio
- ✓ Palestra sobre Higiene Bucal
- ✓ Projeto Parnaíba tem História
- ✓ Oficina de leitura e jogos educativos
- ✓ Oficina de artes (desenho e pintura)
- ✓ Feira do Conhecimento: “Meio Ambiente e Interdisciplinaridade”

- ✓ Feira do Conhecimento: “Meio Ambiente: educando para a vida”
- ✓ Elaboração do jornal: “Inovação escolar”

No Eixo das ações prático-pedagógico foram organizadas e realizadas atividades como:

- ✓ Oficinas pedagógicas de balões, de pintura no rosto, de pintura no muro, de jogos educativos, Confecção de recursos didáticos com materiais de sucata;
- ✓ Elaboração de um projeto único para ser desenvolvido nas duas escolas em que o PIBID atua;
- ✓ Visita à escola Lauro Correia para a apresentação dos bolsistas ao corpo docente da escola;
- ✓ Decoração e harmonização da sala (cartazes, mural, espaço para datas de aniversário), pois essa sala funcionará como sala do eixo de Monitoria;
- ✓ Continuidade do Informativo Jornal PIBID – Coleta de informações, notícias, poemas produzidas pelos alunos atendidos do 5º e 6º ano (Ensino Fundamental);
- ✓ Publicação e exposição da edição bimestral do Jornal Informativo PIBID no mural da escola com as produções dos alunos;
- ✓ Conversa com as professoras do material pedagógico que elas necessitam para o uso em sala de aula;
- ✓ Confecção e entrega do material pedagógico (calendário, jogos silábicos para auxiliar na formação de palavras e reconhecimento das sílabas, fichas numéricas de 1 a 10 com quantidade e numeral escrito);
- ✓ Caminhada a favor da prevenção contra a dengue;
- ✓ Caminhada a favor da campanha da fraternidade;
- ✓ Confecção de bandeiras, argolas, balões e ornamentação das salas para o mês junino, atividades estas realizadas pelos alunos atendidos junto com os bolsistas do PIBID;
- ✓ Oficina de jogos educativos (jogos de sílabas, dominó de palavras, dominó de numérico, dominó do trânsito, dominó de matemática (subtração e adição), jogos da memória, aplicado às séries do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental).

No segundo semestre de 2011 foram realizadas as seguintes ações:

- ✓ Confecção de materiais pedagógicos como: cartazes com nome de animais, de frutas, de brinquedos;
- ✓ Elaboração de uma receita de salada de frutas, seguida de explicação das vitaminas contidas nas frutas;
- ✓ Confecção de cartaz com desenho de animais
- ✓ Confecção de cartaz com sólidos geométricos

- ✓ Construção do mapa do Brasil, através de um “banner artesanal” para ilustrar o Projeto: “Cultura e Identidade: comunicação para a igualdade étnico-racial”
- ✓ Confecção de palavras e figuras com cartolina e isopor
- ✓ Construção de fichas com parlendas, adivinhas e quadrinhas
- ✓ Confecção de um cartaz com trava-línguas e elaboração de convites
- ✓ Construção de maquetes sobre pontos turísticos da cidade de Parnaíba
- ✓ Produção de artesanato com argila
- ✓ Continuidade da construção Jornal: Inovação escolar – Relatos dos alunos sobre as atividades realizadas na Escola Dr. Lauro de Andrade Correia.
- ✓ Divulgação do Jornal (semestral) para a comunidade escolar (professores, alunos, funcionários e pais).

Como podemos observar, todas as ações realizadas através do PIBID envolve a participação de alunos, bolsistas e os demais participantes da comunidade escolar, construindo competências em cada um que contribuam para inovações criativas e dinâmicas tanto na sua vida profissional como pessoal.

Nesse sentido Bocchese (2002, p. 29), ressalta que:

Ser competente, portanto, é bem mais do que ter conhecimentos para poder agir. Implica, também, ajuizar a pertinência das ações ajustando-as de maneira auto-consciente à situação a que se está confrontando e aos propósitos, inclusive os não imediatos, que se tem em mente. Daí o papel organizador das competências, essencial quando se considera a necessidade, comum a todo ser humano, de orquestrar seus diferentes saberes, formando esquemas, cada vez mais complexos e ajustados à apreensão e à representação da realidade.

Diante disso, acreditamos que quanto mais experienciamos situações concretas em nossas vidas, mas somos capazes de agir de forma consciente e amadurecemos cada vez mais nos tornando aptos e competentes para enfrentarmos situações que envolvem fatos e acontecimentos do nosso cotidiano.

Sabemos também que aprendemos com as dificuldades que enfrentamos, principalmente se conseguimos superá-las, e quando assim acontece nos tornamos mais competentes para encararmos novas situações, pois ser professor é construir situações de aprendizagens que sejam significativas e surpreendentes para os alunos, para que possam se sentir estimulados a participarem do processo educativo.

Nessa perspectiva, evocamos Bocchese (2002, p.33) que afirma:

[...] para desenvolver as competências necessárias ao ensino, é preciso dar oportunidade para que os alunos-mestres quebrem a cabeça, planejando e executando projetos de ensino em que a aprendizagem dos estudantes se efetive a partir de situações-problema inseridas em práticas sociais, nas quais os participantes estejam envolvidos e interessados.

Apresentamos aqui algumas dificuldades enfrentadas pelos alunos-bolsistas do PIBID nas escolas em que o programa é desenvolvido. Eles relataram sobre:

- ✓ A quantidade de alunos com dificuldade de leitura e escrita e até ausência destas em alguns que já se encontram em séries que não mais correspondem à alfabetização (período destinado à aprendizagem da leitura e escrita, especificamente);
- ✓ Comportamentos de professores que não estimulam os alunos a superarem suas dificuldades, pelo contrário, já rotulam como incapacitados para aprender;
- ✓ Comportamentos de alunos que geram conflitos e desrespeitos entre eles e que são ignorados por alguns professores;
- ✓ Situações que dificultam o processo de aprendizagem quando isso poderia ter sido identificado por alguns professores se tivessem percebido que o problema está na falta de óculos correspondente a um grau bastante elevado que impede o aluno de enxergar, chegando a se desestimular em realizar as atividades escolares;

Essas vivências e experiências estão contribuindo para que os alunos-bolsistas façam reflexões da prática pedagógica, a fim de melhor compreenderem possibilidades e limites existentes no magistério.

Metodologia: uma trajetória percorrida

A operacionalização do projeto previa uma abordagem interdisciplinar. Para tanto, trabalhamos com a Pedagogia de Projetos que tem como objetivo proporcionar aos sujeitos envolvidos no processo educativo, maior autonomia para tomar decisões, valorização do trabalho em grupo, desenvolvimento de vínculos de solidariedade e aprendizado constante, contribuindo, assim, para que os alunos-bolsistas trabalhem com temas associados à realidade dos alunos das escolas contribuindo, assim para a melhoria de toda comunidade escolar.

Nesse sentido, Moura e Barbosa (2007, p. 24) afirmam que:

Em uma instituição educacional, assim como em outras organizações, os projetos são desenvolvidos para atender a necessidades internas ou externas, para buscar solução de um problema, para adquirir um novo conhecimento, ou mesmo para

aproveitar uma oportunidade, tendo sempre em vista a superação das condições de desempenho da instituição ou do sistema educacional.

Para a concretização do projeto foram selecionadas duas escolas da rede pública municipal de Parnaíba-PI, que denominamos de escola A e escola B. Priorizamos as escolas municipais por atenderem as primeiras séries iniciais, área de abrangência do Subprojeto de Pedagogia e utilizamos como critério o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – a fim de termos um panorama das escolas do município mencionado. O IDEB amplia as possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação, uma vez que o índice é comparável nacionalmente e expressa em valores os resultados mais importantes da educação que é a aprendizagem e fluxo.

Diante desse contexto foram selecionadas a Escola A, com o IDEB de 2,7 e a Escola B com um IDEB de 3,1.

O projeto funciona com a participação de 8 (oito) bolsistas e 1 (um) supervisor de área para cada escola, totalizando 16 (dezesesseis) bolsistas e 2 (dois) supervisores de área sob a coordenação de uma Coordenadora de área que acompanha e orienta o Projeto nas duas escolas conveniadas.

O projeto tem metas que devem ser trabalhadas através de um conjunto de ações distintas e complementares que, estrategicamente, convergem para a atuação interdisciplinar dos alunos-bolsistas nas escolas conveniadas, privilegiando a articulação dos seguintes eixos de ações:

EIXO DAS AÇÕES COMPLEMENTARES - referem-se às atividades de oficinas, minicursos, palestras, exibição de filmes, seminários, feiras sobre temas variados, para ampliação do conhecimento de mundo dos alunos e suporte dos conteúdos ministrados em sala de aula, bem da comunidade escolar das escolas conveniadas.

EIXO DAS AÇÕES DE ENSINO PRÁTICO-PEDAGÓGICO - compreendem as atividades de organização, pelos alunos-bolsistas nos primeiros seis meses do subprojeto, de materiais pedagógicos necessários à execução de atividades que deverão ser realizadas, regularmente, a partir do segundo período letivo do primeiro ano de execução do subprojeto.

EIXO DAS AÇÕES DE MONITORIA - caracterizam-se pelo atendimento individual e/ou em pequenos grupos dos alunos da escola pelos alunos-bolsistas, durante todo o ano letivo para dirimir dúvidas e reforçar conteúdos.

Os alunos bolsistas são distribuídos por eixo, ficando 2 (dois) no eixo das ações complementares; 3 (três) no eixo das ações de ensino prático-pedagógico e 3 (três) no eixo de monitoria.

Resultados e discussões

As contribuições das atividades desenvolvidas para a formação dos alunos bolsistas tem sido de grande relevância para a vida profissional e pessoal de cada um, pois todas as atividades envolvem o saber, o saber fazer e o saber ser, dimensões necessárias para a formação do docente.

Apresentaremos algumas contribuições das atividades desenvolvidas no PIBID relatadas pelos próprios bolsistas que a propósito, Bosi (2001, p. 408), faz a seguinte observação: “Há fatos que não tiveram ressonância coletiva e se imprimiram apenas em nossa subjetividade”. E há fatos que, embora testemunhados por outros, só repercutiram profundamente em nós; e dizemos: ‘só eu senti, só eu compreendi’.

Nesse sentido, os alunos-bolsistas afirmam que são inúmeras as contribuições oferecidas pelas atividades do subprojeto de Pedagogia desenvolvido nas escolas conveniadas a todos os envolvidos, proporcionando uma percepção da importância da integração das Instituições educacionais nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Superior, tendo como objetivo vivenciar e experienciar as práticas pedagógicas dos diversos professores dessas escolas, bem como conhecer o espaço e o ambiente escolar, oportunidade ímpar de conhecimento da carreira docente e das ações desenvolvidas pelo o profissional de Pedagogia.

Enumeramos algumas dessas contribuições, apresentadas pelos bolsistas como:

- ✓ A formação pessoal e profissional;
- ✓ Conhecimento da importância das dimensões didáticas (desenvolvidas no PIBID saber, saber fazer, saber ser);
- ✓ Conhecimento e confecção de metodologias inovadoras;
- ✓ Postura ética diante das situações vivenciadas em sala de aula e no espaço escolar;
- ✓ Experiências e vivências nas escolas, especificamente no acompanhamento ao trabalho dos professores;
- ✓ Saber identificar e conviver com as diferenças da comunidade escolar, e em especial, com as peculiaridades dos níveis de ensino,

bem como com as dificuldades de aprendizagem dos alunos acompanhados;

- ✓ Saber da importância e contribuição do Planejamento de ensino para a realização das atividades didático-pedagógicas;
- ✓ Saber lidar com alunos com deficiências intelectuais e múltiplas;
- ✓ Identificar dificuldades de aprendizagens dos alunos originadas de problema oftalmológico, de dislexia, hiperatividade, psicomotor, afetivo e psicológico.

Os alunos-bolsistas afirmam também em seus depoimentos que as ações realizadas nas escolas através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, têm contribuído para desenvolver competências e habilidades que os tornam:

- ✓ capazes de planejar e realizar atividades didático-pedagógicas, incentivando-os à prática docente;
- ✓ mais seguros éticos e cidadãos diante do aprendizado obtido e do compromisso com os alunos da escola em relação à aprendizagem desses alunos;
- ✓ capazes de identificar as diferenças existentes entre as pessoas, em especial, entre os alunos a fim de acolhê-los sem distinção e saber trabalhar as dificuldades de cada um;
- ✓ comprometidos com a docência quanto aos conhecimentos necessários para trabalhar os conteúdos através de metodologias inovadoras, tornando uma aprendizagem significativa;
- ✓ conhecedores da realidade da escola pública, das funções desempenhadas por cada membro da comunidade escolar e da importância das relações entre gestores, professores, alunos e demais funcionários da Escola;
- ✓ indivíduos mais reflexivos e críticos sobre o significado da docência, sobre a prática pedagógica e sobre a relevância da gestão e organização escolar;
- ✓ seres autônomos, pacientes, dinâmicos, motivadores, com capacidade de liderança, competências essenciais para o exercício da profissão docente;
- ✓ capazes de uma convivência grupal harmoniosa e ética.

Considerações Finais

Um dos maiores objetivos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID é proporcionar a melhoria da formação inicial dos alunos das Licenciaturas, no nosso caso do pedagogo, para melhor compreender a

importância da qualidade da educação básica, através de práticas metodológicas inovadoras, bem como da necessidade do compromisso que o licenciando deve construir no decorrer de sua formação acadêmica para que sua prática pedagógica seja comprometida com o saber, o saber fazer e o saber ser, dimensões imprescindíveis na construção de alunos, críticos, reflexivos e autônomos.

Desde o início do projeto nas escolas conveniadas estamos sempre trabalhando com as três dimensões citadas anteriormente e observamos que os alunos-bolsistas realizam as atividades planejadas com compromisso e responsabilidade, ou seja, o PIBID têm instigado nesses alunos-bolsistas um grande estímulo à iniciação docente.

A formação de docentes tem sido frequentemente discutida em nossas reuniões de planejamento o que contribui, cada vez mais para a conscientização de que teoria e prática são indissociáveis para o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem, entendo assim, que tudo que fazemos tem objetivos e que esses objetivos trabalhados como meios é que dão um significado às nossas ações. Portanto, temos que entender que a aprendizagem tem que ser significativa a fim de que o aluno sinta prazer no que realiza.

Em relação à participação das escolas conveniadas neste programa tem ocorrido de forma satisfatória, tendo em vista o envolvimento do corpo técnico, docente e demais funcionários nas atividades proposta pelo PIBID.

Finalmente, acreditamos que o PIBID tem contribuído de forma positiva para enriquecer a formação dos acadêmicos do curso de Pedagogia, visto que o entrelaçamento entre teoria e prática está sendo constantemente discutido e posto em prática através das atividades realizadas pelo projeto nas escolas conveniadas, proporcionando a comunidade escolar, em especial aos alunos-bolsistas a melhoria da sua formação profissional e pessoal, bem como da qualidade da educação básica. .

Referências

BOCCHESI, Jocelyne da Cunha. O professor e a construção de competências. In: ENRICHIONE, Délcia (Org.). **Ser professor**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 9. ed. São Paulo: companhia das Letras, 2001.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

MOURA, Dácio G; BARBOSA, Eduardo F. **Trabalhando com projetos**: planejamento e gestão de projetos educacionais. 3. ed. Petrópolis; RJ: Vozes, 2007.

SOUZA, João Francisco de; NETO, José Batista; SANTIAGO, Eliete (Orgs.). **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Editora Universitária-UFPE, 2009.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES ⁹⁹

Profa. Mirtes Gonçalves Honório¹⁰⁰

Profa. Teresa Christina Torres S. Honório^{101]}

Considerações iniciais

O presente texto integra o Fórum “A pesquisa na graduação: emancipação humana, práxis docente, trabalho e educação”, realizado no IV Fórum Internacional de Pedagogia (IV FIPED). Buscamos construir nossas reflexões acerca da temática com base nos seguintes questionamentos: Para que e a quem serve avaliar as crianças de 0 a 5 anos? Como a avaliação está presente neste momento educativo? Quais os procedimentos mais adequados para esta avaliação? Seriam as fichas de acompanhamento, os relatórios ou os portfólios? Com que frequência devem ser feitos os registros? Ancoramos nossa fala nas ideias de Godoi (2004) e Hofmann (2000), dentre outros estudiosos que discutem a avaliação e criticam as práticas avaliativas na educação infantil, demonstrando preocupação com o fato de a avaliação nesta etapa da educação básica ser utilizada com caráter seletivo, classificatório. E Referencial Curricular para Educação Infantil (1998), que propõe uma avaliação formativa com ênfase no desenvolvimento infantil.

Discutir a avaliação na educação infantil não é fácil; este tema se inclui na discussão histórica sobre uma concepção assistencialista ou educativa para o atendimento a crianças. A exigência de um processo formal de avaliação parece surgir, mais apropriadamente, como elemento de pressão das famílias da classe média por propostas verdadeiramente pedagógicas, para além do modelo de guarda e proteção do modelo assistencialista. A prática avaliativa surge então como um elemento de controle sobre a escola e sobre os professores, que se veem com a tarefa de formalizar e comprovar o trabalho realizado via avaliação das crianças. Entretanto, as diretrizes legais referentes a essa instância educativa

⁹⁹ As reflexões do presente texto têm origem nas práticas das autoras enquanto professoras da disciplina *Avaliação da Aprendizagem* no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí.

¹⁰⁰ Doutora em educação pela UFRN. Profa. das disciplinas *Avaliação da Aprendizagem* e *Didática* do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação (UFPI) e Coordenadora do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Infância e Educação da Criança (NEPEIEC).

¹⁰¹ Mestre em Educação pela UFPI. Profa. da disciplinas *Avaliação da Aprendizagem* do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação (UFPI) e membro do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Infância e Educação da Criança (NEPEIEC).

contrapõem-se a uma prática avaliativa que venha a incorrer em caráter de controle, tais como decisões de aprovação e reprovação à semelhança do ensino regular. Em que continua prevalecendo velhos estereótipos e preconceitos que relacionam avaliação com exame, com mensuração por meio de provas, com qualificações, com angústias, com êxitos e fracassos (ESTEBAN, 2001).

Entretanto, a avaliação, desde que bem-feita, é o principal mecanismo de que os professores dispõem para realizar o seu trabalho com qualidade. Reconhecemos que, em muitos casos, as práticas de avaliação revelaram-se negativas, porque foram mal realizadas, ou porque faltou uma orientação mais clara. Isso nos leva a reconhecer que a avaliação é um componente particularmente sensível da proposta curricular e exige saberes específicos dos profissionais da educação. Por isso, do nosso ponto de vista, é tão fundamental ressaltar a importância da avaliação quanto explicitar as condições em que deve ser realizada; as funções que deve cumprir e os instrumentos a serem utilizados, tendo em vista a melhoria do processo educativo. Sua finalidade é realizar uma intervenção contínua da realidade para melhor conhecê-la e entendê-la. Sem dúvida, é preciso avaliar, mas é preciso fazê-lo bem. Com essa compreensão e na tentativa de responder aos questionamentos feitos no início do texto, colocamos em discussão a necessidade de uma avaliação formativa, e apresentamos algumas considerações acerca dos instrumentos para que sejam avaliados na educação infantil.

Avaliação na educação infantil na legislação educacional brasileira

Retomando a história do surgimento das instituições de educação infantil, que decorre justamente por uma demanda do adulto, com a entrada da mulher no mercado de trabalho, surge a necessidade de um espaço para deixar os filhos. No Brasil, antes da Constituição de 1988, as instituições de Educação Infantil tinham como objetivo a guarda da criança, enquanto a mãe exercia uma atividade remunerada, sendo, sobretudo, um espaço de recreação. Esse quadro alterou-se com a promulgação da atual Constituição Federal, que introduziu as funções educativas, ampliando os conceitos de cuidado e guarda. Assim, o profissional que atuava na educação infantil passou a ter um papel educativo.

A partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/1996, as funções educativas e de cuidado são integradas, e a avaliação é instrumento fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem do educando. O Art. 31 explicita: “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996).

Ao analisar o texto da lei mencionada, percebemos que a avaliação não tem objetivo de promoção e não constitui pré-requisito para acesso ao Ensino Fundamental. A avaliação é processo que subsidia o alcance dos objetivos, auxiliando o trabalho do professor, de modo a favorecer o crescimento da criança. A avaliação também pressupõe referências, critérios, objetivos, e deve ser

orientadora. Deve visar o aprimoramento da ação educativa, bem como o acompanhamento e registro do desenvolvimento. Isto exige que o profissional da educação infantil desenvolva habilidades de observação e de registro do desenvolvimento da criança e que reflita permanentemente sobre sua prática, aperfeiçoando-a no sentido do alcance dos objetivos. De acordo com o Referencial Curricular Nacional (1998), a avaliação é:

[...] prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo (BRASIL, 1988, v.1, p. 59).

Como podemos perceber não há vinculação com a questão classificatória, punitiva ou ainda promocional, que erroneamente são vinculadas à avaliação. A avaliação deve ocorrer, portanto, durante o processo de aquisição do conhecimento pela criança e auxiliar o professor em novas posturas para sua prática pedagógica. Nesta perspectiva, ressalte-se que a avaliação não é um processo de julgamento, mas sim de reflexão, devendo ocorrer cotidianamente, já que a criança apresenta diferenças todos os dias.

Hoffmann (2001) e Godoi (2010) compartilham dessas ideias, e defendem a necessidade de uma prática reflexiva e conhecedora de como os alunos aprendem e se desenvolvem, para que a avaliação na Educação Infantil não se submeta à lógica da exclusão e do julgamento precoce e descontextualizado dos alunos. Com essa compreensão, Hoffmann afirma que a avaliação na educação infantil:

[...] passa a exigir [...] uma investigação dos reflexos sofridos do modelo de controle, vigente no ensino regular, que atrelado à finalidade de controle das famílias sobre a eficiência da instituição, acaba por comprometer seriamente o significado dessa prática em benefício ao processo educativo (HOFFMANN, 2001, p. 10).

E define alguns pressupostos básicos para a avaliação nesse nível de ensino. Quais sejam:

a) Uma proposta pedagógica que vise levar em conta a diversidade de interesse e possibilidades de exploração do mundo pela criança, respeitando sua própria identidade sociocultural e proporcionando-lhe um ambiente interativo, rico em materiais e situações experienciadas.

- b) Um professor curioso e investigador do mundo da criança, agindo como mediador de suas conquistas, no sentido de apoiá-la, acompanhá-la e favorecer-lhe novos desafios.
- c) Um processo avaliativo permanente de observação, registro e reflexão acerca do pensamento das crianças, de suas diferenças culturais e de desenvolvimento, embaixador do repensar do educador sobre o fazer pedagógico (HOFFMANN, 1996, p.19).

Essa concepção de avaliação está presente também nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil, em que a avaliação é citada como parte das propostas pedagógicas, onde devem ser explicitadas as concepções, as diretrizes referentes à metodologia do trabalho pedagógico, “[...] prevendo a avaliação como parte do trabalho pedagógico, que envolve toda a comunidade escolar” (BRASIL, 2006, p.18).

Com essa compreensão, os processos de formação deverão contribuir para a aquisição de conhecimentos sobre a infância, as atividades pedagógicas, assim como para o desenvolvimento da sensibilidade do educador e do compromisso com a transformação da realidade educacional.

Entretanto, na prática, essas ideias ainda não se concretizaram em muitas instituições de educação infantil. Segundo Godoi (2010, p. 101), a avaliação na educação infantil ainda “[...] traz as marcas da avaliação do Ensino Fundamental”, desrespeitando a legislação vigente que não permite esse tipo de prática nessa etapa da educação básica. Conforme explicita o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, v. 3, p. 238), “[...] Deve-se evitar a aplicação de instrumentos tradicionais ou convencionais, como notas e símbolos, como propósito classificatório, juízos conclusivos”.

Nesta perspectiva, os instrumentos de avaliação utilizados na educação infantil devem possibilitar o acompanhamento da aprendizagem da criança em suas múltiplas formas de ser, expressar-se e pensar. A seguir, breve abordagem a respeito de instrumentos frequentemente utilizados para avaliar as crianças de zero a cinco anos.

Instrumentos de avaliação na educação infantil: algumas considerações

Para atender a finalidade da avaliação na educação infantil podemos indagar: — O que devemos avaliar? Qual o instrumento avaliativo mais adequado? E qual seu conteúdo? Como critério para decidir o conteúdo da avaliação, consideramos aquilo que foi planejado, vivenciado e seja relevante para o acompanhamento global de cada uma das crianças. Hoffmann (2001) afirma que avaliar vai além de olharmos as crianças como seres meramente observados; ou seja, a intenção pedagógica avaliativa dará condições para o professor ou professora criar objetivos e planejar atividades adequadas. Assim, os instrumentos avaliativos não têm um fim em si, e seus resultados devem subsidiar a ação

educativa em seu cotidiano. Deste modo, eles são necessários, porém seu conhecimento é importante, pois refletem a concepção da escola e dos professores sobre o ato de avaliar.

Dentre os instrumentos frequentemente utilizados para avaliar as crianças de zero a cinco anos, destacamos: portfólio/dossiê, relatório, observação e fichas de acompanhamento. Esses instrumentos podem inserir-se na função classificatória ou na formativa. Logo, é importante que professores e demais educadores da escola decidam sobre qual concepção de avaliação irá orientar suas práticas avaliativas e qual função se quer cumprir. Na avaliação classificatória são registradas as informações burocraticamente, sem que elas sirvam para a reorganização do trabalho pedagógico ou para promoção do avanço da criança. Essas estão mais voltadas para as características pessoais da criança do que para as informações referentes a sua aprendizagem, haja vista que na avaliação formativa as informações não são apenas um instrumento descritivo, mas um recurso de investigação e planejamento. Portanto, é indispensável a quem acompanha o desenvolvimento da criança valorizar o momento em que ela, durante sua manifestação espontânea ou não, pode revelar ou desvelar saberes, desejos e intenções sobre si e sobre o mundo.

a) Portfólio e/ou dossiê

Portfólio ou dossiê trata-se de ferramenta pedagógica que permite a utilização de uma metodologia diferenciada e diversificada, que juntamente com outros compõe o processo de acompanhamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem. O portfólio na Educação Infantil também possibilita identificar quais os reais objetivos da aprendizagem, quais foram cumpridos e quais não foram alcançados.

Deve ser organizado e planejado com atividades realizadas ao longo de um determinado período, não sendo coletânea de trabalhos das crianças apenas para expor aos pais o que desenvolveram em sala de aula, mas um instrumento que favoreça ao professor e às famílias uma visão evolutiva da criança. Sua organização passa, sobretudo, pelo entendimento de uma concepção de avaliação formativa, pois “[...]o seu significado não é demonstrativo ou ilustrativo de etapas de aprendizagem, mas elucidativo, e depende, para tanto, de uma escolha adequada e da clareza de seus propósitos” (HOFFMANN, 2011, p. 131).

b) Observação

A observação é um instrumento de avaliação muito importante na educação infantil, por meio dela o professor acompanha o desenvolvimento da criança. Com a observação diária, o professor identifica se a criança está atingindo os objetivos esperados para aquela determinada atividade, se os resultados foram alcançados e se há pontos a serem reformulados. Não constitui apenas instrumento descritivo,

mas um recurso de investigação e planejamento. Sabe-se que é indispensável a quem acompanha o desenvolvimento da criança valorizar o momento em que ela, durante sua manifestação espontânea ou não, pode revelar ou desvelar saberes, desejos e intenções sobre si e sobre o mundo. Uma dificuldade apontada constantemente pelos professores é “o que considerar importante” para compor o registro de cada criança. Quando “o observado” parte do planejado a pergunta *a priori* é o que elas podem aprender ou vivenciar diante da prática planejada que se justifique tal fazer, ou seja, qual o objetivo do que está sendo proposto. Mas devemos também considerar que as crianças aprendem mesmo quando não temos a intenção de ensiná-las e que sabem muitas coisas que não foram ensinadas por nós ou no convívio da escola.

Desta forma, é importante usar tanto a observação sistemática como a assistemática, tendo em vista que a primeira fornece informações mais constantes e estruturadas sobre o desempenho das crianças; a segunda, de caráter mais espontâneo, considera as expressões das crianças em suas múltiplas variáveis. Depresbiteris e Tavares (2009) recomendam aos professores quatro questões importantes que devem ser consideradas quando da observação em sala de aula.

- O que deve ser efetivamente observado?
- Como proceder para efetuar o registro das observações?
- Quais os procedimentos a utilizar para garantir a validade das observações?
- Que tipo de relação estabelecer entre o observador e o observado, qual a sua natureza e como implementar essa relação?

Na observação é importante que sejam utilizados instrumentos de registro: roteiro de observação, checklist, anedotários, diário de bordo, entre outros, assim como tomar alguns cuidados, tais como: ser prudente, evitar generalizações e interpretações apressadas, ser imparcial, evitando juízos subjetivos, pois os registros da observação devem ser provisórios, pois a criança pode modificar condutas ao longo do processo.

c) Relatório

O relatório é um instrumento utilizado pelos professores para observar as crianças, anotando as situações, as experiências e os diversos aspectos da caminhada do grupo, dos alunos individualmente, e de seus processos, tanto na aprendizagem quanto no âmbito relacional e de grupo (BASSEDAS, 1999; BARBOSA, 2004). É, portanto, um instrumento valioso de reflexão sobre a prática, por conter o registro, a memória do trabalho realizado com a turma. Constitui-se também ponto de referência para o planejamento e a avaliação do trabalho.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), o registro aparece vinculado à observação e à avaliação formativa. De acordo com o documento:

Por meio deles o professor pode registrar, contextualmente, os processos de aprendizagem das crianças; a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição. Esta observação e seu registro fornecem aos professores uma visão integral das crianças ao mesmo tempo em que revelam suas particularidades (BRASIL, 1998, v. 1, p. 58-59).

A prática do registro permite, portanto, ao professor acompanhar os progressos alcançados pelas crianças, suas relações intrapessoais e interpessoais, assim como suas dificuldades. Essas informações deverão servir para o professor refletir sobre sua prática docente e orientar o planejamento.

d) As fichas de avaliação

As fichas de avaliação estão muito presentes na prática avaliativa na educação infantil e se constituem em tabelas e/ou quadros com questões objetivas e pouco espaço para relatos discursivos. São preenchidas, ao final de algum período, com anotações de aspectos e características invariáveis sobre crianças em idades diferentes, frequentemente com termos imprecisos que enfatizam somente as atividades e áreas do desenvolvimento das crianças que, muitas vezes, ainda não foram instigadas pelo professor. Além de se reduzir ao registro, frequentemente, esse instrumento de avaliação surge isolado, descontextualizado do cotidiano das crianças e do projeto pedagógico elaborado pelo professor ou pela instituição. Essas fichas de avaliação vêm sendo criticadas pelo reducionismo e objetividade. Entretanto, Kramer (2003) recomenda esse tipo de instrumento, desde que associado a outros, com a devida valorização de todos os aspectos do desenvolvimento da criança, a compor um quadro mais amplo de avaliação.

Vale lembrar que é importante diversificar instrumentos avaliativos. Entretanto, diversificar não é simplesmente fazer uso de mais de um instrumento aleatoriamente, pois a avaliação é uma atividade teórica e prática, e “possui um caráter metódico e pedagógico que atende a sua especificidade e intencionalidade (SILVA et alii, 2003, p.15). Nesta perspectiva, Barbosa (2004, p.17) afirma:

Com instrumentos variados, utilizados em situações diversas, sempre autênticas e de aprendizagem, podemos recolher as informações necessárias para apreciar as capacidades das crianças, isto é, acompanhar o que elas já conhecem, o que sabem fazer (trabalhar com todos os domínios específicos, não priorizando as atividades linguísticas), as estratégias que usam para resolver problemas, suas formas de expressão, seu desenvolvimento motor, as estratégias interessantes etc.

Compreendemos, portanto, que o esforço de diversificar e sistematizar o processo avaliativo intenciona conseguir o máximo de informações sobre as diversas dimensões que intervêm no processo educativo das crianças.

Após os registros, é preciso organizar e analisar as informações recolhidas. A avaliação formativa constitui-se na apreciação qualitativa dos resultados alcançados. E nessa análise deve-se a criatividade da criança. Esta precisa ser explorada por meio de diversas situações e atividades. Pois “[...] em nenhum outro período da vida o ser humano se desenvolve tanto quanto nos primeiros seis anos. Essa é a fase em que o cérebro forma o maior número de sinapses, ou seja, as ligações que usamos para processar as informações recebidas” (ALENCAR, 2009, p. 31).

Reflexões finais

É fundamental aprofundar a discussão acerca da avaliação na educação infantil, posto que esta envolve uma questão polêmica, rodeada de questionamentos e embutida de aspectos sociais, políticos e éticos, que têm relevância preponderante, inclusive, sobre a parte técnica quanto à definição dos instrumentos de avaliação. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996, e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), tenham sido amplamente discutidos por pesquisadores da área, apontando para a necessidade de se estabelecer uma ação dialógica, reflexiva e vinculada aos objetivos da educação infantil, segundo Hoffmann (2011), as mudanças são tímidas em termos de prática. Permanece ainda concepções disciplinadoras, burocráticas em muitas instituições, o que fere seriamente o respeito a infância.

Diante desse quadro, justifica-se a necessidade de maior reflexão acerca das concepções de avaliação na educação infantil, envolvendo os instrumentos avaliativos. Assim, buscar compreender a inter-relação entre ensino/aprendizagem, avaliação e sua interdependência com as necessidades da criança poderá favorecer ao professor refletir sua ação para redimensionar sua postura pedagógica como um todo e em especial, sua prática avaliativa, ciente dos limites e possibilidades dessa reflexão.

Referências

ALENCAR, M. N. Os primeiros e decisivos seis anos. **Amae Educando**. Belo Horizonte, n. 361, mar. 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. O acompanhamento das aprendizagens e a avaliação. Revista **Pátio Educação Infantil**. Ano II, n. 4, abr./jul. 2004.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: SEF, 1998. v. 1, 2, 3.

HOFFMANN, J. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

DEPRESBITERIS, Lea; TAVARES, Marialva R. **Diversificar é preciso...: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem**. São Paulo: SENAC, 2009.

GODOI, Elisandra Giraldele. **Avaliação na educação infantil**: um encontro com a realidade. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação**: concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2005.

VILLAS BOAS, Benigna M^a de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas-SP: Papirus, 2004.

ZABALZA, Miguel. Os diferentes âmbitos da avaliação. Revista **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora, ano IV, n. 10, mar./jun. 2006.

IDEOLOGIA BURGUESA E DOMINAÇÃO CAPITALISTA COMO MOVIMENTO CIENTÍFICO E POLÍTICO-FILOSÓFICO NA DIALÉTICA DO ESCLARECIMENTO

Océlio Jackson Braga*
Enéas Arrais Neto**

Resumo

O presente artigo é uma reflexão a partir das contribuições de Adorno e Horkheimer na obra *Dialética do Esclarecimento* que investiga a ação ideológica da sociedade burguesa enquanto fenômeno histórico-social que surgiu no alvorecer do Século das Luzes. Discute-se em que sentido este movimento ideológico apropriou-se do pensamento científico para invalidar o pensamento metafísico e o saber crítico-filosófico posterior e de que modo se utilizou da ciência e a técnica como meros instrumentos da dominação da natureza e do homem pelo homem na roupagem de um projeto emancipatório que consolidou o sistema capitalista vigente. Busca-se compreender a crítica ao *modus operandi* da razão instrumental e à sua assimilação ideológica como movimento político-filosófico que utilizou o direito positivo, a arte e os meios de comunicação de massa para manter a organização social dividida em classes sociais.

PALAVRAS-CHAVE: razão instrumental; capitalismo; ideologia; alienação.

BOURGEOIS IDEOLOGY AND DOMINATION CAPITALIST AS SCIENTIFIC AND PHILOSOPHICAL-POLITICAL MOVIMENT IN DIALECTICS ENLIGHTENMENT

ABSTRACT

This article is a reflection from the contributions of Adorno and Horkheimer in *Dialectic of Enlightenment* work that investigates the ideological action of bourgeois society as social-historical phenomenon that emerged at the dawn of the Enlightenment. It discusses in what sense this ideological movement appropriated the scientific thought to invalidate the metaphysical thinking and critical-philosophical know later if and how the science and technology used as mere

* Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduado em Filosofia pela UECE e Mestre em Educação pela UFC. Pesquisador do Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional – LABOR/UFC. E-mail: jacksonbraga13@gmail.com

** Arquiteto, Mestre em Sociologia e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: eneas_arrais@hotmail.com

instruments of domination of nature and of man by man in the guise an emancipatory project that consolidated the capitalist system. We seek to understand the critique of instrumental reason *modus operandi* and their ideological assimilation as philosophical-political movement that used the positive law, art and mass media to maintain social organization divided into social classes.

KEYWORDS: instrumental reason, capitalism, ideology, alienation.

Introdução

No decorrer da modernidade, segundo Adorno e Horkheimer (1985), o modelo de racionalidade desenvolvido tornou-se com o avanço técnico-científico e a produção de bens em grande escala, a fonte ideológica de afirmação do capitalismo, da divisão de classes e, principalmente, da exploração da classe trabalhadora. De acordo com Habermas (1987a), na obra *Dialética do Esclarecimento* (1947), encontramos elementos que nos permitem compreender melhor esse movimento da burguesia de consolidação do pensamento científico como um projeto político-filosófico de emancipação que levantou bandeiras de liberdade, de igualdade e de fraternidade nunca efetivadas na sociedade ocidental.

A obra, apesar de produzida em meio à divisão do mundo em dois blocos, do horror da II Guerra Mundial (1939-1945), de sistemas totalitários e da incerteza da liberdade e de um pretense progresso que só tem conduzido a humanidade à barbárie, mantém sua atualidade na sociedade contemporânea ao denunciar como o pensamento crítico pode ser capturado, fragmentado e até distorcido pela ideologia dominante veiculada pelo que os autores chamaram de *Indústria Cultural*.¹⁰²

Os frankfurtianos se defrontam com o objetivo de investigar o que chamam de autodestruição do Esclarecimento. Apesar de não terem dúvida de que a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento iluminista ou esclarecedor¹⁰³

¹⁰² *Indústria Cultural* é uma categoria do pensamento adorniano para criticar a dominação ideológica do sistema capitalista que utiliza os meios de comunicação social para tornar as pessoas em meros consumidores e para difundir as ideias da classe dominante. ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max.

Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985, p. 80 ss.

¹⁰³ Os termos Iluminismo, Ilustração ou “ideal iluminista da burguesia” são utilizados neste artigo como Esclarecimento em função da tradução do original *Aufklärung* para designar não só a “Época das Luzes” ou a “filosofia dos pensadores iluministas” como uma época histórica determinada, mas o processo de “desencantamento do mundo” e de dominação do capitalismo por meio da razão instrumental. Cf.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985, p. 7-8.

e de seus avanços científicos e tecnológicos, reconhecem com a mesma clareza que, o conceito desse novo modelo de racionalidade, trás em si o germe da regressão. Consideram que há um elemento destrutivo no progresso: o pensamento cegamente pragmático como único meio de acesso a verdade conduziu a humanidade à barbárie. A disposição desse elemento “progresso” na organização social é encontrada na fascinação das massas educadas tecnologicamente para se deixar dominar pelo despotismo do poder econômico, o que revela a fragilidade e o pouco alcance do pensamento crítico junto à massa de trabalhadores.¹⁰⁴

A famosa frase: “O progresso converte-se em regressão”¹⁰⁵, revela como a razão instrumental promove o desenvolvimento econômico, as condições materiais para um mundo mais justo e, simultaneamente, se estabelece como a única forma possível de conhecimento arrastando a humanidade à barbárie, a autodestruição. Detentora do método científico, propagado como único capaz de produzir conhecimento seguro, a razão instrumental ao apodera-se do pensamento crítico, de base marxiana, tornando-o confuso em meio a uma enxurrada de informações planejadas, precisas e difundidas pelos meios de comunicação de massa. Desta forma, segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 12), nem o pensamento crítico escapa da ideologia, pois ao se valer da linguagem na tentativa de chegar à verdade é tratado como um saber de opiniões, não científico, e de interpretações complicadas e obscuras sobre fatos sociais. E, nesse sentido, há a afirmação da Indústria Cultural como instrumento poderoso utilizado para bombardeá-lo com diversões dispersivas que idiotizam as pessoas, desviando-as do foco das discussões sociais e as colocando a serviço da ordem existente como meros consumidores do sistema capitalista.

A denúncia da Escola de Frankfurt é que o Esclarecimento exprime com tenacidade o movimento real da sociedade burguesa encarnada em pessoas e instituições que difundem a ideologia da dominação capitalista pelo discurso da neutralidade da ciência; do poder da técnica como forma de dominar as forças da natureza; e da política de libertar o homem das formas de escravidão contemporânea, o que de fato não ocorre. Os objetivos últimos desse projeto emancipatório-libertário da sociedade burguesa é falsa clareza; é mais um mito que se consolida na modernidade: o mito da razão instrumental como ideologia.

É importante ressaltar aos que trabalham com a formação da classe trabalhadora na perspectiva da emancipação social que, entre as instituições que reproduzem a ideologia do capital estão as instituições da educação – principalmente aquelas vinculadas ao Estado, as escolas públicas – foram as primeiras a incorporar esse modelo de racionalidade. Ainda hoje têm no projeto

¹⁰⁴ *Id.*, p. 13.

¹⁰⁵ *Id.*, p. 15.

libertário-iluminista a ciência e a técnica como instâncias de validade para instrumentalizar sua ação e preparar as novas gerações visando atender a demanda da sociedade e do mercado no exercício do progresso e do domínio das forças da natureza correspondendo muito pouco ao ideal dos frankfurtianos de contribuir com a formação crítica, sociopolítica e emancipatória que o nosso tempo exige (BRAGA, 2012).

O pensamento científico a serviço da ideologia burguesa

No prefácio da *Dialética do Esclarecimento*, ao explicar a divisão da obra, denunciam Adorno e Horkheimer (1985, p. 15-16):

[...] o mito já é o esclarecimento e o esclarecimento acaba por reverter à mitologia. [...] a "indústria cultural" mostra a regressão do esclarecimento à ideologia, que encontra no cinema e no rádio sua expressão mais influente. O esclarecimento consiste aí, sobretudo, no cálculo da eficácia e na técnica de produção e difusão.

A eficácia, o método ou técnica, a produção e a difusão são características adequadas ao desenvolvimento do sistema capitalista que coordena o que os frankfurtianos chamaram de razão instrumental. Nela não há preocupação com a verdade, mas com o *modus operandi*, o procedimento eficaz. O que se espera é o resultado, o êxito. Diferentemente dos mitos antigos, o que importa não é o mistério, a revelação, inspirar as novas gerações ou agregar valor a cultura e ao convívio social, mas operar na natureza para prover a vida em troca do lucro. Este é o verdadeiro sentido da técnica como dominação: êxito é lucro para quem detém os meios de produção; eis o objetivo e a função da ciência na ordem do desenvolvimento capitalista.¹⁰⁶

A referência simbólica às três invenções: a imprensa, o canhão e a bússola; são exemplos clássicos do modo como a sociedade burguesa apropria-se do saber científico, dos meios de produção e dos meios de comunicação para manter-se no poder e concentrar a riqueza. A imprensa é o instrumento que tornou possível a difusão da ciência e da técnica; o canhão representa o domínio dos mais fortes sobre os mais fracos pela força das armas; a bússola, o instrumento que orientou a busca da riqueza, fomentou as grandes navegações e o comércio. A máxima baconiana saber como sinônimo de poder foi rapidamente compreendida no pensamento esclarecedor. Assim, para Adorno e Horkheimer (1985) seja o que for

¹⁰⁶ *Id.*, p. 20.

que a ciência descubra e domine só terá sentido se puder de alguma forma ser apropriado e reproduzido como procedimento eficaz com fins práticos a serviço do êxito da economia capitalista.

Na investigação dos frankfurteanos, o trajeto das ciências modernas é marcado pela crítica ao pensamento metafísico – chamado de razão objetiva – e a qualquer outro saber filosófico sobre a sociedade dividida em classes para substituí-los pelo conceito da fórmula e das regras probabilísticas. Todo sentido que se possa dar ao fato social é especulação; o que não pode ser provado pelo método científico é interpretação; animismo. Segundo Oliveira (2002, p. 63), significa dizer que a razão objetiva, a partir da modernidade, não é mais a ordem das coisas encontrável no mundo (racionalidade metafísica), mas única e exclusivamente a solução de problemas a que chegamos somente mediante procedimentos corretos da razão (subjetivo-instrumental) para lidar com a realidade.

No ilusório discurso esclarecedor cabe à razão a missão de desencantar o mundo e libertar o homem das crenças e superstições que herdou das tradições culturais. Mas, segundo os autores da Dialética do Esclarecimento, tão nobre missão parece cegar aqueles que a empreendem. O excesso de confiança no pensamento científico impele os “esclarecidos” a colocar a ciência moderna no patamar de uma deusa do conhecimento. Por isso, a perfeição cultuada em seus métodos e fins merece o mesmo desprezo que o pré-socrático Xenófanes dedicou aos deuses gregos e aos homens que os cultuavam. Ele zombava da multiplicidade de divindades, porque eram cheios de imperfeições iguais aos homens, contingentes e maus. Da mesma forma, só isolada do seu contexto histórico e elevada aos céus é que se pode falar de perfeição na ciência. Se apreciada no conjunto das relações sociais: da divisão de classes; do trabalho alienado; da manipulação política e midiática; saltam aos olhos suas reais imperfeições.

Assim, longe de libertar o homem, acorrenta-o e o conduz no caminho da autodestruição como revela a barbárie das duas guerras mundiais. Na perspectiva da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, a aparente neutralidade do pensamento científico é a pior de suas imperfeições, uma vez que, esconde as verdadeiras intenções de dominação da sociedade capitalista. Ela é que está por trás de seus métodos de eficiência e eficácia aplicados rigorosamente no uso da propriedade privada; dos meios de produção; e na exploração da força de trabalho da classe operária.

A pretensão da ciência de se tornar a porta-voz do que é e não é a verdade e de como ela deve ser descoberta (método científico), fez com que o pensamento crítico declarasse o movimento esclarecedor como um movimento totalitário.¹⁰⁷

¹⁰⁷ *Id.*, p. 23.

Porque o modelo de racionalidade que considerou o legado platônico e aristotélico que fundamentou o pensamento metafísico como incapaz de levantar pretensões de verdades universais é o mesmo que, contraditoriamente, arvora o direito de declarar que somente há cientificidade no saber esculpido com o cinzel da razão instrumental nas mãos dos cientistas da natureza. Os frankfurtianos ironizam ao questionar se, por acaso, essa afirmativa não seria uma declaração de uma “verdade universal”. Para eles, a contradição está no fato de ser a própria ciência que declarou não serem possíveis verdades universais.

Na concepção da Teoria Crítica, a ciência é uma produção histórica do pensamento tão falível quanto o homem que a criou. A desconstrução da ideologia do pensamento científico como único saber seguro é apresentada, segundo Habermas (1987b, p. 497) com uma abordagem mimética por Adorno e Horkheimer, para mostrar de forma alegórica, baseada nos mitos antigos, que é o homem e não o método o responsável pelo conhecimento produzido. E este, por sua vez, pode ser perfeitamente manipulado para fins de dominação. Um exemplo é a relação que o Esclarecimento estabelece para compreensão dos bens produzidos pela conhecimento técnico-científico no sistema capitalista.¹⁰⁸ A relação pode ser comparada a mesma que os deuses gregos estabeleceram com os homens no mito da entrega da natureza nas mãos do homem-dominador. Não citam, mas o mito grego é semelhante ao mito judaico-cristão da criação em que o homem recebe a primazia sobre todas as criaturas para dominar sobre elas. A conclusão dos frankfurtianos é que o homem de ciência toma para si a ordem dos deuses: dominar a natureza. Contudo, a partir daí não há mais deuses a quem prestar contas. A ciência moderna é a própria divindade; o fim último de si mesma. Assim como os magos tinham a ambição de realizar rituais para influenciar e usufruir das riquezas da natureza, o homem da ciência também prepara seus rituais metódicos para controlar as forças natureza. Todavia, diferentemente do mito, sua ação é sem cortinas, sem mistérios, mas esconde a ideologia da sociedade burguesa nos resultados que colhem pela apropriação dos bens produzidos e pela exploração dos trabalhadores que as produziram.

Para o movimento do esclarecimento o pensamento científico parte do princípio de que não há nenhum sentido na natureza a não ser o que o próprio homem lhe emprega. Contudo, segundo a perspectiva da Teoria Crítica, na relação sujeito-objeto tanto o sujeito altera o objeto como o objeto altera o sujeito, de tal maneira que, o preço pago pelo poder recebido – de senhores absolutos da

¹⁰⁸ *Id.*, p. 23. ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985, p. 23.

natureza – é a alienação de si (MARX, 1963). O exemplo é tomado pelos autores da Dialética do Esclarecimento das tradições míticas, na ação do feiticeiro que molda seus rituais para o exercício da cura. Seu ofício é uma alusão à ação de dominação da natureza que encerra a promessa de libertação do homem. Em sua ação mágica, ao prometer a libertação do mal, o feiticeiro emprega todo esforço para expulsar ou acalmar os demônios. Durante os rituais, ele acaba imitando os demônios e espíritos de tal maneira que se confunde com aquilo que tenta dominar. Da mesma forma, a ciência funcional, metódica, nada mais é que o ritual de dominação da natureza e do homem pelo homem. Nos processos e métodos empregados pela razão instrumental, natureza e homem são propositalmente confundidos. E longe de liberar, o Esclarecimento, como movimento da sociedade burguesa, acabou por escravizar os homens no seu projeto de desencantamento do mundo, transformando tudo o que vê na natureza em mercadoria, inclusive o próprio homem:

O preço dessa vantagem, que é a indiferença do mercado pela origem das pessoas que nele vêm trocar suas mercadorias, é pago por elas mesmas ao deixarem que suas possibilidades inatas sejam modeladas pela produção das mercadorias que se podem comprar no mercado. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 27).

Dessa forma, dominação e trabalho se separam aparentemente no Esclarecimento imitando velhas práticas de tirania; e não diferem muito dos reis da Antiguidade. No exemplo de Adorno e Horkheimer (1985, p. 30), a ação estratégica dos patrícios consistia em invadir terras vizinhas, colocar no árduo trabalho do campo os incultos e cercar-se dos médicos, adivinhos, artesãos e comerciantes para garantir a vida social e reproduzi-la na cultura e na educação das novas gerações. Na perspectiva da Dialética do Esclarecimento, o mito de Ulisses é o exemplo perfeito da ação ideológica empregada pelos capitalistas no exercício de aplicação da ciência e da técnica na dominação da natureza e do homem pelo homem. Mesmo à distância, Ulisses – personagem da *Odisseia* – controlava um numeroso pessoal, meticulosamente organizado em grupos de servidores, pastores e guerreiros. Ao anoitecer, podia contemplar do alto de seu palácio suas terras iluminadas pelas fogueiras dos servidores que vigiavam com diligência as riquezas que produziam, mas que não lhes pertencia. Assim, a ciência e a técnica permanecem nas mãos do capitalista como instrumento para dominar a natureza, mas só aparentemente, pois, de fato, quem realiza a ação são os trabalhadores organizados em diferentes funções. No mito do Esclarecimento, o trabalho alienado, a divisão de classes, a Indústria Cultural, a uniformização da coletividade continuam sobre as roupagens modernas a dominação da sociedade burguesa.

A ideologia burguesa como movimento político e filosófico consolidado pelo direito e pela indústria cultural

Merece destaque em nossa reflexão, o exemplo da organização social dominada politicamente pela burguesia explicada de forma alegórica na Dialética do Esclarecimento na passagem da *Odisseia* em que o navio de Ulisses se aproxima das Sereias.¹⁰⁹ A condição dos servos e a de Ulisses é a condição da classe trabalhadora e da classe burguesa; dos operários da fábrica e dos seus patrões. Para que não se atirassem ao mar ao som encantado das Sereias, os servos tinham os ouvidos tapados e deviam olhar para frente e remar incansavelmente. Ulisses, por sua vez, para usufruir do canto sedutor, delegou o comando do navio a um imediato e ordenou que o amarrassem no mastro, ao centro. A substituíbilidade é uma prerrogativa da classe burguesa que delega funções a subalternos e desfruta do tempo livre e das ocupações do trabalho. Aos trabalhadores, permanece a ilusão de olhar sempre para frente com os ouvidos moucos sem poder comunicar-se. A dominação do corpo, o controle dos sentidos, do que ouve, do que vê são indícios da alienação. Permanece o mito de que se todos estiverem livres a desordem afundará o navio social. Portanto, o domínio da técnica, do progresso e da administração das massas no conformismo do trabalho alienado, constituem dois aparatos lógicos mediados pela política e pela ciência do *modus operandi* da razão subjetivo-instrumental para se perpetuar como sistema econômico do capital.

No campo filosófico e moral, segundo os frankfurteanos, a racionalidade em Descartes, Leibniz e Kant, expoentes do Esclarecimento, foi utilizada com a finalidade de levar a cabo a conexão sistemática dos conhecimentos a partir de um princípio ou leis para subir aos gêneros superiores como descer às espécies inferiores da natureza a fim de que fundarem o método científico e se tornarem senhores da verdade. Trata-se da produção de uma “ordem científica unitária” dona da verdade da qual pudessem derivar conhecimentos provenientes da experiência e arquitetados em axiomas arbitrariamente escolhidos a partir de ideias inatas ou de abstrações, ou de hipóteses, ou mesmo de observações. Na ascensão da burguesia na Era das Luzes, uma manobra semelhante também foi realizada no campo da moral com base na filosofia kantiana.¹¹⁰

A crítica é dirigida especialmente ao filósofo Immanuel Kant (1724-1804) por não perceber a ideologia escondida no movimento da razão subjetiva ao declarar que o Esclarecimento “[...] é a saída do homem da menoridade, da qual é o próprio culpado”.¹¹¹ Os frankfurteanos interpretam que a menoridade é a

¹⁰⁹ *Id.*, p. 45-47.

¹¹⁰ *Id.*, p. 81.

¹¹¹ KANT, 1784 apud ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 52.

incapacidade de se servir do entendimento, e seguir sob a direção de outrem. Apoiado na filosofia kantiana, o pensamento esclarecedor da burguesia apresenta-se como o novo tutor do conhecimento e da moral social e realiza a inversão do saber colocando o entendimento ou o saber crítico sob a tutela da razão instrumental. Como explicitamos, para Adorno e Horkheimer (1985), a ciência é aplicação, é técnica a serviço da autoconservação, objetivamente usada para produzir bens de troca e uma massa de consumidores. Contudo, a mesma razão como instrumento de dominação do homem pelo homem, é na modernidade aplicada dentro de um sistema bem arranjado na área da moral: o uso do direito natural e das leis para controlar as massas.

A nova proposta, de racionalizar o direito, tem o objetivo de substituir as tradições morais e as leis religiosas sem, no entanto, alterar a condição econômica e política nem os reais interesses de prestígio da classe dominante. Explicam Adorno e Horkheimer (1985, p. 83): “O burguês nas figuras sucessivas do senhor de escravos, do empresário livre e do administrador é o sujeito lógico do esclarecimento”.

A ideia tem sua fundamentação nos conceitos kantianos considerados ambíguos quando utilizados pelo Esclarecimento. As categorias da Crítica da Razão Pura (1781) são rebaixadas à relação obscura entre “ego transcendental” como Razão Pura e “ego empírico” como Razão Prática e ambas fundadas na falsa ideia de liberdade, uma vez que pensamento e natureza constituem, no capitalismo, uma relação de exploração do homem que transforma a matéria em objeto com uma finalidade prática: o lucro. Assim, também, as categorias de universal e particular são harmonizadas no esquematismo lógico das leis para garantir a autoconservação e o direito de explorar em qualquer parte, segundo os interesses da sociedade industrial. A generalização do homem e da natureza como objetos da ciência segue uma lógica democrática de igualdade: diante da ciência tudo é objeto de estudo, inclusive o próprio homem. Os “conceitos de razão” extraídos da obra de Kant escondem a exploração na divisão de classes e preparam, no terreno da moral, o controle social mediante as leis civis do Estado burguês:

A ciência ela própria não tem consciência de si, ela é um instrumento, enquanto o esclarecimento é a filosofia que identifica a verdade ao sistema científico. [...] Com a confirmação do sistema científico como figura de verdade – confirmação essa que é um resultado da obra de Kant – o pensamento sela sua própria nulidade, pois a ciência é um exercício técnico, tão afastado de uma reflexão sobre seus próprios fins como o são as outras formas de trabalho sob a pressão do sistema. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 27).

No âmbito da moral, o Esclarecimento tentou substituir a religião pelo agir moral racional. O objetivo era “[...] derivar de uma lei da razão o dever do

respeito mútuo”.¹¹² Esse agir moral racional deveria estar atrelado à coação da lei, à força do sistema jurídico, como forma de regular a conduta das massas e proteger a propriedade privada. O que se intenta com o novo projeto moral é substituir o medo supersticioso dos castigos do inferno futuro pelo pavor quimérico das punições legais.¹¹³ Mas é somente sobre o povo que recai o peso da lei; o rico capitalista nada deve temer, pois sob a égide da Razão Instrumental tem agora o caminho aplainado pela ordem rumo ao progresso pela força da lei – já que qualquer insurreição da classe trabalhadora é considerada transgressão da lei e da ordem social. Trata-se, no fundo, de uma medida de proteção da classe dominante que tem medo da organização e da revolta da classe trabalhadora. Noutras palavras, o medo da sociedade burguesa é o medo da autoconsciência da classe trabalhadora e de sua revolta. Nesse sentido explicam Adorno e Horkheimer (1985, p. 27) referindo-se ao período inicial da Revolução Industrial:

Os dirigentes estavam dispostos a proteger o mundo burguês contra o oceano da violência aberta que realmente assolou a Europa, apenas enquanto a concentração econômica ainda não havia progredido suficientemente. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 27).

Aliada a moral racionalizada pelo direito positivo, a economia de mercado desencadeou os processos de produção que potencializaram o domínio da racionalidade instrumental sobre a falsa ideia de “homens livres e iguais diante da lei”. Seguir a lei é manter a “ordem para o progresso”; isto é, a ordem de comando da classe dominante sobre os que devem fazer o progresso pela força do trabalho alienado, a classe trabalhadora (MARX, 1963).

Se o Esclarecimento armou-se com a ciência e a técnica para desbancar a metafísica; revestiu-se da filosofia kantiana, da força da lei e do sistema jurídico para controlar as massas; da dinâmica do mercado potencializado pela economia liberal para maximizar os lucros. Restou-lhe, por fim, o cuidado de difundir suas ideias e valores como sendo “as ideias e valores da vida moderna”, comum a todas as classes sociais. Essa difusão tornou-se mais um instrumento de dominação que os frankfurtianos chamaram de Indústria Cultural: o cinema, o rádio, a televisão, as revistas constituem juntos um sistema de controle, no qual, a verdade ou a arte que veiculam não passam de um negócio; e eles o utilizam como “[...] ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem”.¹¹⁴ Os métodos tecnológicos sobre os quais repousa essa ideologia são a reprodução e a

¹¹² *Id.*, p. 85.

¹¹³ *Id.*, p. 86.

¹¹⁴ *Id.*, p. 114.

padronização do consumo pelas massas; seu motor propulsor é a economia capitalista, a racionalidade da própria dominação. A passagem do uso do telefone para o rádio é um exemplo da falsa liberdade de escolha na sociedade capitalista e do controle social pelos meios de comunicação:

Liberal, o telefone permitia que os participantes ainda desempenhassem o papel do sujeito. Democrático, o rádio transformou-os a todos igualmente em ouvintes, para entregá-los autoritariamente aos programas, iguais uns aos outros [...] e as emissões privadas são submetidas ao controle. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 115-116).

Nesse sentido, o entretenimento, o lazer e a arte são esquematicamente colocados dentro de uma nova cadeia produtiva para serem controlados, estereotipados e transformados em produtos padronizados de consumo, e o mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da Indústria Cultural. A lógica de dominação do sistema capitalista pelos meios de comunicação tem o objetivo de fortalecer a lógica de subordinação vivenciada pelo trabalhador na atividade produtiva: a finalidade é “ocupar os sentidos dos homens da saída da fábrica, à noite, até a chegada ao relógio do ponto, na manhã seguinte”.¹¹⁵ O controle ideológico pela diversão é uma ação estratégica para intercalar na insatisfação do trabalho alienado um padrão de comportamento conformista que facilite a adaptação ao modelo administrativo racional da sociedade.

Considerações Finais

A racionalidade instrumental, na perspectiva do Teoria Crítica dos pensadores da Escola de Frankfurt, é impulsionada pela economia liberal e é assimilada como ideologia pela sociedade burguesa quando esta se organiza como movimento político para instaurar uma nova ordem: o sistema capitalista baseado na produção de mercadorias e na exploração da classe trabalhadora.

O Esclarecimento, enquanto fenômeno da sociedade burguesa, constitui sua ação ideológica ao se apropriar do pensamento científico para invalidar o saber crítico-filosófico e utilizar a ciência e a técnica como meros instrumentos da dominação da natureza e do homem pelo homem na roupagem de um projeto emancipatório.

A dominação ideológica dos donos do capital historicamente se consolida com a produção e o consumo alienados, com o *modus operandi* da razão

¹¹⁵ *Id.*, p. 123.

instrumental baseada na ciência e na técnica e pelo movimento político-filosófico que se utilizou do direito positivo, da arte e dos meios de comunicação de massa para manter a organização social dividida em classes sociais.

Referências

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985. Disponível em: http://adorno.planetaclix.pt/d_e_conceito.htm A. pdf. Acesso em: 13 nov. 2011.

BRAGA, O. Jackson. **EDUCAÇÃO, RACIONALIDADE E EMANCIPAÇÃO EM HABERMAS**: implicações e contribuições do agir comunicativo na cultura organizacional escolar. 2012. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2012.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la accion comunicativa**: racionalidade de la acción y racionalización social. Tomo I. Madri: Taurus, 1987a.

Teoria de la accion comunicativa: crítica de la razón funcionalista. Tomo II. Madri: Taurus, 1987b.

Kant, Immanuel. Resposta à pergunta: “Que é esclarecimento?”. In: **Textos seletos**. Petrópolis (RJ): Ed. Vozes, 3ª Ed., 2005.

MARX, K. **Manuscritos econômicos – filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1963.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Para além da fragmentação**: pressupostos e objeções da racionalidade dialética contemporânea. São Paulo: Loyola, 2002.

SABERES PEDAGÓGICOS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: A CONSTRUÇÃO ALICERÇADA NOS CONCEITOS DE *HABITUS*, CAMPO E COTIDIANO

Maria Perpétua do Socorro Beserra Soares¹¹⁶

Resumo

Este estudo tem como objetivo analisar o processo de construção e socialização dos saberes pedagógicos de professores universitários. Na análise dos dados utilizamos o conceito de saber e saberes pedagógicos de Tardif (2010), *habitus* e campo de Bourdieu (1972;1994) e a noção de cotidiano de Heller (1970;1977). Empregamos a pesquisa de caráter qualitativo-interpretativo com base nas características apontadas por Pérez-Gómez (1988). Utilizamos como instrumentos de coleta de dados: a observação, a entrevista semiestruturada e a história de vida. O estudo constatou como os professores constroem, reconstroem e socializam os saberes pedagógicos no cotidiano de sala de aula por meio da interação com os alunos.

Palavras-chave: Saberes Pedagógicos. Habitus. Campo. Cotidiano.

Introdução

O presente estudo teve como foco central analisar o processo de construção e socialização dos saberes pedagógicos dos professores universitários, considerados essenciais na docência em nível superior. Desenvolvemos um trabalho de pesquisa na perspectiva de compreender como esse profissional, nos embates da prática docente cotidiana, construiu e reconstruiu os saberes pedagógicos para embasar o seu trabalho docente.

Fundamentamos esta pesquisa na concepção de que a sala de aula é um espaço social, dinâmico, constituído de um campo plural de construção de saberes, a partir das interações que ocorrem nesse espaço. Na dinâmica das interações em sala de aula, evidenciamos um campo de relações de força, em que o *habitus* é heterogêneo, uma vez que se caracteriza por ser particular e genérico, presente na ação pedagógica, sendo as normas e os valores incorporados e apropriados no decorrer da trajetória pessoal e profissional do docente universitário, nos

¹¹⁶ Professora da Universidade Federal do Piauí/Campus de Parnaíba
Mestre em Educação/UFPI

contextos familiar, profissional e acadêmico, e que, por sua vez, foi revelado em sala de aula, por ser considerado um espaço privilegiado da construção/reconstrução/socialização de saberes.

Assim, as reflexões contidas neste artigo não pretendem esgotar este tema, mas contribuir para a elucidação do processo de construção e socialização dos saberes pedagógicos que decorrem das interações docentes ao longo dos seus percursos pessoais e profissionais.

Fundamentação teórica

Com o propósito de analisar o processo de construção e socialização dos saberes pedagógicos dos docentes universitários utilizamos os conceitos de saber e saberes pedagógicos de Tardif (2010), as noções de *habitus* e de campo de Bourdieu (1972;1994) e o conceito de cotidiano de Heller (1970;1977).

Tardif (2010, p. 10-11) define o saber em um sentido amplo que engloba “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”. Quanto aos saberes pedagógicos se apresentam:

[...] como doutrinas ou concepções produzidas por reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas, mais ou menos coerentes, de representações e de orientações da atividade educativa (TARDIF, 2010, p. 23).

Nessa perspectiva, os saberes pedagógicos correspondem às teorias e as concepções geradas por reflexões contínuas dos problemas que a prática pedagógica apresenta, construídos e mobilizados nos diferentes contextos e incorporados à formação profissional dos docentes.

Com relação ao *habitus* Bourdieu (1972) recupera esta noção da escolástica que enfatiza a dimensão de um aprendizado passado. Ele constrói a noção de *habitus* como *modus operandi*, como sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas, como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas.

Bourdieu (1994, p. 19) denomina campo “o *locus* onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão”. Nesse sentido, para que um campo funcione é preciso que haja lutas, ou seja, indivíduos motivados a jogar o jogo, dotados de *habitus*, implicando o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo.

Empreendemos nossa análise, também, nos estudos sobre a vida cotidiana, de Heller (1970, p.17) que afirma que “a vida cotidiana é a vida do homem inteiro, ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade”. Essa autora enfatiza que em toda sociedade existe uma vida cotidiana e todo ser humano, qualquer que seja o seu posto na divisão social do trabalho, tem uma vida cotidiana, uma vez que a vida cotidiana está presente em todas as esferas da vida do indivíduo, seja no trabalho, na vida familiar, na universidade, seja em suas relações sociais. O homem nasce já inserido em sua cotidianidade.

Análise e discussão dos resultados

Para desenvolver este estudo realizamos uma pesquisa com abordagem qualitativo-interpretativa, com base nas características apontadas por Pérez-Gómez (1998) que exige permanência prolongada, aprofundada e rigorosa do pesquisador no ambiente da realidade natural na qual os fenômenos são produzidos, cujo sentido queremos compreender.

O enfoque interpretativo tem como propósito mergulhar profundamente na complexidade dos acontecimentos reais, e indagar sobre eles com a liberdade e a flexibilidade que a situação exigir, elaborando descrições e abstrações dos dados, sempre provisórias.

Nessa metodologia, o pesquisador é considerado o principal instrumento de investigação e precisa mergulhar em um processo permanente de indagação e reflexão para captar os significados latentes dos acontecimentos observáveis, na tentativa de estabelecer as relações conflitantes e difusas entre os indivíduos e os contextos.

No enfoque interpretativo, o investigador que intervém na universidade deve produzir seu próprio conhecimento, seus próprios esquemas interpretativos, resultado da comparação com a realidade, com as experiências próprias e alheias e com as representações subjetivas que os participantes realizam da sua própria situação.

Durante a pesquisa, utilizamos como instrumentos de coleta de dados: a observação, a entrevista semiestruturada e a história de vida.

A observação em sala de aula foi centrada em pontos considerados significativos da ação docente realizada com quatro professores (Jacob, Vânia, Carlos e Leandro)¹¹⁷ por um período de um mês cada, nos turnos tarde e noite.

¹¹⁷ Para preservar a identidade dos sujeitos pesquisados adotamos nomes fictícios.

Para o registro das observações utilizamos o diário de campo. As notas de campo, segundo Triviños (1987, p. 154) “podem ser entendidas como todo o processo de coleta e análise de informações [...] descrições de fenômenos sociais e físicos, explicações levantadas sobre os mesmos e a compreensão da totalidade da situação em estudo”.

Quanto às entrevistas semiestruturadas foram realizadas com cinco professores dos cursos de Administração (Jacob) Pedagogia (Vânia e Lúcia), Economia (Carlos) e Contábeis (Leandro), com tópicos, enfatizando os aspectos que pretendíamos observar permitindo os sujeitos discorrerem sobre o tema proposto.

Aprofundamos essa pesquisa complementando os dados com a história de vida sendo selecionados dois professores (Jacob e Vânia) por apresentarem um trabalho que poderia apontar indicativos de qualidade no processo de construção dos saberes pedagógicos.

Segundo Queiroz (1991, p.16) a história de vida compreende:

O relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual dos acontecimentos que ele considera significativo, através dela, se delineiam as relações como os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global, a que cabe ao pesquisador observar.

Nesse sentido, a história de vida constitui um excelente recurso, devido à sua riqueza potencial, necessitando de uma utilização prática com base em uma reflexão metodológica aprofundada.

Concordamos com o pensamento de Brito (2010, p.53) quando ressalta que “[...] as narrativas, nas pesquisas em educação e, de modo especial sobre a formação e profissão docente, possibilitam aos narradores a compreensão dos sentidos de suas histórias de vidas pessoais e profissionais”.

Desse modo, reconstruir a trajetória de vida pessoal e profissional de docentes universitários permitiu resgatar as suas experiências, as suas vivências e a importância das recordações dos sujeitos anônimos, os saberes construídos por eles próprios, no decorrer dos seus percursos de vida e, principalmente, de suas carreiras profissionais.

Após o encerramento da coleta de dados no campo da pesquisa, fizemos uma leitura rigorosa e sistemática de todo material obtido durante a investigação

para empreender a análise dos dados iluminados pelos aportes teórico-metodológicos já anunciados e utilizamos as observações em sala de aula, entrevistas e histórias de vida dos sujeitos pesquisados.

Esses dados revelaram que a ideia de *habitus* está presente nos aspectos da prática pedagógica menos visíveis, que se apresentam nas relações estabelecidas em sala de aula, uma vez que o *habitus* é o espelho da conduta e orientador das ações dos professores. O *habitus* como a interiorização das normas e dos valores tem sua origem na infância dos indivíduos, adquirido na família; e essa autoridade familiar é o chamado *habitus* primário por ser realizada sem antecedentes e que, posteriormente, dependerá da constituição de todo e qualquer *habitus* que vier a ser inculcado subsequentemente, pois o *habitus* sendo constituído ao longo da vida do indivíduo e sendo um produto de inculcação é uma estrutura sempre atualizada perante as novas situações e as ações dos indivíduos.

O relato expressa o *habitus* primário (familiar), influenciando no ofício de professor. Vejamos: “A minha mãe foi professora e diretora de uma escola primária [...]. Eu tinha admiração por minha professora primária Miriam Castelo Branco. [...]. Talvez isso tenha provocado alguma coisa em mim para ser professor” (Professor Jacob).

Entendemos que a maioria das ações do professor é norteadada pelo *habitus*. Como sabemos, a sala de aula é um espaço dinâmico onde surgem conflitos e situações inéditas, e que o docente muitas vezes não tem tempo para agir racionalmente, isto é, a sua ação nem sempre é consciente ou planejada. Assim, ele recorre ao *habitus* incorporado ao longo do seu percurso pessoal e profissional. Vejamos o seguinte depoimento da professora Vânia:

Às vezes alguma coisa que nem está prevista no planejamento e de repente surge a necessidade de um conhecimento diferente, de conteúdo novo e você tem que buscar isso fora do planejamento. Enfim, não pode ser só aquilo que está previsto tem que ter uma visão ampla e procurar isso sempre que a situação se fizer necessária (Diário de campo do dia 24/05/02).

O *habitus* permite ao professor improvisar, tomar uma decisão sem ter tempo ou meios de fundamentação racional, isto é, agir de forma consciente. Em uma situação de urgência, o professor lança mão do seu repertório, de suas vivências, do seu *habitus*, mais do que do raciocínio ou de modelos pré-estabelecidos. O *habitus*, enfim, alicerça as inúmeras decisões tomadas na sala de aula.

Com a noção de campo, explicitamos o domínio que os docentes têm do campo profissional ao deparar-se com dificuldades e problemas enfrentados no cotidiano, que recursos cria ou recorre, ao tomar decisões que possibilitem superá-las. Apresentamos um trecho da fala de uma professora: “Hoje o mercado de trabalho exige um profissional capaz de desenvolver diversas atividades e, principalmente, o professor universitário” (Professora Lúcia)

Segundo Martins (1987, p. 42), “é característico do campo, possuir suas disputas e hierarquias internas, assim como princípios que lhe são inerentes cujos conteúdos estruturam as relações que os atores estabelecem entre si no seu interior”.

Na concepção de Bourdieu (1994), o campo é um espaço que possui uma estrutura própria, relativamente autônoma em relação aos outros espaços ou campos sociais. Segundo o autor, os diversos campos sociais surgem como produto de um longo e lento processo de especialização ou autonomização. Em suas análises ele destaca o campo econômico, o campo político, o campo universitário e o campo artístico. Neste estudo, enfatizamos o campo universitário.

Analizamos, especificamente, a universidade com o objetivo de explorar as implicações desses conceitos no processo de construção dos saberes pedagógicos dos docentes que atuam nesse campo.

A universidade é um campo científico e intelectual autônomo de produção de bens simbólicos, e, como tal, existe no seu seio interesses específicos dos agentes que nela atuam, gerando, dessa maneira, disputas no seu interior pela posse de formas específicas de capital simbólico, isto é, a posse de bens materiais e culturais que os levam a ser reconhecidos pelo que conseguiram acumular no decorrer das lutas no interior do campo. Apresentamos um trecho do depoimento da professora que demonstra essa afirmação: “Tenho o curso de especialização e agora estou fazendo mestrado [...]. Futuramente pretendo cursar doutorado” (Professora Lúcia).

Ao analisar o conceito de campo de Bourdieu, Garcia (1996, p. 70) afirma:

As hierarquias no interior do campo científico se constituem pela posse de uma parcela maior ou menor de legitimidade científica [...]. A atribuição dessa forma de legitimidade que implica a autoridade científica é tarefa dos pares concorrentes no interior do campo.

Portanto, a autoridade científica, isto é, o capital específico em jogo, na área da ciência concorre pelo poder de impor os critérios que definem o que é e o que não é ciência. A legitimidade, ou seja, o poder de agir e falar em nome da ciência, geralmente é outorgado pelos pares concorrentes ou a grupo de agentes no interior do campo.

De acordo com o conceito de campo de Bourdieu, os agentes concorrentes desenvolvem estratégias de “conservação” e “exclusão” ou “subversão”, de acordo com suas posições relativas no interior do campo. As primeiras estão relacionadas à ocupação de posições dominantes e as segundas de dominados. O relato do professor demonstra essa afirmação: “Em 1992 assumi o cargo de Vice-Diretor até 1997. Em seguida em 1988 assumi o cargo de Coordenador do Curso de Economia. Depois assumi o cargo de Chefe do Departamento de Ciências Econômicas e Quantitativas [...]” (Professor Carlos).

Nesse sentido, a hierarquia resultante dessa classificação faz com que, na universidade, como também em outros campos, existam posições dominantes que expressam e definem “o poder” fazendo com que se estabeleçam disputas no sentido de conquistar uma determinada posição dominante nessa hierarquia.

A posição hierárquica ocupada pelos agentes no interior de um campo sofre a mediação do capital social e cultural que ele acumulou; portanto, os professores que participam de grupos com mais prestígio apresentam indícios de serem portadores de um capital social e cultural quando comparados a seus pares.

Por sua vez, os professores que conquistam em sua trajetória posições dominantes geralmente são também os que concorrem a cargos eletivos da administração pública. É justamente por isso que administradores são convidados a assumir postos de gestão em órgãos governamentais, atividades essas que levam ao seu reconhecimento e prestígio. O relato expressa essa afirmação: “O governador que eu apoiei na eleição de 1986 me chamou para ser Secretário de Cultura, Desporto e Turismo do Estado do Piauí [...]. Passei uns quinze meses até me decepcionar com a administração pública” (Professor Jacob).

Quanto à importância dos saberes pedagógicos os depoimentos revelam:

Os saberes pedagógicos são de fundamental importância no exercício da profissão de qualquer pessoa não só do professor universitário [...]. Se o professor não tiver valores definidos, habilidades e conteúdos, não contribuirão para a formação de profissionais que sejam realmente competentes no sentido mais amplo da palavra (Professora Vânia).

O professor universitário precisa de uma série de conhecimentos, ou seja, os saberes pedagógicos, que conteúdos devem ser ministrados para os alunos, as habilidades e os valores que vão ser inseridos e que esses valores vão ser construídos na sala de aula e esses saberes pedagógicos deverão ser entrelaçados com os conteúdos, habilidades e valores [...] (Professor Leandro).

A interação entre professor e aluno e entre alunos é um aspecto fundamental na construção e mobilização de saberes, tendo em vista que a aula é um momento de trocas e de influências. O extrato da aula constata a afirmação:

Na aula de ética a aluna pergunta:

- Professora, a ética está presente na religião?
- A professora responde:
- As pessoas que têm uma formação religiosa têm princípios

fortes. Quando

a sociedade é instável e não tem tranquilidade a ética é muito questionada.

(Diário de campo do dia 08/05/02).

Na aula de Contabilidade o professor diz:

- As sociedades anônimas terão um conselho fiscal, composto de três a cinco membros. O conselho fiscal é muito importante.

Os alunos acompanham a explicação com o texto, e ao mesmo tempo, anotam nos cadernos.

O professor comenta que quem quiser se aprofundar no assunto procure os autores que tratam do tema e prossegue a aula (Diário de campo do dia 07/05/02).

Neste estudo, também incorporamos à ideia de cotidiano, porque desvendamos o dia a dia do professor universitário em relação à construção dos saberes pedagógicos. Aliado às noções de *habitus* e de campo, com a noção de cotidiano, constatamos como os docentes constroem e socializam os diferentes saberes e as implicações desses saberes na aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva, entendemos que os saberes dos professores são produzidos, na maioria das vezes, no próprio campo profissional, permeado pelo cotidiano desses professores, tanto dentro quanto fora do espaço universitário, isto é, os saberes são oriundos também de outros campos, como o profissional, o cultural e o da experiência. Dessa forma, os saberes que podem ser observados na prática pedagógica são resultados da apropriação que eles fizeram da prática e dos saberes da experiência no cotidiano do trabalho docente.

Identificamos no relato da professora essa afirmação:

Os saberes pedagógicos são construídos com base na nossa formação ao longo dos anos do exercício profissional. Adquirimos e incorporamos esses saberes também com base na experiência, nas práticas cotidianas, nas situações vivenciadas em sala de aula, na interação com os alunos, com também através da literatura especializada (Professora Vânia).

Desse modo, a análise dos pequenos episódios, a rotina da escola, os sujeitos particulares ganham nas abordagens sobre o cotidiano uma importância fundamental, rompendo com uma visão estática e repetitiva da escola para entendê-la como um espaço dinâmico e privilegiado para a produção de saberes. Estudar o cotidiano do professor universitário é um meio para a análise da construção dos saberes pedagógicos, buscando compreender o próprio professor neste contexto. É no cotidiano da ação docente que encontramos evidências do saber e a sala de aula como um local onde se constitui esse saber, pois é no dia a dia que o homem concreto está por inteiro com emoções, atitudes, valores, pensamentos e comportamentos.

Assim, o homem participa da vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade por meio da linguagem, gestos, rituais, como um ser particular e, simultaneamente, ser genérico. O genérico faz parte de todo homem e se manifesta em toda a sua atividade de caráter social, mesmo que os motivos sejam particulares. Nesse sentido, o ser humano genérico é expressão de suas relações sociais e herdeiro e preservador do desenvolvimento humano.

Considerações Finais

No decorrer da pesquisa, fomos percebendo que a postura dos professores no contexto universitário demonstra interesse na aquisição e incorporação de saberes pedagógicos. Eles têm consciência da necessidade de adquirir esses saberes fundamentais na docência.

Evidenciamos como os professores constroem, reconstroem, mobilizam e socializam os saberes pedagógicos no espaço dinâmico do cotidiano da sala de aula que é revelador de indicativos que contribuem para a construção de novos saberes pedagógicos.

Constatamos, também, que em alguns momentos de incerteza e indecisão acerca das pequenas decisões tomadas no espaço da sala de aula, os professores agiram improvisando recorrendo ao *habitus* pedagógico interiorizado no decorrer da sua trajetória pessoal e profissional.

Em síntese, os professores investigados são críticos, reflexivos adquirem, produzem e mobilizam os saberes pedagógicos por meio de fontes diversas participando de eventos científicos; adquirindo literatura especializada; na troca de experiência com os pares; usando a vivência profissional e por meio da interação com os alunos.

Referências

BRITO, A.E. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores: In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G (Orgs.). **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto) biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 52-67.

BOURDIEU, P. **Esquisse d'une théorie de la pratique**. Genebra: Droz, 1972.

_____. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

GARCIA, M. M. A. O campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 97, maio, p.64-72, 1996.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

_____. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1977.

MARTINS, C. B. Estrutura e ator: a teoria da prática em Bourdieu. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 27, set., 1987.

PÉREZ-GÓMEZ. A.I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SÁCRISTAN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

QUEIROZ, M. I. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

RODRIGUES, J. R. T. **A prática docente leiga e a construção de saberes pedagógicos**. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade de São Pulo. São Paulo, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

SUJEITO, CULTURA E EDUCAÇÃO: (DES)AJUSTANDO A CRISE DO CAPITALISMO, UMA VIVÊNCIA DO INEVITÁVEL

Raquel Célia Silva de Vasconcelos
Doutoranda da FAGED/UFC
raquelcvasconcelos@gmail.com

Resumo

O objetivo da pesquisa é analisar os conceitos sujeito, cultura e educação imbricados à lógica que sustenta ou desestabiliza a crise do Capitalismo. A ordem estabelecida pelo sistema é sustentada por subjetividades sobrepujadas pelo progresso técnico-científico, sustentando o *status quo* vigente. A ciência como paradigma para o alcance civilizatório torna a técnica o centro de controle das ações subjetivas, delimitando os campos da cultura e da educação. A força fáustica devastadora e incontrolável da técnica recai sobre a educação em conformidade com o progresso cujo pressuposto prepara o campo visual de crianças e jovens a partir da apreensão de um sujeito que se constitui no campo simbólico e imaginário. O hábito na sociedade de consumo prescreve as aptidões subjetivas, alimentando escolhas e ações de crianças e jovens obedientes à lógica do Capital. São três os aspectos essenciais que delinham a ação da técnica: o primeiro aspecto diz respeito à cultura, cuja sobrevivência depende da força do hábito determinando o modo como o sujeito capta a própria existência, tornando suas ações enrijecidas e/ou flexíveis. O segundo aspecto corresponde à interferência do hábito na formação das aptidões, fundamentais à existência individual e coletiva, porque nele se revela o caminho trilhado pela educação. E o terceiro concerne à educação, responsável pelo processo de formação das subjetividades capazes de estabilizarem e/ou desestabilizarem paradigmas sociais, econômicos e culturais.

Palavras-chave: subjetividade; hábito; educação; progresso; cultura.

Nunca podemos recuperar totalmente o que foi esquecido. E talvez seja bom assim. O choque do resgate do passado seria tão destrutivo que, no exato momento, forçosamente deixaríamos de compreender nossa saudade. Mas é por isso que a compreendemos, e tanto melhor, quanto mais profundamente jaz em nós o esquecido. [...] Tal como a palavra que ainda há pouco se achava em nossos lábios, libertaria a língua para arroubos demostênicos, assim o esquecido nos parece pesado por causa de toda a vida vivida que nos reserva. Talvez o que o faça tão carregado e prenhe não seja outra coisa que o vestígio de hábitos perdidos, nos quais já não nos poderíamos encontrar. [...] Neles

são formadas as aptidões que se tornam decisivas em sua existência¹¹⁸.

Benjamin afirma na citação acima que o passado remete à experiência dolorosa porque rememorar algo “esquecido” traz o inevitável, o choque. A experiência do passado, no entanto, é fundamental e necessária à memória. O choque possibilita a rememoração do passado que se dá por meio de uma experiência singular apreendida por intermédio de objetos ainda não cristalizados pelo olhar. Essa apreensão delimita uma percepção que jaz de modo preciso o passado fugidio à memória e somente o objeto percebido transfigura o “esquecido”. Desse modo, o choque assume a função de desencadeador de emoções que contribuem na formação da subjetividade e prepara para recepção de uma saudade que faz emergir “hábitos perdidos”, muitas vezes, responsáveis por aptidões que definem as ações. O choque facilita o desmembramento de hábitos e aguça a percepção e compreensão, assinalando sua participação na constituição da subjetividade. Ademais, só a experiência do choque denuncia a função apaziguadora do esquecimento.

Contudo, sem o choque, a rememoração não seria possível, conseqüentemente, não se alcançaria o reconhecimento das aptidões, essenciais à constituição de um sujeito consciente de suas ações. O reconhecimento das aptidões facilita perceber que atos são delimitados pela intrínseca relação sujeito-cultura-educação. É a relação entre passado e presente que permite o encontro dos vestígios das aptidões adquiridas através da educação e da cultura, responsáveis pelas ações do sujeito no campo simbólico de ordenamento do mundo. É na ordem simbólica que o sujeito interpreta e organiza o mundo definindo suas ações nos campos político, cultural e social.

A experiência do choque apresenta o novo transfigurado no antigo, revelando o desejo nas imagens oriundas do esquecido, imagens essas que desvelam o devaneio pela procura do conforto no imaginário. Assim, rememorar o esquecido pressupõe a ação do sujeito que apreende as imagens presentes na ordem simbólica. Portanto, o esquecido delinea uma memória que pressupõe um sujeito, cuja consciência delimita a ordem do simbólico. É justamente na busca da interioridade que se dá a constituição da subjetividade no campo do simbólico, cuja gênese se encontra no *cogito* cartesiano.

A simbolização do sujeito se inicia com Descartes por meio da consciência pura que nega o corpo na apreensão da vida e do mundo, subtraindo suas experiências com seu esfacelamento. O corpo na tradição moderna é negado no momento dessa apreensão e toda sua experiência é subtraída no momento de

elaboração da ordem simbólica de apreensão do mundo. A consciência pura foi responsável pela constituição de um sujeito, cuja função é estabelecer relações simbólicas com o próprio corpo. No entanto, o corpo também participa na elaboração da existência apreendida na ordem simbólica pelo pensamento. Benjamin assinala, “o corpo é o que desperta justamente a dor profunda e pode igualmente despertar o pensamento profundo”. (1995, p.248).

Por certo, a recuperação dos “hábitos perdidos” como condição de possibilidade de compreensão das aptidões, delinea três aspectos fundamentais no que diz respeito ao sujeito, a cultura e a educação. O primeiro aspecto é fundamental porque aponta que a cultura depende da força do hábito para sobreviver e, o hábito, por sua vez, determina o modo como o sujeito capta a própria existência, tornando suas ações enrijecidas e/ou flexíveis. O segundo aspecto diz respeito à interferência do hábito na formação das aptidões, pois são fundamentais à existência individual e coletiva, revelando que a cultura também integra e, muitas vezes, é decisiva no processo educativo. O terceiro aspecto aponta que a educação pode resultar de um processo de formação de subjetividades capazes de estabilizar ou desestabilizar paradigmas de dimensões socioeconômicas e culturais.

O hábito e as ações subjetivas: elementos presentes no interior do grupo social

A cultura é entendida como algo que expressa uma sociedade do ponto de vista axiológico, epistemológico e, sobretudo, estético. Isto significa que nas relações e ações subjetivas estão presentes fatores determinantes para o desenvolvimento de uma cultura que delimita os campos valorativo, técnico – científico e criativo.

No entanto, a coerência de um hábito cultural deve ser analisada a partir do sistema a que pertence. No Ocidente Moderno, o hábito se dá a partir do paradigma educacional estabelecido no interior do grupo social, determinando o que deve ser apropriado enquanto cultura a partir das práticas sociais estabelecidas pelo grupo. Assim, as práticas sociais assumem um “caráter universal” e “necessário” para que a cultura permita o sujeito expressar aptidões do ponto de vista valorativo, científico e criativo. Para isso, faz-se necessário universalizar o conhecimento técnico-científico como pressuposto para o progresso e efetivação dos paradigmas socioeconômico e cultural por intermédio da educação.

Desse modo, os paradigmas são vistos como critério único de sentido à existência, muitas vezes, impostos de modo coercitivo. Isso é perceptível nas concepções de cultura que se firmou no Ocidente na Modernidade. A Cultura (*Kultur*) com pretensão civilizatória e a cultura de dimensão antropológica que se define nas características da identidade cultural de um povo. Ambas buscam

espaço de sobrevivência na dimensão espaço-temporal apropriado pela concepção que a Modernidade compreende de progresso.

Assim, a Modernidade avança com duas concepções: a Cultura (*Kultur*) - constituída como sinônimo de civilização e convergente com o Iluminismo - demarca o espaço de uma crítica racional que busca universalizar-se e fundamentar-se em si mesma. Desse modo, estabelece a ordem social e reivindica a totalidade como condição de possibilidade de apreensão da vida e do mundo através da razão, vista como única capaz de conduzir o homem ao refinamento e à formação dentro do parâmetro civilizatório.

E outra concepção de cultura que expressa identidade e solidariedade de respaldo antropológico mediado pelo particularismo coletivo, esquivando-se da normativa estética e elitista do ideal civilizatório iluminista, como forma de particularizar e demarcar seu espaço social. Todavia, a demarcação e particularização do espaço coletivo facilitam a expansão do processo de massificação quando propõe a autoidentidade através da lógica coercitiva e do aprisionamento da estética¹¹⁹ ao capital.

Nesse aspecto, a Cultura (*Kultur*) vista como sinônimo de Civilização difere da cultura de caráter antropológico quando privilegia o indivíduo e busca a universalidade estabelecida na relação entre o individual e o universal. A Cultura não cultiva o particular porque busca na sua constituição a identidade em si mesma através da emancipação racional, facilitando a universalização de seus valores. Assim, a constituição da Cultura se realiza na identidade do espírito humano em si mesmo por intermédio da expressão da essência da espécie demarcada pela individualização do espírito da humanidade.

Portanto, a Cultura (*Kultur*) concebida como Civilização delimita um discurso que estabelece a relação entre individual e universal, em que o cerne do eu e a verdade da humanidade convergem sem precisar da intervenção do particular. Nesse sentido, o universal torna-se o oposto e o próprio paradigma do individual, negando o que Eagleton (2005) denomina de “particulares arbitrários”. A Cultura, cujo cultivo é mediado pelo espírito, permeia a esteira do que ficou conhecido como Civilização concebida a partir da universalização do individual que realiza sua verdadeira identidade na Ideia.

No entanto, a Cultura (*Kultur*) malogrou diante do adestramento das massas e a perda da experiência. Às massas são impostos hábitos permeados de vestígios para preencher o vazio do sentido da existência. E como recusa ao vestígio do lar

¹¹⁹ A esse respeito Eagleton afirma que a “Cultura como identidade é avessa tanto à universalidade como a individualidade; em vez disso, ela valoriza a particularidade coletiva. Do ponto de vista da Cultura, a cultura apodera-se perversamente dos particulares acidentais da existência – gênero, etnicidade, nacionalidade, origem social, inclinação sexual etc. – e os converte nos portadores da necessidade” (EAGLETON, 2005, p. 84).

burguês a arquitetura do século XIX privilegia o aço e o vidro. “Pois os novos arquitetos [...]: criaram espaços onde não é fácil deixar vestígios¹²⁰” e inauguram o que ficou denominado “cultura de vidro” como observa Benjamin (apud SCHEERBART, 1995, p. 267).

O lar burguês alimenta, de certo modo, a opacidade porque exige do homem a máxima aquisição de hábitos para que consiga se ajustar ao interior cheio de vestígios. O burguês que habita esse interior precisou se desvencilhar de toda experiência, deixando os rastros de sua existência. E nesse aspecto, a “cultura de vidro” é a condição de possibilidade que alimenta o sonho burguês de uma pseudocivilização, cujo princípio é conduzir a vida na esteira do progresso da ciência e da técnica como forma de edificar sua cultura utilitária.

Contudo, a cultura utilitária busca sobreviver à pobreza de experiência tentando sanar a dicotomia, natureza e técnica, primitivismo e conforto, pois não almeja novas experiências quando os hábitos são condicionados e enrijecidos. A cultura utilitária aspira somente à vivência como imediatez das relações e da fugacidade da vida moderna. Assim, determinados hábitos que condizem ao individualismo, empobrecem a capacidade do homem em almejar experiências novas porque a cultura utilitária cultua a prática de uma vida inspirada no Pragmatismo exacerbado da sociedade capitalista. Como afirma Benjamin, “todo hábito deve ser estorvado pela atenção se não pretende paralisar o homem¹²¹”. Ademais, o Pragmatismo forja uma racionalidade técnica e impõe à arte e às culturas a dimensão técnico-científica como único critério para o estabelecimento das ações criativas e inovadoras dentro do espaço sócio-cultural através dos hábitos incorporados à formação subjetiva.

Nesse aspecto, a cultura utilitária se expande quando permite a técnica conduzir o ato criativo. Desse modo, é entregue a técnica o poder de delegar o que é arte, e assim, apropria-se do campo da estética. É nesse momento que a técnica assume o poder de “segunda natureza”, escamoteando quem concebe a arte como criação de um saber que se faz no próprio poder de contemplação do artista sem intervenção direta da técnica. Aqui se faz necessária uma análise mais profunda do conceito de cultura na perspectiva de Benjamin. E como a cultura utilitária interfere na educação formadora de subjetividades condicionadas a hábitos de consumo que delineiam as aptidões de culto a mercadoria.

Contudo, a compreensão e a assimilação do discurso, cujo princípio é o avanço científico e técnico como única possibilidade de melhorar as condições de vida e solucionar todos os problemas da humanidade, remete ao controle técnica transfigurada de ciência. A ciência sobrepuja a humanidade a partir do discurso

¹²⁰ BENJAMIN, Walter. “Habitar sem vestígios” IN: *Rua de Mão Única*, p. 267.

¹²¹ BENJAMIN, Walter. “Hábitos e atenção” IN: *Rua de Mão Única*, p. 247.

burguês de progresso que põe todos subservientes à técnica. Esta como uma “força fáustica¹²²” impele todos ao encontro de um futuro mais promissor, apostando no avanço da ciência como via direta à apreensão racional da vida e do mundo. Nesse sentido, a cultura utilitária é fundamental no avanço técnico-científico e a educação é sua aliada na condução do futuro promissor alimentado pelo progresso. Este define o jogo que possibilita ou não a existência da cultura de dimensão antropológica e da Cultura (*Kultur*) como atuação do espírito (*Geist*) no mundo.

O espírito (*geist*) infinito e a interferência do hábito nas aptidões: a derrocada da função filosófica e existencial da cultura diante do poder da técnica

A técnica expressa sua “força fáustica” quando alimenta no imaginário do homem uma falsa emancipação sobrepondo à cultura e à educação a função de moldar sujeitos, cuja dimensão criativa aponta a ação de subjetividades fractárias porque submete o ato criativo à inervação do conhecimento técnico-científico. Embora a técnica possibilite a manifestação de sujeitos ativos, no entanto, ela subscreve com sutileza o campo da criatividade subjetiva porque obedece às lógicas do capital e do progresso. Assim, a racionalidade técnica subscreve o campo de ação do homem, sobretudo, no que diz respeito à ciência, à cultura de modo geral e a educação¹²³ do ponto de vista de sua aplicabilidade.

O marcante na vida dos estudantes é, de fato, a aversão em submeter-se a um princípio, em se deixar imbuir de uma idéia. O nome da ciência presta-se por excelência a ocultar uma indiferença comprovada e profundamente arraigada. Mensurar a vida estudantil com a idéia da ciência não significa de maneira alguma panlogismo ou intelectualismo — como se está inclinado a temer —, mas é uma crítica legítima, uma vez que na maioria dos casos a ciência é levantada, como a muralha férrea dos estudantes, contra reivindicações “estranhas”. Trata-se portanto de uma unidade interior, não de uma crítica de fora. Neste ponto, a

¹²² SIBILIA, Paula. *O homem pós-orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais*, p. 43.

¹²³ “Ao preterir a educação humanista – que encontrava no livro sua vitalidade –, a educação exige hoje a habilitação pragmática e a adaptação dos indivíduos às contingências do mercado, criando a figura do “especialista” – especialista que transmite a crença na “infalibilidade” ou na “certeza” de seu fazer restringindo o pensamento à apologia dos fatos como única dimensão importante do conhecimento –, ou criando a figura do “fracassado” – o inadaptado que passa à condição de “eterno necessitado”, socorrido pelo favor do Estado ou pela filantropia de instituições humanitárias” (MATOS, Olgária. “A filosofia e suas discretas esperanças”. In: *Discretas esperanças: reflexões filosóficas sobre o mundo contemporâneo*, p. 17).

resposta está dada com a observação de que, para a grande maioria dos estudantes, a ciência é uma escola profissionalizante. Já que “ciência não tem nada a ver com a vida”, então ela deve moldar com exclusividade a vida de quem a segue. Entre as reservas mais inocentes e mentirosas que se têm perante ela, encontra-se na expectativa de que ela deva ajudar este ou aquele a se prepararem para uma profissão. A profissão decorre tão minimamente da ciência que esta pode até excluí-la¹²⁴.

Todavia, ciência também pressupõe um ato de criação de um indivíduo ativo e desejoso mediado por um espírito verdadeiramente criador e comprometido com “a vida intelectual criativa¹²⁵”. Assim, a educação que traduz o individualismo reflete uma sociedade que está comprometida com o “espírito profissional¹²⁶” subjugado ao Pragmatismo. Este restringe o campo visual dos estudantes uma vez que a aplicação prática da ciência os conduz à relação de estranheza e hostilidade com a escola da vida, em que seus ensinamentos se dão através da arte de viver com autonomia e liberdade.

Assim, a Cultura¹²⁷ (*Kultur* - pressuposto para o alcance da Civilização) e a cultura (expressão da identidade e solidariedade antropológica) se vinculam à apelação do espírito profissional, cuja atuação converge com o poder e a pragmática da técnica, impondo à humanidade o progresso da ciência como única alternativa de apreensão do mundo, rompendo definitivamente com a tradição do aprender com autoridade e autonomia.

A Cultura (*Kultur*) se apresenta como uma espécie de “símbolo romântico” (EAGLETON, 2005, p. 82), porque na condição de infinito, ela assume seu lugar no mundo mediado pelo espírito¹²⁸ (*Geist*) infinito encarnado na Europa. Dessa maneira, a Cultura (*Kultur*) assume uma dupla face: em um momento ela

¹²⁴ BENJAMIN, Walter. “A vida dos estudantes”. In: *Reflexões sobre a infância, o brinquedo e a educação*, p. 32.

¹²⁵ Idem, p. 37 e 39.

¹²⁶ Idem, p. 37.

¹²⁷ Vale ressaltar, a Cultura não corresponde a qualquer modo de vida particular, ela tem sua origem e história, o que lhe possibilita seguir em direção ao universal. Embora, seus valores sejam universais, isso não significa dizer que sejam abstratos, uma vez que a necessidade da Cultura em se direcionar para universalização de seus valores remete à origem e ao espaço que delimitou seu aparecimento.

¹²⁸ A esse respeito comenta Eagleton quando afirma que “ela (Cultura) é o ponto imóvel do mundo em rotação no qual se intersectam tempo e eternidade, os sentidos e o espírito, o movimento e a imobilidade. A Europa teve a sorte de ser escolhida pelo *Geist* como o lugar onde ele se fez carne, assim como o planeta Terra teve a sorte de ser selecionado como o ponto onde Deus optou por se tornar humano. Ao interpretar a Cultura, então, como ao interpretar o símbolo, devemos operar com uma espécie de codificação dupla e apreendê-la ao mesmo tempo como ela mesma e alguma outra coisa, o produto de uma civilização específica embora também de um espírito universal (EAGLETON, 2005, p. 82).

representa os valores derivados do espírito que busca universalizá-los; em outro momento ela é concebida como símbolo quando assume sua condição de representação simbólica para o povo europeu, sobretudo, para o povo alemão que vivenciou a emergência do discurso de atuação do espírito (*Geist*) no mundo. Na realidade acadêmica e escolar da Alemanha, esse espírito não se realizou porque o caráter imediato da ciência e da técnica sobrepujou a Cultura (*Kultur*) que poderia proporcionar o verdadeiro “espírito criador”, o próprio Nazismo aponta a ausência do espírito criador. Benjamin traz essa discussão, em seu ensaio de 1932, quando afirma a partir de sua personagem intitulada “Voz do Século XIX” que comenta a respeito de uma fala de Goethe,

tudo hoje em dia é ultrapassado, tudo transcende incessantemente. No pensamento como na ação. Ninguém conhece a ninguém. Ninguém compreende o meio em que vive e trabalha, nem o material com que está trabalhando. Riqueza e rapidez, eis o que o mundo admira e o que todo o mundo quer. [...]. No fundo, é o século dos homens práticos, de compreensão rápida, de muitas aptidões, homens que se sentem superiores em relação à massa, embora eles próprios não tenham talento para coisas mais elevadas¹²⁹.

No referido ensaio, Benjamin deixa transparecer que a “institucionalização da tirania do minuto¹³⁰” impossibilita a atuação do verdadeiro espírito criativo, permitindo apenas a ação de um espírito educado através da “cultura média¹³¹” como profetizara Goethe. Na verdade, o povo alemão fica refém do Idealismo alemão, cujo referencial se encontra no ideal civilizatório iluminista.

Na busca de espaço de fuga da banalização da proposta civilizatória, a Cultura (*Kultur*) tenta sobreviver e se efetivar designando um laço entre civilização europeia e humanidade universal, impondo assim seu poder moral e forjando uma identidade ao mundo. Nessa condição, ela assume um duplo caráter porque expressa ao mesmo tempo temor e entusiasmo aos seus adeptos porque em determinado momento ela se apresenta como acessível e ao alcance de todos, mas, simultaneamente, ela nega essa possibilidade porque nasce, de certo modo, desvinculada da tradição de uma experiência coletiva. Isto aponta seu caráter elitista porque nasce junto com a ascensão burguesa, tornando-se o símbolo da

¹²⁹ BENJAMIN, Walter. “O que os Alemães Liam, Enquanto Seus Clássicos Escreviam”. IN: *Documentos de cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos*, p. 83.

¹³⁰ Idem, p. 83.

¹³¹ Idem, p. 83.

concepção de civilização do Iluminismo que se difunde por toda Europa como “patrimônio cultural¹³²” de uma classe que deu origem a riqueza de ideias de um processo civilizatório.

Contudo, a Cultura (*Kultur*) falha quando utiliza os valores tradicionais burgueses de caráter persuasivo e dimensão moral, pois não consegue conduzir ou ordenar a vida dos jovens, porque a percepção (*Wahrnehmung*) dos jovens aponta que não existe ética como discurso, mas reflexão (*Grübeln*). Entretanto, a reflexão está de certo modo vinculada ao Idealismo que propicia o ofuscamento do “Real” porque não existe mais experiência (*Erfahrung*) do ponto de vista da autoridade e da liberdade. A experiência coletiva que outrora é transmitida oralmente pela tradição se transforma apenas em vivência (*Erlebnis*), ou seja, preserva-se apenas a experiência individual vazia de sentido e de significado. Diante do fim da experiência e da fugacidade da vivência, a humanidade é conduzida aos paradigmas cultural e educacional que privilegiam um conhecimento especializado, cujo campo de observação é delimitado pelo método indutivo de apreensão objetiva.

Ademais, a cientificidade em todos os campos do conhecimento humano é sempre estabelecida pela fragmentação do saber, onde se faz presente a relação de pares. Esta é característica da leitura do mundo pelo olhar técnico-científico porque privilegia a fragmentação no processo de observação e, desse modo, concebe uma leitura da vida e do mundo à luz da vivência. Isso também passa à dimensão das relações sociais estabelecidas, onde o próprio sujeito do conhecimento, habituado à fragmentação do saber, apreende a própria subjetividade aprisionada ao progresso que vislumbra o mundo assegurado da tecnologia e da ciência. Assim, presencia-se na Modernidade um homem desprovido de espírito, um total ofuscamento das ideias “claras” e “distintas” como provera Descartes (2003, p. 56).

Isso revela que o “patrimônio cultural” de uma geração que almejou a atuação do espírito no mundo é “substituído por um mundo antigenealógico, científico e técnico¹³³”. O declínio da experiência, da ação moral exemplar, do impulso racional pelo autoconhecimento e do refinamento de si representa a derrocada da função filosófica e existencial da Cultura. Assim, toda proposta cultural de Goethe e Schiller e da própria noção de civilização é sobrepujada pela visão técnico-científica do homem na Modernidade.

¹³² Termo denominado por Benjamin para designar que o desvio da razão transformou esse patrimônio na “a horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza onde os valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorratamente” (BENJAMIN, 1994, p. 115).

¹³³ MATOS, Olgária C. F. *Benjaminianas: cultura capitalista e fetichismo contemporâneo*, p. 55.

Todavia, a proposta civilizatória do Século das Luzes que via na razão a emancipação do homem porque possibilitava a atuação do espírito (*Geist*) no mundo, malogra diante do poder da técnica. Esta assume a função do espírito e impõe a todos sua “força fáustica” devastadora e incontrollável que atinge a educação com sua promessa de progresso. E este prepara o campo visual de crianças e jovens a partir da apreensão de um sujeito que se constitui no campo simbólico e imaginário do futuro promissor.

Se inicialmente o Iluminismo não viu na narrativa uma aliada no processo civilizatório, jamais conseguiria alcançar seus objetivos, o esclarecimento de todos os seres dotados de razão. O Iluminismo pauta seu processo civilizatório a partir do domínio da natureza e da produção de subjetividades, elaborando novos mitos que conduz a humanidade ao domínio e a barbárie quando atrela civilização ao progresso técnico-científico. É na promessa de transformação proposto pela *Aufklärung*: desencantamento do mundo, expulsão dos mitos, destruição anímica da natureza pela capacidade racional do homem, que se instala uma subjetividade do controle pelo controle das forças da natureza exterior e interior.

Na verdade, a Modernidade impulsiona uma herança cultural pelo ressentimento das massas que responde à apropriação da tradição através da *mimesis* do consumo de bens, não por seu valor de uso como bens necessários, mas por seu valor de troca. É a cultura utilitária que traz em seu bojo o fardo da tradição dos valores burgueses e o peso do *status quo*. A proposta iluminista malogrou uma vez que a humanidade não atingiu o esclarecimento previsto, mas apenas despertou a consciência do sonho (*Traum le wusst sein*) desvinculada completamente da experiência. A experiência que aproximava os valores de uma geração a outra através da oralidade presente na narração, não comunga do discurso da *Aufklärung*.

Considerações Finais

A cultura e a educação dependem das ações de subjetividades que incorporem aptidões herdadas de parâmetros apreendidos no grupo social. Assim, uma sociedade com múltiplos parâmetros de conduta aponta uma total desestabilidade nas relações institucionalizadas, dificultando uma permanência segura no mundo diante da vivência fugaz e vazia de sentido e significado. A saída é uma via aprisionada ao que está em voga para grande maioria, facilitando ações que privilegiam juízos de valores imersos no controle emocional dos sujeitos através de uma lógica que determina a existência atrelada ao nivelamento cultural.

A atual crise do Capitalismo repercute de modo direto na educação e na cultura, ele propõe mudanças nos hábitos para que as ações subjetivas possam convergir com as vias de saídas que priorize o *status quo* vigente. São saídas sempre submetidas ao sistema que condiciona as subjetividades à educação pautada no modelo de consumo, onde o acúmulo dos bens não corresponde ao

consumo dos bens necessários à sobrevivência. Isto cria indivíduos obedientes ao poder da mercadoria que os impulsionar a sempre buscarem o novo através de seu poder de sedução, condicionando o campo da percepção às “imagens de desejo” numa tentativa de substituição do antigo pelo novo.

É prática da sociedade de consumo delimitar a relação entre “valor de troca” e “valor de uso” a partir do processo de subjetivação da mercadoria, onde o “valor de uso” já não se insere no consumo de bens necessários, mas no poder que o consumo pode propiciar ao *status* social. A mercadoria uma vez subjetivada passa a conduzir as escolhas que determinam as ações do homem. Nesse contexto, a própria dinâmica do ato de educar é comprometida por esse processo de subjetivação.

A educação para o consumo impõe o peso do *status quo* às crianças e jovens através do mercado de bens culturais. Estes alimentam e fortalecem a informação e a comunicação como espaços de disseminação das vias de saída da crise. Assim, a informação e a comunicação como critério para o conhecimento de fácil assimilação e entendimento trazem um caráter fugaz e pragmático presente na concepção de ensino que propicia o imediato. O aspecto pragmático do ensino facilita a fragmentação do saber que uma vez setorizado, dificulta encontrar linhas de fuga e espaço de criação.

É comum nas ações da criança e do adolescente um desprendimento em relação ao desenvolvimento intelectual, não visualizando o sentido e o significado da educação, sobretudo, o grupo dos desfavorecidos cuja única preocupação é sobreviver. Para os desfavorecidos, a sobrevivência não depende do modelo de educação instituída.

Atualmente, a educação vive o paradigma da empregabilidade cuja característica é uma instabilidade geral. Diante disso, o Capitalismo demarca seu espaço de fuga da crise no Setor de Serviços, criando postos de trabalho temporário para movimentar a economia, delimitando o discurso da empregabilidade. Nesse contexto, qualquer espaço é local de aprendizagem porque a tirania da imagem comungada também pelo discurso da empregabilidade determina o conteúdo a ser ensinado.

Desse modo, a própria a educação incorpora a dinâmica dos *fast foods*, facilitando a tirania da imagem invadir escolas e universidades disseminando o discurso da boa estrutura, ambiente de diversão, juventude descolada e conectada às informações das comunidades virtuais. É nessa dinâmica que o corpo é capturado, favorecendo sua participação na constituição da ordem simbólica de apreensão da cultura e da educação mediadas por subjetividades fractárias.

Com isso, posso arriscar a partir do título aqui proposto que a crise da economia de mercado aponta duas faces do Capitalismo. A primeira diz respeito ao ajuste e ao desajuste das crises do sistema econômico que interfere na educação, forjando aptidões a partir de hábitos que se apresentam como novo configurado de “sempre igual”. E a segunda face demonstra subjetividades imersas na assimilação

do “sempre igual”, incorporando apenas as mudanças uma vez que elas vivenciam o inevitável, a crise que se ajusta no em si mesmo do *status quo*.

Referências

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política: *ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed., 10 reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Obras escolhidas II: *Rua de mão única*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. (Org. BOLLE, Willi). *Passagens*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

DESCARTES, René. *Meditações Metafísicas*. Porto: Rés-editora, 2003.

MATOS, Olgária Chain Féres. *Benjaminianas: cultura capitalista e fetichismo contemporâneo*. São Paulo: UNESP, 2010.

_____. *Discretas esperanças: reflexões filosóficas sobre o mundo contemporâneo*. São Paulo: Nova Alexandria, 2006.

SIBILIA, Paula. *O homem pós-orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

PARNAÍBA NO CONTEXTO DE INTERIORIZAÇÃO DA ESCOLA NORMAL E DE FEMINIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO NO PIAUÍ

Roberto Kennedy Gomes Franco
Antônio de Pádua Carvalho Lopes

A interiorização da formação de professoras teve, contudo, que esperar até 1927 sendo iniciativa não do Governo Estadual, mas de um município que procurava se modernizar: Parnaíba. Município onde o extrativismo vegetal havia proporcionado o surgimento de uma burguesia comercial ligada principalmente às exportações e importações. Burguesia esta que procurou realizar uma ação eficaz no que considerava importante para a expansão de seus interesses econômicos: modernização da cidade com estradas, instrução e urbanização. [...] Parnaíba, na década de 1920, tornou-se a cidade do Piauí onde mais inovações ocorreram em educação. A municipalidade e a elite comercial, empenhadas em modernizar a cidade, realizaram uma série de ações na área educacional.

Lopes (2001, p.80)

Para uma melhor caracterização da emergência histórica da Escola Normal de Parnaíba faz-se necessário um breve comentário acerca do contexto histórico que perpassa todo o processo que gesta a dinâmica política, social e econômica da cidade de Parnaíba.

O Município está situado na microrregião do litoral piauiense, compreendendo uma vasta área de influência, considerada a segunda maior cidade do Estado do Piauí, Parnaíba ocupou lugar destacado no plano econômico piauiense, não só do ponto de vista geográfico, mas também nos aspectos econômicos, políticos e sociais. Estes elementos, em nossas análises do Livro do Centenário de Parnaíba (1944), contundentemente favoreceram o campo educacional da cidade.

Todos esses aspectos são importantes em nossa análise para melhor delinear o papel desempenhado pelo projeto de modernidade, imbricado pelas municipalidades socioeconômicas, ativamente desenvolvidas ao longo do século XX no estado do Piauí, e de maneira especial no pós-1930.

Lopes (2001, p.83), argumenta ainda que:

[...] Do movimento de modernização da instrução resultaram, a partir de 1922, a criação do Grupo Escolar Miranda Osório, a remodelação e ampliação da rede escolar da cidade, a vinda do professor paulista Luiz Galhanone para dirigir a reforma da

instrução municipal e a implantação do Ginásio e da Escola Normal. A última criada para responder à necessidade de pessoal qualificado para a expansão do ensino primário modernizado na região.

Assim é possível compreendermos a emergência histórica de criação da Escola Normal de Parnaíba, atrelada aos processos que primavam por uma modernização, re-elaborando e/ou ampliando setores estratégicos do tecido social, incrementando o potencial desenvolvimentista urbano das emergentes elites em ascensão no contexto piauiense, assim como dinamizando os setores básicos de ofertas de serviços à população, com construção de estradas para um melhor fluxo de pessoas e mercadorias, dos sistemas urbano, de saúde e educativo.

Segundo Maria da Penha Fonte e Silva (1985), a Escola Normal de Parnaíba, na sua fase de fundação, assim se apresenta:

Em 11 de julho de 1927, foi fundada com o nome Escola Normal de Parnaíba, juntamente com o Ginásio Parnaibano, funcionando no bonito prédio da atual “Unidade Escolar Miranda Osório” localizado no início da Rua Grande, depois Rua Afonso Viseu, mais tarde Avenida João Pessoa, hoje (a importante) Avenida Presidente Vargas.

A fundação dos dois Estabelecimentos em Ensino Médio, ou seja, de Ensino Secundário em nossa terra já era necessária e, foi fruto do grande idealismo de um pugilo de homens, que tudo fazia pelo engrandecimento e pela pujança da terra-berço, e, ambos funcionando juntos eram voltados para a formação da Juventude naquela década tão carente de formação cultural.

E foram fundadores, pioneiros, superando todos os obstáculos, num grande rasgo de vontade forte e de idealismo os seguintes vultos: - José Pires de Lima Rebelo – o grande arauto, o grande batalhador, em suma – o paladino da instrução – Mirocles Campos Veras – cheio de amor pela terra-berço, pela grandeza da cidade – José Narciso da Rocha Filho – o Intendente Municipal de larga visão – Luiz Galhanoni, o ditador, o mestre paulista – Ademon Gonçalves Neves, o lente de inglês, o musicista de fina sensibilidade.

O reconhecimento e a regulamentação do Curso Normal, se deu logo em 1928.

A Escola Normal, portanto emerge deste processo. A este respeito é salutar mencionarmos ainda que a mesma foi equiparada à escola Normal de Teresina por força da Lei Nº 1196.

Então, quer dizer que a partir do primeiro decênio do século XX a ação da Escola Normal Oficial traz mudanças significativas para a educação piauiense. O Ensino Normal oficial vai se consolidar no Piauí, tanto no interior quanto na Capital, entre os anos de 1910 a 1930, especialmente em Teresina, Parnaíba e Floriano, respectivamente, quando as normalistas passam a substituir os professores leigos aumentando significativamente a quantidade de professoras na rede oficial de ensino, no entanto, é necessário destacar que permanece presente ainda, a figura do mestre-escola e do professor leigo.

QUEIROZ (1998, p.73) acerca disso coloca que:

Com a saída da primeira turma da Escola Normal Oficial, em 1912, tem início a progressiva substituição dos professores primários do sexo masculino pelas normalistas, num movimento que vai culminar com a total destinação do ensino primário à ação da mulher.

A Escola Normal Oficial e sua estrutura curricular contribuíram fortemente para a feminização do magistério piauiense. Buscando atender a uma necessidade do próprio Estado, no que se refere à incorporação das normalistas à rede oficial de ensino, entre 1910 e 1930, em substituição aos professores leigos, momento em que o Estado assume uma posição de responsabilidade maior pelo ensino público.

Portanto podemos concluir que após a saída da primeira turma da Escola Normal Oficial, em 1912, os professores do sexo masculino vão sendo substituídos pelas recém-formadas normalistas, num processo que culminaria com a feminização do ensino primário piauiense.

A Escola Normal era tida em alto conceito pela sociedade piauiense, cujas famílias mais representativas do ponto de vista econômico e social, se empenhavam em matricular suas filhas. De 1910, ano da instalação da Escola Normal Oficial, até 1922, quando se processa a reestruturação do Ensino Normal, decorrente do Regulamento Geral do Ensino, foram diplomados 91 professores. As primeiras turmas concluíram o curso em 1912 e 1913, obedecendo ao currículo de três anos para conclusão do curso.

Ao longo de nossa investigação no Arquivo Público, localizamos o seguinte no Relatório da Instrução Pública do Piauí:

[...] E tudo isso se deve à instituição da Escola Normal – matriz que é de todo o ensino primário. Ainda mais: foi ela o fator único da cultura intelectual feminina no Piauí, onde se limitavam os estudos da mulher à má aprendizagem das primeiras letras, ou curso primário.

Dos 91 professores formados, apenas um era do sexo masculino, tratava-se do professor Felismino Weser, e todos os outros eram do sexo feminino o que tornava evidente o preconceito discriminatório com relação ao magistério piauiense, que deveria ser exercido preferencialmente pela mulher.

Este modelo de ensino era inspirado nos exemplos norte-americano e europeu, onde no ensino primário a participação feminina era preponderante. Anísio de Brito, em trabalho publicado em 1922, nos diz que:

A preeminência, hoje, da mulher no magistério primário é proclamado pelos maiores sábios. O eminente pedagogo italiano André Angiulli, apoiado em Renam, diz que a educação sem o concurso da mulher é impossível. (BRITO,1922, pp. 62/63).

Para assegurar que o ensino primário chegasse também ao interior do Estado, haja vista que as professoras que residiam em Teresina não se interessavam em deixar a capital pelo interior, o Governo do Estado compromete-se com os líderes municipais em resguardar a matrícula das candidatas que fossem indicadas pelos municípios, contanto que os ditos municípios se comprometessem em custear todas as despesas com as futuras professoras, e após a conclusão do curso, as professoras regressariam para levar a educação às crianças dos seus respectivos municípios.

A instrução primária, que cumpre religiosamente difundir por todo o povo, depende essencialmente de professores habilitados e dedicados que não é fácil encontrar para as localidades centrais com a parca remuneração que o Estado lhes oferece; e por outro lado, os pais pobres, que residem no interior; longe da sede das vilas e cidades, não podem dar aos filhos esse precioso benefício. (FREITAS, 1988, p.91).

Claramente evidencia-se que mesmo com o esforço do poder público, desejoso em expandir o ensino primário piauiense, na Cultura para todo o Estado, somente a Escola Normal Oficial, não tinha condições de suprir a necessidade de capacitar todas as normalistas do Estado, para tanto foram criadas outras Escolas Normais no Piauí.

Sabemos, no entanto, que a Escola Normal Oficial é referência no Estado servindo como modelo para a criação das escolas normais de Parnaíba em 1928, de Floriano em 1930 e a do Colégio Sagrado Coração de Jesus (Teresina), em 1931.

Por conseguinte, todo este processo é resultante da tentativa de interiorização do ensino normal, almejando a possibilidade da presença por todas as municipalidades do Estado, da professora normalista, tendo em vista ainda a insuficiência da escola normal da capital em não atender a toda a demanda e das próprias dificuldades das pretensas alunas em deslocarem-se para Teresina a fim de tornarem-se normalistas.

A Escola Normal de Parnaíba, assim com a de Floriano são, pois a tentativa de interiorização da ação formativa docente para atender às escolas primárias por todo o Estado do Piauí. Tal perspectiva é presente nas próprias falas governamentais, onde em 1926, o então governador João de Deus Pires Leal comenta que: “a instrução publica até 1926 era, como sabeis, ministrada quasi que sómente na capital. Em 1927, porém, o governo municipal de Parnahyba deu-lhe um grande impulso alli.”¹³⁴

O incremento empreitado pelas elites de Parnaíba, no processo de estruturação da escola normal, foi o pontapé inicial que culminaria no processo de interiorização da ação formativa de normalistas, embora devamos ainda salientar que a Escola Normal pertencia a rede privada de ensino, tendo porém em 21 de novembro de 1959, processo esse observado também em Floriano.

Neste sentido, Lopes (2001, p.89-90), afirma que:

Floriano, assim como Parnaíba ao norte, era o mais importante centro comercial do centro-sul do Piauí. Sua economia baseava-se, essencialmente, na exportação de produtos do extrativismo (principalmente borracha de maniçoba, cera de carnaúba e côco de babaçu). Essa condição fazia com que Floriano tivesse estreito relacionamento comercial com Parnaíba, que foi fator desencadeador da mobilização em torno da implantação de seu Liceu e de sua Escola Normal. Embora a cidade de Floriano estivesse situada na região do estado com menor número de professoras normalistas atuando nas escolas públicas existentes, até a implantação da Escola Normal de Parnaíba não havia sido cogitada ainda a criação de curso normal naquela cidade.

[...] Em 1929, foi iniciado o movimento em torno da criação, nos moldes do de Parnaíba, do Ginásio e da Escola Normal de Floriano.

¹³⁴ PIAUHY, Governador (João de Deus Pires Leal). Mensagem Governamental apresentada à Câmara Legislativa do Estado do Piauí a 1ª de julho de 1929, pelo Governador, Exmo Sr. Dr. João de Deus Pires Leal. Teresina, Imprensa Oficial.(p.61).

Vale ainda ressaltar que a Escola Normal de Floriano é equiparada à Escola Normal de Teresina, por força do Decreto Lei Nº 1.247. A este respeito o trecho deste Decreto, pontua que:

[...] Considerando que a Escola Normal de Floriano, pela sua localização em um ponto de Estado que é como um entreposto commercial, intellectual e social, é de grande eficiencia, porquanto nella poderão se titular professoras filhas dos municípios do Sul do estado; Considerando que, nestas condições, fazendo a equiparação á escola Normal desta Capital, da Escola Normal de Floriano, ficará resolvido, ao menos em parte, problemas da instrucção no Sul do Estado.¹³⁵

Estas ideias são marcantes para o entendimento da emergência histórica das escolas normais do interior do Estado do Piauí, e conotam mais claramente o projeto histórico-educativo iniciado a partir de então.

Com o intuito claro de sanar as dificuldades de acesso e formação de normalistas para o atendimento da demanda do Estado e das dificuldades de acesso e locomoção para a Escola Normal de Teresina, e ainda, da relutância das normalistas uma vez tendo se formado na escola da capital, em dirigirem-se para as mais distantes municipalidades do Norte e do Sul do Estado, a Escola Normal de Parnaíba e a Escola Normal de Floriano, surgem com o intuito de sanar tais dificuldades, possibilitando dessa maneira a criação de uma alternativa para a problemática do ensino primário ofertado por professoras normalistas e não leigas, como se verifica por todo o Estado.

É necessário ainda, salientarmos neste processo, a emergência do ensino normal confessional desenvolvida pela Escola Normal do Colégio Sagrado Coração de Jesus.

Estes são elementos que no processo de constituição do Ensino Normal e do Ensino Primário do pós-1930, com o Estado assumindo de fato o gerenciamento da oferta destes serviços educacionais de cunho público e gratuito, inclusive com a consolidação do Ministério da Educação, irão proporcionar no Piauí, novas reflexões acerca da memória e da cultura histórico-educativa por nós pesquisada.

¹³⁵ PIAUHY. Leis e Decretos do Estado do Piauhy, 1931.

Da feminização do ensino primário no piauí

A formação e a prática docente das professoras não poderia ser compreendida, neste texto, sem uma necessária reflexão sobre a própria espacialidade, para onde as mesmas eram formadas, o *locus* da ação pedagógica das normalistas, ou seja, o espaço do Ensino Primário. A preocupação com a formação docente estava atrelada à necessidade de mão-de-obra preparada para tal fim.

O empreendimento do Ensino Primário justifica a necessidade de investimentos governamentais para a formação das normalistas. O projeto de qualificação docente, antes de qualquer coisa, era voltado necessariamente para a prática docente primária, ou ainda, resultando no que se poderia qualificar de um direito público de educação, no que concerne a um 'padrão de cidadania educacional', fruto da relação dos sujeitos políticos que se confrontaram no campo de decisão a educação, a partir de 1930.

No pós-1930 novas exigências e necessidades são colocadas como forma de intervenção do Estado em vários setores da sociedade, dentre eles a Educação, tendo clareza que não era mais possível continuar com a mesma política da República Velha, que se eximia completamente em relação ao ensino primário e profissional.

Nesse sentido o Regulamento de 1933, no que se referia à orientação do ensino, ordenava que os processos educativos fossem práticos e concretos e que promovessem a integração da criança ao meio físico e social, para isso, recomendavam a utilização do método intuitivo das conquistas da Escola Nova. A demanda social pela ampliação ou a expansão do Ensino Primário é um dos elementos que norteia o projeto de modernidade piauiense.

Podemos averiguar mais claramente tal perspectiva à medida, por exemplo, em que analisamos a Reforma do Ensino Primário de 1933, em seu artigo 197, onde o Ensino Primário tinha a responsabilidade de capacitar o educando para a vida social com uma função qualquer, contanto que economicamente produtiva. Tal averiguação melhor se percebe, quando fazemos um balanço quantitativo e qualitativo do corpo docente por todo o Estado do Piauí, nos dez primeiros anos decorridos, logo após reforma do Ensino Primário em 1933.

O ano de 1942, é extremamente significativo, pois, embora decorridos trinta anos de formação da primeira turma da escola normal oficial e depois de mais de uma década das outras escolas normais piauienses terem sido criadas, o quadro da formação de educadores normalistas, ainda é preocupante em todo o Estado.

É pertinente ainda, salientarmos que, a partir da análise dos dados acima, e relacionando-os a emergência histórica das escolas Normais de Teresina, Parnaíba

e Floriano, abordados ao longo desta pesquisa, o percentual de professores normalistas é em relação as municipalidades, insipiente. Sendo que em alguns Municípios observamos a ausência de professoras normalistas, como o caso do município de Gilbués, Parnaguá, Santa Filomena e Socorro, enquanto em Teresina, observamos a presença de 174 professoras normalistas, em Parnaíba 60, em Floriano 29, o que conota claramente o desenvolvimento desigual e combinado do processo histórico-educativo no Estado do Piauí.

A preocupação com estradas e escolas tornar-se corriqueiras e o Ensino Primário Rural apareceu também como uma preocupação central, principalmente no referente ao Ensino Público Primário Rural, cuja expressão maior de ensino eram os mestres-escolas.

Os mestres-escolas que simbolizavam uma fase anterior às inovações do ensino na região, em uma época onde tudo era de difícil acesso, principalmente nas regiões distantes dos povoados, fazendas e sítios, gradativamente foram sendo substituídos pelas professoras e professores do Governo.

Todo este processo foi, como já citamos, gradual e heterogêneo, tendo suas especificidades, variando de Região, Estado e/ou Município.

Em Esperantina, por exemplo, a dinâmica educativa, até o início da década de 1930, era incipiente, tendo como alternativa para a ausência de uma política pública direcionada ao serviço educativo a figura do mestre-escola, que também era peça rara, disputados pelas famílias para assumirem a responsabilidade pela educação de seus filhos e netos.

Antônio Sampaio Pereira (1996, p. 16, 21), sobre estes mestres nos relata:

[...] aqui no Retiro, figuravam eles, tanto quanto pode figurar um magnífico reitor de qualquer universidade dos dias hodiernos. E, dentro das limitações do possível, é bem provável que ambos fossem mais necessários do que um magnífico reitor, dado a correria dos que hoje em dia disputam de maneira infrene as minguadas reitorias, e a escassez de mestre-escola, naquele tempo [...] naquele tempo, um mestre era um verdadeiro achado e quem tivesse a sorte de ter um à mão, nunca ousava desgosta-lo, nem que fosse por força de um motivo forte. Ao mestre dava-se **carta branca** e, contrariá-lo com a supressão de tais prerrogativas, seria uma temeridade.

Em entrevista com a professora Patrocínio Fortes, rememorando sua infância, ela afirma que também foi educada por um mestre-escola. Relata que era mesmo difícil encontrar um disponível, dizendo que naquela época em sua região,

era necessário que o mestre-escola seu professor se revezasse seis meses no Bananal de Baixo e outros seis meses no Bananal de Cima, para poder escolarizar as pessoas das duas localidades.

A figura do mestre-escola apesar de presente também no espaço urbano de Esperantina, era bem mais freqüente na zona rural, onde iam “disarnando” a garotada da forma como fosse possível e na maioria das vezes com métodos que para nós hoje parecem esdrúxulos, mas que se contextualizados à dinâmica espaço-temporal específica é plenamente compreensiva.

Métodos “violentos” e “autoritários” típicos da chamada “pedagogia do terror”, Pereira (1996, p. 25), assim comenta:

[...] E se o sujeito era mesmo **tapado**, sendo incapaz de **resolver direito** a lição de leitura e a escrita, Mestre Belarmino¹³⁶ punha-o de quatro-pés no meio da sala, a fim de ser cavalgado por um discípulo **mais aberto**, que o **esporeava** com os calcanhares nos vazios, mostrando aos outros a quem passava, que o pobre coitado era mesmo burro.

Some-se a este exemplo, puxadas de orelhas, palmatórias de fazer “molhar as calças”, ficar de joelhos em cima de milho e no sol, entre outros eram uma constante.

A figura da professora leiga, nesse âmbito manifesta-se como uma fase intermediária ao processo de institucionalização do ensino, tendo em vista, as gritantes dificuldades de múltiplas ordens em de fato, democratizar o ensino primário e, ao mesmo tempo, este sistema de ensino ter como docente a professora normalista.

É preciso ainda, destacarmos a permanência da figura da professora leiga perpetua-se para além das expectativas oficiais. O fato é que a realidade educacional brasileira e em especial a piauiense, atrelada às sérias dificuldades socioeconômicas e políticas, reafirmam a necessidade da docência em nível primário da figura da educadora leiga.

A título de esclarecimentos, vale explicarmos um pouco a manifestação desta atividade docente. A professora leiga, era aquela que em geral havia tido a oportunidade de ser educada ou por um mestre-escola, ou ainda por ter estudado

¹³⁶ “Mestre Belarmino Bola-de-Ouro, professor que desfrutava o privilégio de ser um grande **disarnador de minino**, destacando-se e sendo preferido, mais pela fama de ser um mestre carrasco, do que pela sapiência, propriamente dita.” (PEREIRA, 1996, p. 16).

nas emergentes escolas públicas primárias agrupadas e singulares que por todo o Estado do Piauí, nos principais núcleos populacionais, gradativamente, ao tempo em que objetivavam a institucionalização da Norma Culta da Língua, com uma rede de ensino uniformizada, buscava gerar uma nova cultura popular. Sendo alunas destas escolas, com professoras normalistas, estas alunas-professoras improvisadas, contribuíram profundamente para o projeto de expansão do sistema de ensino público primário ao exercerem o ofício da docência nas chamadas escolas isoladas rurais.

Somente a partir da década de 1930 é que a cidade de Esperantina, tomada por nós como exemplo, tem sua primeira professora Normalista, a professora Maria de Jesus. Vale lembrar que a Escola Normal, na Republica Velha foi para o Brasil uma verdadeira oficina de formação de professores, que abasteciam cultural e tecnicamente os grupos escolares e as escolas isoladas.

A professora Maria de Jesus, formada pela Escola Normal de Teresina, foi a primeira professora Normalista a lecionar na Vila Boa Esperança, hoje Esperantina, sendo também diretora da Escola Agrupada David Caldas que foi a primeira Escola Pública Primária construída nesta cidade. Dona Maria de Jesus, como se observa nos relatos, foi a inspiração de muitas outras professoras que trabalharam nas escolas isoladas rurais de Esperantina. Estes elementos acrescentaram ainda mais o balanço da história e da memória da Educação do povo piauiense.

O populismo educacional de Vargas e a Segunda República democratizaram tardiamente o acesso aos serviços educacionais, deformando o método e rebaixando a qualidade. Foi ensinado ao povo o caminho da escola, mas não foi oferecida uma verdadeira escola; podendo-se perceber claramente esta deficiência nos relatos, quando as professoras depoentes comentam a forma como se tornavam professoras, a estrutura das salas de aula e comentam sobre os recursos didáticos disponíveis.

Segundo a professora Pinheira:

Vivíamos do trabalho de Papai, por vezes trabalhávamos em uma coisa ou outra para poder nos vestir, porque ele era gente pobre, não podia dá tudo, então a gente ia trabalhando assim numa coisinha que ia aparecendo, foi nesse tempo, que eu me empreguei na Escola David Caldas, passei uns anos lá, neste tempo a professora era Maria de Jesus de Carvalho de Amorim, que era de seu Joaquim Batista.

Isso era em 1939 para 1940, eu passei lá alguns anos trabalhando como zeladora, o Compadre Diniz me chamou e perguntou se eu queria o emprego, aí eu disse que sim ao compadre, pois papai era

pobre e a gente precisava trabalhar, então ele me deu o emprego e eu fiquei trabalhando lá.

No David Caldas eram professores: Maria de Jesus, a Comadre Rosinha, Maria Luiza Teles, e uma sobrinha do Padre Alencar, tudo muito amiga, era uma coisa demais, todas comigo.

Em 1939, quando comecei a trabalhar, só havia estudado o quarto ano, era o que tinha aqui em Esperantina, eu estudei com a professora Maria de Jesus, ela foi a nossa professora, foi uma amiga muito exemplar, graças a Deus ela era muito boa com nós, com todos lá em casa ela se dava.

Eu trabalhei esses anos lá no David Caldas, então faltou uma professora na Malhada do Meio, ela faleceu, era a professora Maria Isabel, nesse tempo o Compadre Diniz me chama, eu era mocinha ainda, tinha uns 18 anos, aí ele me chamou e perguntou se eu queria ir para a Malhada do Meio, porque eu ganharia mais, eu disse que queria, pois já tinha alguém da minha família por lá, fui e lá passei dez anos.

Isso foi em 1943, quando eu cheguei lá, na escola Isolada de Malhada do Meio, fiquei lecionando em uma casinha de palha, com uma sala grande, tinha aqueles banco grandes compridos, uma mesa muito grande, uma lousa da outra professora, um quartinho de botar as coisas da escola e um depósito, uma casinha muito simples, com paredes de barro e piso bruto bem aterradinho, tinham muitos alunos, eu não me lembro a média de alunos, mas eu tinha muitos, assim uns 40, mas mulheres do que homens

Eu ensinava até o 4º ano, os alunos eram tudo juntos, eu fazia a divisão de 1ª, 2ª e 3ª, mas que lecionava tudo junto porque não tinha onde eu colocasse, tinha uma mesa muito grande, aí eu botava uma parte para escrever e a outra parte eu botava para ensinar as lições, quando aqueles terminavam, eu já estava botando os outros.

Às vezes quando eu ia passar as férias em Teresina eu ia na Secretaria de Educação e pedia material, tinha pessoas amigas lá, aí me entregavam, e eu mesma trazia aqueles cachões de material, eram livros, os livros mais atrasados para aqueles meninos mais atrasados e era mais adiantado para os meninos mais adiantado, a gente ia fazendo a divisão pra eles, eram cadernos, lápis, giz, borracha, eram essas coisas que mais precisa. Tinha também merenda que vinha de Teresina e era feita por uma mulher que morava na casa onde ficava a sala da escola, que era de um sobrinho da minha mãe, Antônio Zeti, que é dessa gente do seu Odilon, dono do terreno.

Ou ainda, como acrescenta a Professora Maria Evangelista Torres:

Eu me tornei professora assim, a Dona Rosalina foi a primeira professora de lá da Chapada da Limpeza, era uma cearense parente do Tenente Diniz, que era o Prefeito, ele trouxe ela pra lá, mas ela se deu mal, só ficou 1 ano e depois foi a Dona Tetê do finado Clarindo, não lembro o ano exato disso, mas ela ficou por lá uns dois anos [...]

A escola foi pra lá, porque o seu Manoel Lages, que era o proprietário da terra, ele era quem mandava lá, tinha uma loja grande de tecidos, cereal, tudo o que precisasse tinha. Tinha domingo que tinha açougue de carne, eu vinha aqui só para receber dinheiro, tudo era resolvido por lá mesmo. Ficava na casa que hoje ta derrubada, comprava muito coco e vendia muito, ele mandava em tudo, se ele falasse assim: bota outra professora ai só pra ela ficar ganhando dinheiro, botava. Era ele quem, mandava, seu Manoel Lages, eu me lembro, ele tinha muito poder [...]

Eu comecei a trabalhar como professora em 1945, minha mãe pediu ao Compadre Diniz que era Prefeito um emprego para mim, ele disse que eu não podia ser professora porque eu não tinha ainda idade para votar, nesta época eu tinha 17 anos, ainda era mocinha. Quando eu peguei a escola não tive nenhuma preparação anterior, só depois nós viemos fazer um curso [...]

Mesmo assim ele me deu a escola, para que eu fosse professora, colocaram no nome de minha mãe, eu morava na localidade de Cabo Verde e fui ensinar na localidade Chapada da Limpeza, o grupo era de palha e as paredes de barro, com um piso aterrado, as aulas começavam as 7:00 h e iam até as 11:00, a escola ficava mais ou menos 1 Km de distância de minha casa. Eu dava aula na 1ª e 2ª séries, que era tudo misturado para uns trinta meninos, tinha os cadernos da Prefeitura, tinha giz, lousa, as Cartilhas era a Prefeitura que dava, dava lápis, caderno, giz [...]

Claramente percebe-se os diferentes caminhos do tornar-se professor, o que denota o grau de complexidade da prática docente e o que delinea, portanto, a necessidade concreta de uma discussão mais refinada acerca do papel dos docentes e uma retrospectiva historiográfica dos sentidos de seus trabalhos em sala de aula, com os alunos e com a cultura local. A “democratização” do ensino, entre outras inovações históricas manifestou recuos e avanços, vitórias e derrotas, que duramente mutilaram os ideais liberais republicanos, mas que de fato contribuíram para o chamado “progresso” da nação.

O Ensino Primário, assim, tinha como função primordial ser o centro de integração social da criança, buscando oferecer-lhe educação básica que lhe propiciasse o desenvolvimento físico, mental e moral, preparando-o ao exercício da cidadania.

Entretanto, como já pontuamos, é necessário destacar que permanece presente ainda, a figura do mestre-escola e do professor leigo no exercício da docência de nível primário, no pós-30, o que nos revela por conseguinte o caráter heterogêneo da oferta de serviços educacionais.

Este movimento histórico de permanências e rupturas no sistema educacional, fruto do processo dialético de constituição de uma nova cultura escolar no pós-30, vislumbrava a institucionalização do projeto de modernização dos costumes. O principal instrumento para tal fim era a aplicação dos parâmetros da Norma Culta da Língua, o que conseqüentemente iria “capacitar” aos que tivessem acesso à moderna rede de relações educacionais. Esta dinâmica objetivava a qualificação de multiplicadores dessa nova cultura, que capacitados pelas escolas normais, na condição de docentes e dissolvidos no sistema primário de ensino, seriam os soldados do ABC.

Este processo que fez e refez os sentidos do fazer histórico do povo piauiense, ora rememorado através da análise da cultura escolar piauiense, entre os anos de 1930 a 1960, e seu processo de interseção com a cultura popular, culminou em uma verdadeira revolução cultural. Este processo inédito para a historiografia piauiense e de integração ao projeto nacional, vivenciado, detectado e narrado por esta pesquisa, resultou em uma metamorfose sócio-cultural que embalou os modos de ser e de estar de múltiplos sujeitos.

Referência

- BRITO, Itamar Sousa. **História da Educação no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 1996.
- CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho. **Mulheres Plurais**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1996.
- FERRO, Maria do Amparo Borges. **Educação e sociedade no Piauí republicano**. – Teresina, 1996.
- LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999. – (Coleção questões da nossa época; v.70).
- LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. *Superando a pedagogia sertaneja: grupo escolar, escola normal e modernização da escola primária pública piauiense (1908-1930)*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Ceará, 2001.
- PEREIRA, Antônio Sampaio,. **Velhas escolas: grandes mestres**. Teresina, COMEPI, 1996.

PIAUHY, Governador (João de Deus Pires Leal). **Mensagem Governamental** apresentada à Câmara Legislativa do Estado do Piauí a 1ª de julho de 1929, pelo Governador, Exmo Sr. Dr. João de Deus Pires Leal. Teresina, Imprensa Oficial.(p.61).

PIAUHY. **Leis e Decretos do Estado do Piauí**, 1931.

QUEIROZ, Teresinha de Jesus Mesquita. **Os literatos e a república: Clodoaldo Freitas, Higino Cunha e as tiranias do tempo**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1994.

SILVA, Maria da Penha Fonte. A Escola Normal Francisco Correia e sua História. In. **Almanaque da Parnaíba**. Ano LXI. 1985.

Livro do Centenário de Parnaíba, 1944.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Depoimentos

Maria Pinheiro Castro. Entrevista concedida a Roberto Kennedy Gomes Franco, outubro de 2002.

Francisca Evangelista Torres. Entrevista concedida a Roberto Kennedy Gomes Franco, outubro de 2002.

Isabel Rosina de Oliveira. Entrevista concedida a Roberto Kennedy Gomes Franco, outubro de 2002.

DESCONSTRUINDO A HOMOFOBIA NA AMBIÊNCIA ESCOLAR¹³⁷

Romário Ráwlyson Pereira do Nascimento¹³⁸

Valdênia Pinto de Sampaio Araújo¹³⁹

Agda Jorge Brandão¹⁴⁰

Introdução

A sociedade brasileira tem se conduzido, em sua maioria, nos padrões da heteronormatividade que pode ser compreendida como ponto de vista determinante e dominante da cultura masculina ou machista (TREVISAN, 2000), o que inegavelmente, nesse intrincado e enigmático território do desejo, nos impossibilita de calcular adequadamente o número de pessoas LGBT. Além disso, este segmento social, por força dos preconceitos existentes na sociedade e, particularmente, no espaço escolar, em grande medida parece adotar vivências clandestinas quanto à sexualidade, podendo-se hipotetizar que há um silêncio envolvendo vários de seus sujeitos.

Outro pressuposto que não poderá ficar a revelia são as caracterizações das violências sofridas por indivíduos homossexuais, como a violência social, através de preconceitos e abandono, violência simbólica, sutilezas, que, aliás, é a mais praticada no Brasil, além da violência psicológica com ameaças, chantagens e coação, fazendo com que o indivíduo se isole em razão da marginalidade à qual é submetido (JUNQUEIRA et al, 2007).

De acordo com Louro (2001, p. 21) não podemos atribuir todo o poder e responsabilidade de explicar as identidades sociais e sexuais ou ainda de determiná-las de forma permanente, contudo temos que reconhecer que “suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm ‘efeitos de verdade’, constituem parte significativa das histórias pessoais”. Assim este trabalho situa a homofobia dentro da ambiência escolar por compreendermos que esta, imbricada no contexto social mais amplo, não pode se posicionar alheamente às questões da homofobia que atingem os/as alunos/as dentro e fora da escola, devendo assim

¹³⁷ O presente artigo é uma sistematização teórica dos pressupostos apresentados no minicurso intitulado “Aqui é meu lugar! Desconstruindo práticas LGBTfóbicas na ambiência escolar” que aconteceu durante o IV Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED) no período de [27 a 29 de junho de 2012](#) em Parnaíba/PI.

¹³⁸ Professora da Rede Pública de Luis Correia-PI e mestranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI/PPGED) onde integra o Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre Gênero, Educação e Cidadania (NEPEGECE) e o Observatório das Juventudes, Cultura de Paz e Violência nas Escolas (OBJUV).

¹³⁹ Professora do IFPI (Zona Sul/Teresina-PI) e mestranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI/PPGED) onde integra o Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre Gênero, Educação e Cidadania (NEPEGECE) e o Observatório das Juventudes, Cultura de Paz e Violência nas Escolas (OBJUV)

¹⁴⁰ Licenciada em Química e bacharelada em Química pela Universidade Federal do Piauí – UFPI.

promover um trabalho pedagógico que promova a compreensão e o respeito às variadas identidades sexuais.

A homofobia na ambiência escolar

Embora a Constituição Estadual proíba expressamente a discriminação em razão da orientação/identidade sexual, a Fundação Perseu Abramo através da pesquisa “Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil: intolerância e respeito às diferenças sexuais”, realizada em 2009, aponta que 92% da população reconheceram que existe preconceito contra LGBT¹⁴¹ e que 28% reconheceram e declarou o próprio preconceito contra pessoas LGBT, este percentual é cinco vezes maior que o preconceito contra negros e idosos, também identificado pela Fundação.

O estudo “Revelando Tramas, Descobrimos Segredos: Violência e Convivência nas Escolas”, publicado em 2009 pela Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana, baseada em uma amostra de 10 mil estudantes e 1.500 professores/as do Distrito Federal, e apontou que 63,1% dos entrevistados/as alegaram já ter visto pessoas que são (ou são tidas como) homossexuais sofrerem preconceito; mais da metade dos/das professores/as afirmam já ter presenciado cenas discriminatórias contra homossexuais nas escolas; e 44,4% dos meninos e 15% das meninas afirmaram que não gostariam de ter colega homossexual na sala de aula.

Os dados estatísticos apresentados demonstram com nitidez o cenário discriminatório vivenciado pelas pessoas homoafetivas dentro e fora da ambiência escolar. Isto por que a parte das análises de Foucault (1993), Joca (2009) Nunes e Silva (2006) e Louro (2001; 2004) compreendemos que instituições sociais como o Estado, a família, a Igreja e a escola estabelecem através de técnicas e estratégias, eminentemente pedagógicas, a heterossexualidade com norma a ser seguida, fazendo desta o único caminho possível para a sexualidade. Assim, “Um trabalho pedagógico contínuo, repetitivo e interminável é posto em ação para inscrever nos corpos o gênero e a sexualidade ‘legítimo’.” (LOURO, 2004, p. 16).

Segundo Trevisan (2000), a Revolução Sexual, que poderia ter tido um efeito emancipatório, foi um fenômeno que não ultrapassou manchetes midiáticas, discursos de grupos rebeldes e um lucro extraordinário para a publicidade, com a venda de produtos como broches, bandeiras, flâmulas e camisetas, com célebres frases de efeito. Essa revolução definitivamente não foi um fator de transformação

¹⁴¹ Significa: lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros. Esta terminologia foi aprovada no Brasil durante a I Conferência Nacional de Políticas Públicas LGBTT em 2008. Este termo será bastante utilizado, pois congrega genericamente variadas identidades sexuais.

da consciência das pessoas. Entretanto, por outro lado, na atual conjuntura, todas as discussões que envolvem sexualidade, já estão inseridas de algo modo, e às vezes timidamente, nos espaços educacionais, o que tem possibilitado não somente na área educacional, mais em outras estâncias, a formulação, implementação e execução de políticas públicas de combate a homofobia.

Neste contexto de mudanças, destacamos que tanto a homossexualidade quanto outras possibilidades de vivenciar a sexualidade sempre estiveram presentes na história da sexualidade ocidental, contudo dada à intensa opressão/controlado exercida sobre a sexualidade, elas foram ocultadas, haja vista a garantia de uma heteronormatividade. Somente a partir de meados do século XX, estas outras possibilidades aos poucos puderam se afirmar. Este movimento de “emancipação sexual” foi impulsionado por três fatores que se correlacionam: a) um intenso processo de democratização ocorrido em diversos países; b) o desenrolar do processo de globalização que possibilitou uma maior interação entre culturas; c) a organização politizada de segmentos historicamente marginalizados, como mulheres e a população LGBT.

Neste novo cenário torna-se evidente a existência de variadas identidades.

Somos sujeitos de muitas identidades. Essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecerem descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Portanto, as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural, [...]. (LOURO, 2001, p. 12).

Atualmente a sexualidade apresenta-se permeada por limites, possibilidades e desafios, inerentes ao um contexto multicultural. Neste cenário de múltiplas identidades sexuais esperamos que a escola no cumprimento de suas atividades educativas crie tempos e espaços nos quais as questões acerca da sexualidade sejam discutidas. Assim, acreditamos que a escola pode e deve contribuir para a redução dos índices de violência e discriminação em que estão imersas as pessoas homoafetivas.

Destacamos ainda que educar para diferença em dias atuais não é uma das tarefas mais fáceis! Em tempos que se proliferam os racismos, a homofobia, as xenofobias, os sexismos, os preconceitos geracionais, dentre outros, torna-se indispensável à necessidade de se pesquisar sobre alternativas que venham a transformar a escola num espaço plural e inclusivo e que respeita as diferenças. Certamente essa questão se apresenta como desafio teórico, da contemporaneidade e como uma necessidade diante dos princípios e das práticas presentes na articulação entre o campo científico e o processo educativo na sociedade moderna (GUSMÃO, 2008).

A partir de 1997, o Ministério de Educação iniciou o processo de divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que tem como um dos objetivos centrais promover o respeito as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país e considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Foram incorporados os “Temas Transversais”, como Ética, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho, Consumo e Pluralidade Cultural.

Os PCN trouxeram uma série de indicações teóricas e metodológicas acerca do acesso por parte dos alunos e alunas do Brasil:

aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto às preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade. (BRASIL, v. 8, 1997, p. 4).

Assim o Governo brasileiro assume que, embora necessárias, às disciplinas tradicionais (Matemática, Português, História etc.) não são suficientes para assegurar a formação integral do indivíduo, tendo em vista o pleno exercício da cidadania. Deste modo, o surgimento dos temas transversais, dentre eles a sexualidade, buscam atender a demanda de uma vivência cidadã qualificada.

Todos esses chamados temas transversais preocupam-se legitimamente com questões da cidadania como a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e, por conseguinte a co-responsabilidade pela vida social. [...] estes devem ser os principais articuladores da vida, do pensamento e do trabalho com os interesses da maioria da população, o que deriva de uma maior consciência política do papel social da escola na sociedade, tarefa que estamos ensaiando há bastante tempo, com avanços e retrocessos, mas que ainda não se constitui numa postura pedagógica geral, ao menos no nosso país. (NUNES; SILVA, 2006, pp. 62-63)

Neste sentido, os PCN inserem na comunidade escolar brasileira uma perspectiva emancipatória de educação, na medida em que assume a cidadania como “eixo vertebrador” de todo o processo de ensino-aprendizagem. Tal relação entre educação e cidadania leva-nos a acreditar que educar como nos ensinou Paulo Freire (1996) é um ato político.

A relação educativa é uma relação política, por isso a questão da democracia se apresenta para a escola da mesma forma que se apresenta para a sociedade. Essa relação se define na vivência da

escolaridade em sua forma mais ampla, desde a estrutura escolar, em como a escola se insere e se relaciona com a comunidade, nas relações entre os trabalhadores da escola, na distribuição de responsabilidades e poder decisório, nas relações entre professor e aluno, na relação com o conhecimento. (BRASIL, v. 8, 1997, p. 23).

Relacionar (homo)sexualidade e cidadania requer pensar a educação como promotora de uma sexualidade sadia, autônoma e consciente, livre de preconceitos e intolerâncias. Neste aspecto queremos asseverar ainda, que a inserção da temática sexualidade nas escolas brasileiras, surge como resposta governamental a inúmeras problemáticas sociais que ao longo das últimas décadas tem afligindo a sociedade em que vivemos. Como a disseminação das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST's), dentre as quais destacamos a AIDS¹⁴²; o aumento nos casos de abusos sexuais e exploração sexual infantil, bem como das gravidezes indesejadas entre adolescentes; somam-se a esses fatores o intenso contexto midiático aos quais as crianças, adolescentes e jovens, estão expostas a informações pornográficas e eróticas.

Devido ao excessivo puritanismo religioso e moralismo burguês ao qual a sociedade brasileira foi submetida, há ainda uma grande dificuldade em se tratar pedagogicamente a sexualidade, os próprios PCN reconhecem a existência de “temas polêmicos”:

Com a inclusão da Orientação Sexual nas escolas, a discussão de questões polêmicas e delicadas, como masturbação, iniciação sexual, o “ficar” e o namoro, homossexualidade, aborto, disfunções sexuais, prostituição e pornografia, dentro de uma perspectiva democrática e pluralista, em muito contribui para o bem-estar das crianças, dos adolescentes e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura. (BRASIL, v. 10, 1997, p. 293).

Mesmo permeada por mitos e tabus fica nítido através das intensas problemáticas sociais que permeiam as variadas dimensões da sexualidade humana, que a escola não pode se omitir ao trabalho didático dessas questões. Afinal, esses desafios estão presentes de alguma maneira, ou em algum momento, no cotidiano dos/as alunos e alunas. Assim para ter uma visão integrada dos/as

¹⁴² O termo AIDS vem do inglês *acquiredimmunodeficiencysyndrome* traduzido para o português como Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA). A AIDS é uma doença causada pelo retrovírus HIV (*HumanImunodeficiency Vírus*, traduzido para o português como Vírus da Imunodeficiência Humana/VIH) e atinge o sistema imunológico e vem sendo disseminada pelo mundo desde década de 1980.

discentes, e propiciar elementos para a construção de uma cidadania plena, a escola não pode se negligenciar frente à sexualidade.

Assim evidenciamos ainda, que o próprio PCN reconhece como tema “polêmico” a homossexualidade. Esta concepção da temática tem impossibilitado muitas vezes o seu trabalho pedagógico, pois além do receio são escassos os materiais que orientam tais atividades. Não podemos deixar de lembrar também o lamentável episódio ocorrido em 2011 quando a presidenta Dilma Rousseff vetou a distribuição do “kit anti-homofobia” que estava sendo produzido pelo Ministério da Educação conjuntamente com entidades do movimento social LGBT. O referido “kit” continha variadas recomendações metodológicas para o tratamento da homofobia na escola.

Dito isto, consideramos que reforçar a homossexualidade como “tema polêmico” e “tabu” apenas alimentará nossos medos, receios e inércia. É necessário uma mudança no olhar para que deixemos de observar os “conflitos” em seus aspectos negativos e passemos a considerá-los com oportunidades de levantar discussões que poderão promover mudanças de paradigmas. Não esperamos que o trabalho com a homofobia, e outras temáticas, só ocorra a partir dos conflitos, trabalhos preventivos também são importantes. O que afirmamos e que como educadores/as devemos deixar de lado a postura de “trabalhar com esse tema pode gerar conflito, por que ele é um tabu!” e passemos a enfrentar esses desafios.

Dentro dos objetivos em torno da cidadania propostos pelos PCN destacamos que no tangente a sexualidade, a homofobia retira os sujeito da condição cidadão ferido os ideias democráticos e de liberdade presentes na constituição brasileira. Todavia, destacamos que tanta a homofobia, com outras temáticas ligadas a sexualidade não podem deixar de serem incorporadas nas escolas brasileiras, e propomos isso não em razão de um discurso em prol da cidadania, tampouco das pertinentes proposições dos movimentos sociais que também buscam, com outras conotações, o exercício da cidadania por parte de todos e todas, propomos isso por considerar a sexualidade algo inerente a todo ser humano.

Sem desmerecer o mérito do debate em torno da cidadania, queremos tornar evidente o fato de que as manifestações da sexualidade estão presentes na escola e são trazidas inevitavelmente pelos alunos e alunas, por esta se constituir em componente indiscutível daquilo que se compreende como ser humano; quer consideremos ou não a sexualidade apenas como ato reprodutivo, ou para além dessa dimensão, como prática que desperta prazer, ela está presente rotineiramente em nossas vidas em variados momentos de nossas experiências corporais. Dessa forma, compreendemos a sexualidade como

[...] aspecto intrínseco aos seres humanos, em todas as épocas de suas vidas. Neste sentido, independente de se falar “desenvolvimento integral” ou em “cidadania plena”, a inclusão desses conteúdos, explicitamente nos currículos escolares atuais,

a partir do ensino fundamental, já vem com atraso e plenitude igual ao da própria educação formal. A escola que não proporcionam a educação sexual a seus alunos e alunas estão educando-os parcialmente. (FURLANI, 2003, p. 67-68)

A sexualidade não pode então adentrar a escola somente por ser uma questão do nosso tempo, ela é algo inerente à pessoa humana, independentemente do tempo em que se vive ou do contexto cultural em que se insere. Consideramos é claro que essa diversidade de fatores influenciará nas manifestações sexuais; entretanto, elas ainda assim estarão presentes, seja sendo ocultadas/silenciadas, seja sendo vivenciadas de formas explícitas. A sexualidade é parte de nós e não podemos ser apartados/as dela quando adentramos a escola. Desta feita, embora consideremos as propostas dos PCN de Orientação Sexual superficiais em alguns pontos, ressaltamos que tal documento constitui-se como um legítimo referencial curricular para as escolas brasileiras que autoriza as escolas brasileiras a trabalharem com a sexualidade.

Considerações Finais

Devemos compreender, portanto a sexualidade com um aspecto inerente ao ser humano, e a homossexualidade/homoafetividade com uma das possíveis identidades sociais/sexuais possíveis de ser vivenciada. As (homo)sexualidades invadem a escola por que esta encontra-se permeada pelas questões que afetam as subjetividades de seus/as alunos/as. A omissão frente a estas questões acarretará em dúvidas, receios, medos, que incidiram diretamente nas formas como esses/as /as experienciarão suas sexualidades. O não tratamento das questões relacionadas com as (homo)sexualidades também provocaram preconceitos e intolerâncias.

Acreditamos que a construção de uma nova sociedade, livre de preconceitos, intolerâncias, discriminação e violências, perpassa pela recharacterização da escola, no sentido de que esta perceba o seu papel transformador. A escola deve, portanto proporcionar aos alunos/as a possibilidade de viver sua sexualidade de maneira autônoma, consciente e saudável. A proposta de educação sexual dentro das escolas deve promover a cidadania de maneira ampla.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. v. 8. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. v. 10. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade**. v. 1: A vontade de saber. 11^a Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Estudos Culturais e Educação**: desafios da modernidade. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n3/v19n3a04.pdf>> acessado em 07 de março de 2012, 21h.

JOCA, Alexandre Martins. Formação continuada para educadores/as sobre gênero e diversidade sexual: a experiência do Grupo de Resistência Asa Branca. IN: COSTA, Adriano H. C.; JOCA, Alexandre M.; LOIOLA, Luís P. (Org.). **Desatando nós**: fundamentos para uma práxis educativa sobre gênero e diversidade sexual. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz; CHAMUSCA, Adelaide; BRANDT, Maria Elisa; HENRIQUES, Ricardo (Orgs). **Gênero e diversidade sexual**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: MEC, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. IN:____ (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Trad. Tomaz T. da Silva. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

____. **Um corpo estranho**: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NUNES, César; Silva, Edna. **A educação sexual da criança**: subsídios teóricos e proposta práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. 2^a ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso**: A homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. Rio de Janeiro: Record, 2000.

A PRODUÇÃO CONCEITUAL DA SEXUALIDADE ENTRE OS DISCURSOS HISTÓRICOS¹⁴³

Shara Jane Holanda Costa Adad¹⁴⁴

Romário Ráwlyson Pereira do Nascimento¹⁴⁵

Elisângela da Silva Fernandes¹⁴⁶

Lucivando Ribeiro Martins¹⁴⁷

Nos últimos tempos a sexualidade tem se constituído numa “questão”, ou seja, objeto de estudo para cientistas, sociólogos, antropólogos, psiquiatras, religiosos e educadores. Hoje há um consenso de que a sexualidade forma parte integrante do ser humano, que funciona como uma extensão do eu, constituindo-se um ponto de ligação entre o corpo, a identidade e as normas sociais. Assim, é na modernidade que se desenvolve uma ciência da sexualidade, obrigando a sociedade a rever alguns conceitos e a repensar sua postura, ou seja, reavaliando concepções ou “verdades” colocadas como “absolutas”, quebrando paradigmas. Desse modo, entendendo a satisfação sexual e considerando-a como função necessária, saudável e nobre do ser humano (WAIDEMAN, 2003).

Mas, será que a sexualidade sempre foi vista na dimensão afetiva e prazerosa do ser humano? Será que a sexualidade sempre foi pensada como parte integrante e indissociável na vida das pessoas? Respondendo a estas questões este

¹⁴³ Texto produzido para os Anais do Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED) ocorrido em Julho de 2012 em Parnaíba-Piauí-Brasil e referente ao Grupo de Trabalho intitulado: Corpo, Gênero, Sexualidade e Práticas Educativas.

¹⁴⁴ Cientista social (UFPI). Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Especialista em História do Piauí. Doutora em Educação (UFC). Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Cidadania – NEPEGECI. Coordenadora do Observatório das juventudes, cultura de paz e violências na escola – OBJUVE. Formação em Sociopoética.

¹⁴⁵ Pedagogo e Mestrando em Educação (UFPI). Professor da Rede Municipal de Luís Correia. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Cidadania – NEPEGECI.

¹⁴⁶ Pedagoga (UESPI). Professora da Rede Municipal de Teresina. Formação em Sociopoética. Cursando Especialização em Psicopedagogia.

¹⁴⁷ Graduando em Pedagogia (UFPI). Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq. Formação em Sociopoética.

trabalho pretende analisar o desenvolvimento dos discursos sobre a sexualidade ao longo da história das sociedades ocidentais.

Uma retomada no tempo nos mostra que a sexualidade foi reprimida, silenciada, controlada, e normatizada pela nossa sociedade.

Falar de repressão sexual remete-me à ideia de algo proibido que coíbe, causa angústia por impossibilitar a expressão e a evidência dos sentimentos. Desse modo, alguns códigos são internalizados pelas consciências individuais. Códigos de proibições e de permissões que são “empurrados de goela abaixo” pela sociedade, por meio de Em outras palavras, as práticas sociais de controle, proibição e permissão do sexo são antiqüíssimas, porém o estudo de seu sentido, de suas causas, de suas variações no tempo e no espaço é um estudo recente, não sendo casual que os dicionários registrem como tardio o surgimento da palavra sexualidade, momento em que o termo sexo passa a ter um sentido muito alargado, especialmente quando estudiosos passaram a distinguir e diferenciar entre necessidade (física, biológica), prazer (físico, psíquico) e desejo (imaginação, simbolização). Esse alargamento fez com que o sexo deixasse de ser encarado apenas com função natural de reprodução da espécie, como fonte de prazer ou desprazer (como realização ou pecado), para ser encarado como mais global que envolve nossa existência como um todo, dando sentidos inesperados e ignorados a gestos, palavras, afetos, sonhos, humor, erros, esquecimentos, tristezas, atividades sociais (como o trabalho, a religião, a arte, a política) que, à primeira vista, nada têm de sexual (CHAUÍ, 1984, p. 15).

inúmeros procedimentos, dentre eles os que se apreende durante a vida escolar. Agir contrário a isto, transgredindo regras impostas e quebrando paradigmas, também pode ocasionar sentimentos de dor, de culpa, e a necessidade de esquecer e/ou ocultar.

Para Marilena Chauí (1984, p. 13), “a repressão sexual pode ser considerada como um conjunto de interdições, permissões, normas, valores, regras estabelecidos historicamente e culturalmente para controlar o exercício da sexualidade [...]. Sexualidade que, de acordo com as normas de nossa sociedade, constitui-se como “legítima”, ou seja, aquela que se encaixa, se inscreve e está de acordo com os padrões vigentes da sociedade.

Segundo Michel Foucault (1988, p. 10), os discursos em torno da repressão moderna do sexo continuam se sustentando. Sendo assim, “a repressão funciona, decerto, como condenação ao desaparecimento, mas também como injunção ao silêncio, afirmação de inexistência e, conseqüentemente, constatação de que, em tudo isso, não há nada para dizer, nem para ver, nem para saber”. É neste cenário onde o silêncio impera e as “verdades” são colocadas como absolutas que há um ponto de interseção entre poder, saber e sexualidade, os sujeitos são domesticados para se tornarem dóceis e os discursos serem proliferados, assim o poder vai se exercendo sobre os corpos de forma sutil.

A história da sexualidade nos mostra os múltiplos discursos e facetas em torno do sexo, como ele era temido, dominado e silenciado. Assim, o século XVII se constituía como Idade da Repressão. Para Judith Butler o sexo é, pois:

Um ideal regulatório cuja materialização é imposta: esta materialização ocorre (ou deixa de ocorrer) através de certas práticas altamente reguladas. Em outras palavras, “o sexo” é um construto ideal que é forçosamente materializado através do tempo. Ele não é um simples fato ou condição estática de um corpo, mas processo pelo qual as normas regulatórias materializam o “sexo” e produzem essa materialização através de uma reiteração forçada destas normas (2007, p. 154).

O sexo era confiscado à família conjugal, somente com a função de reproduzir. O direito de falar do sexo era resguardado e reservado ao princípio do segredo, e o único lugar onde o sexo era legitimado e reconhecido, era no coração de cada moradia, mais precisamente no quarto dos pais (FOUCAULT, 1988).

A sexualidade estudada pela psicanálise de Sigmund Freud acredita na ordem biológica do sexo, porém não no sentido geneticista dos sociobiólogos. Considera o ato sexual como uma atividade importante na vida dos seres humanos, e entende que o sexo e sexualidade vêm de muito antes, ou seja, vêm da cultura familiar, da fala dos pais, de inscritos nos corpos sob a forma de órgãos. Pode-se perceber que há todo um caminho a ser trilhado para que sua função cultural seja conivente ao seu sexo. A priori, o sexo não está formado na criança, entretanto a sexualidade é construída a partir de acontecimentos intersubjetivos entre pais e filhos (GRANDINO, 1987 *apud* WAIDEMAN, 2003).

Em nossa sociedade, desenvolveu-se, a partir do século XVII, conforme Foucault (1988), um poder político que não se confunde com o poder soberano, que tinha como característica o total direito sobre a vida, sobretudo, a morte. Como

bem lembra Foucault (2010, p. 133), na época clássica o corpo era visto como objeto e alvo de poder:

Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina.

Tal poder resultou em promover e administrar a vida do corpo social. Esse poder dividia-se em duas formas de desenvolvimento. No primeiro, o corpo era visto como máquina, era adestrado e domesticado de acordo com sistemas eficazes e econômicos, caracterizando-se assim o poder disciplinar sobre os corpos e a vida.

O segundo, formando-se em meados do século XVIII, que tinha seu foco no corpo-espécie, tal poder, tinha o controle sobre os processos biológicos: nascimento, mortalidade, saúde, duração da vida, forma de alimentação e condições de sobrevivência. Conforme Foucault (1988, p. 31), “uma das grandes novidades nas técnicas de poder, no século XVIII, foi o surgimento da “população” como problema econômico e político [...]”. Todos esses processos são regulados por uma série de intervenções e controles configurando a biopolítica da população, ou seja, esse dois poderes disciplinam os corpos e controlam a população.

Desse modo, ainda no século XVIII, a sexualidade torna-se objeto de preocupação estatal, interesse de políticas públicas e tecnologias do governo, a maneira como as pessoas conduziam sua vida sexual era tomada como objeto de análise e alvo de intervenções e interesses políticos. Como observa Foucault:

Deve-se falar do sexo, e falar publicamente, de maneira que não seja ordenada em função da demarcação entre o lícito e o ilícito, mesmo se o locutor preservar para si a distinção (é para mostrá-lo que servem essas declarações solenes e liminares); cumpre falar de sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas administra-se (1988, p.30).

A história nos mostra como as instituições sociais, a partir do século XIX, voltaram, cada uma à sua maneira para a tarefa árdua de produzir a verdade sobre o sexo. Nesse contexto a sociedade moderna ocidental através dos seus múltiplos discursos constituiu um dispositivo para produzir a verdade sobre o sexo, que envolve vários campos do conhecimento desenvolvendo a ciência sexual (*scientia sexualis*). Assim, através desse discurso científico, em meio a esse jogo de “verdades” que se inscrevia sutilmente na mente e nos corpos o lícito e o ilícito.

Segundo Foucault “nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados da maior instrumentalidade: utilizável no maior número de manobras, e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias” (1988, p. 115). Desse modo, como estratégia do estado em controlar o crescimento da população o sexo deixa o ambiente privado e as pessoas são instigadas a falar sobre sexo publicamente, desde que seja abordado pelo prisma científico, dessa forma, ele é vigiado, controlado e dominado seguindo a lógica que sustenta a ciência sexual. Nessa perspectiva Furlani nos mostra esta forma:

[...] de entender a conotação dada ao sexo e a sexualidade, é a originária no Ocidente: a *scientia sexualis* que, ao legitimar contraditórias instituições como a Igreja, a Família, a Escola e a Ciência, transformam o sexo em objeto, sujeito ao julgo e à regulação de técnicas como a confissão, a culpa, a justiça criminal. (...) O sexo passa a ser um segredo e a ciência moderna, ao constituir-se com *scientia sexualis*, está pronta a ‘produzir discursos verdadeiros sobre o sexo’, ajustando a repressão, da obrigatória confissão imposta às regras do discurso científico” (2007, p. 44-45).

Observo, nesse processo de negação e ao mesmo tempo incitação a falar sobre sexo, que o poder disciplinar é exercido sobre a sexualidade e seus efeitos são produzidos sutilmente sobre os corpos das pessoas, seus comportamentos e relações sociais.

A sexualidade no mundo moderno, como mostra Peter N. Stearns (2010), trouxe algumas mudanças significativas na história da sexualidade humana e começaram a surgir nos séculos XVIII e XIX. Destaca que nesse período foram aplicados novos dispositivos de controle da natalidade, como por exemplo, a camisinha e o diafragma. “No longo prazo, esses dispositivos aumentariam a oportunidade de separar o sexo da procriação e de enfatizar o sexo apenas como prazer – embora aqui a evolução viesse a ser extremamente complicada” (STEARNS, 2010, p. 133). Nesse período os médicos passam a reivindicar um novo

papel nas questões sexuais, argumentando a importância de seu acompanhamento para a saúde sexual.

Nesse período, houve uma explosão da indústria pornográfica, várias mudanças ocorriam no mundo todo. Outro fator da mudança dramática no final do período, foi quando o Japão aprovou sua primeira lei contra o homossexualismo, que repercutiu também no Ocidente nas definições sociais de homossexualidade envolvendo novos comportamentos sociais e atitudes com relação à sexualidade (STEARNS, 2010).

Na sociedade em que vivemos, observa-se que tanto as questões relacionadas à sexualidade quanto ao corpo, estiveram por muito tempo e ainda estão no centro das preocupações, se apresentam carregadas de mitos, tabus, preconceitos e sentimento de culpa. Para Foucault, o preconceito apresenta-se na própria condição de querer esconder o sexo, sendo este:

[...] Escamoteado por novos pudores, mantido sob o alqueire pelas mornas exigências da sociedade burguesa? Incandescente, ao contrário. Foi colocado, já há várias centenas de anos, no centro de uma formidável petição de saber. Dupla petição, pois somos forçados a saber a quantas anda o sexo, enquanto que ele é suspeito a saber a quantas andamos nós (1988, p.88).

Vários setores de nossa sociedade têm mostrado a repressão através de seus discursos, normas e regras em relação à sexualidade, e a todo instante recebemos informações e com elas uma carga de ideias recheadas de preconceitos e indiferenças a respeito da temática.

As questões relacionadas à sexualidade fazem parte de um aglomerado de problemas do comportamento grupal e individual da sociedade moderna. Foucault (1984) relata que o termo “sexualidade” surgiu somente no século XIX, momento em que os discursos sobre esta se multiplicaram e invadiram as instituições sociais, e foi por meio deste forte instrumento de linguagem que a história da sexualidade foi construída. Tanto que, na visão de Foucault (1988), “a história da sexualidade deve ser analisada pelo prisma de uma “história do discurso”. Desse modo como definir o termo sexualidade? De acordo com a Organização Mundial de Saúde – OMS, entende-se que:

A sexualidade forma parte integral da personalidade de cada um. É uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que pode ser separado dos outros aspectos da vida. Sexualidade não é

sinônimo de coito e não se limita à presença ou não do orgasmo. Sexualidade é muito mais do que isso, é a energia que motiva a encontrar o amor, o contato e a intimidade e se expressa na forma de as pessoas tocarem e serem tocadas. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações tanto a saúde física como a mental. Se a saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual também deveria ser considerada como um direito humano básico”. (1975 *apud* EGYPTO, 2003, p. 15)

No sentido mais amplo, a sexualidade está ligada à promoção da saúde. Com o advento da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida - AIDS, observou-se a carência dessa ação, visto que a incidência de Doenças Sexualmente Transmissíveis - DSTs pode estar relacionada à desinformação sobre a educação sexual, ao mal preparo dos profissionais de saúde e educação, à baixa condição ou quase nenhuma condição socioeconômica e cultural, bem como na falta de base educacional, entre outros. É sem dúvida uma questão que envolve a sociedade, no sentido amplo do termo.

Conforme salienta Guacira Lopes Louro (2007, p. 11), a sexualidade “não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política”. Faz-se necessária uma contextualização social e cultural para que seja possível entender os valores e comportamentos pessoais. De acordo com Zygmunt Bauman e Tim May (2010), a sexualidade é um fenômeno cultural e, portanto, complexa, mas que exige um cuidado por ser elemento importante referente ao nosso corpo:

Nossa sexualidade como outro aspecto de nosso corpo, é tarefa a ser desempenhada. É fenômeno complexo que inclui não apenas relações e práticas sexuais, mas também linguagem, discurso, indumentária e estilo. Em outras palavras, examinar como a sexualidade é mantida, e não simplesmente dada (2010, p.170).

Hoje, a sexualidade, vem sendo descrita, explicada, regulada, compreendida, educada, saneada e normatizada. Percebo que nos dias atuais ela continua sendo alvo de vigilância, de controle. Suas formas de regulação diversificaram, ampliando-se as instâncias de poder e instituições como o Estado, as igrejas ou ciência que autorizam e ditam normas de comportamentos e padrões do que se pode e não se deve fazer (LOURO, 2004).

Os corpos continuam trazendo marcas de poder. Mas, onde essas marcas se inscrevem? “Na pele, nos pelos, nas formas, nos traços, nos gestos? O que elas “dizem” dos corpos? Que significam? São tangíveis, palpáveis, físicas? [...] (LOURO,

2004, 75). É importante percebermos que ao longo da história da sexualidade o corpo e o sexo tornaram-se alvo de disputas políticas e intervenções ao longo da modernidade a serviço de um “princípio regulador”, ou seja, a disciplinarização e regulação do corpo. A sexualidade, para Foucault, é um “dispositivo histórico”, uma invenção social que se sustenta a partir de múltiplos discursos. Neste sentido, sua definição de “dispositivo” sugere um olhar mais amplo:

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas [...] o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (2010, p. 244).

Desse modo, Foucault (1988) chama nossa atenção para percebermos de onde vêm os discursos, de que forma seus efeitos estão sendo vinculados. No entanto, para o autor, o poder não apenas é coercitivo e negativo, ele não apenas coíbe, manobra, mas também incita, produz diferenças e desigualdades, induz a comportamentos, condutas, gestos e posturas, mostrando que os sujeitos são produzidos nas relações de poder uns com os outros, na busca pelo saber, poder e prazer, assim, o exercício do poder se dá entre os sujeitos que são capazes de resistir.

Referências

- BALMAN, Zigmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Tradução Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: 2010.
- BUTLER, Judith. **Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do sexo**. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado: Pedagogia da sexualidade**; Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.153-172.
- CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida**. Editora Brasiliense S. A, 1984.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**; Tradução de Maria Tereza da C. Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; Tradução de Raquel Ramallete. 28 ed.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: Pedagogia da sexualidade; Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

____. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STEARNS, Peter N. **História da Sexualidade**. Tradução Renato Marques. São Paulo:

Contexto, 2010.

WAIDEMAN, Marlene Castro. **Adolescência e sexualidade** – AIDS: Na família e no espaço escolar contemporâneos. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESMISTIFICANDO A IDEIA DE PARADIGMA

Simone Cabral Marinho dos Santos¹⁴⁸

Resumo

Uma perspectiva de educação do campo passa não apenas pelas práticas educativas escolares e do diálogo com as esferas de gestão do Estado, mas também com as organizações e movimentos sociais do campo. Fala-se, então, de uma Política de Educação do Campo que surge com a emergência dos movimentos rurais na cena política, reivindicando direitos que lhes são específicos, entre eles, uma educação que possa atender às suas demandas locais e às exigências tecnológicas do mundo atual. Nesse artigo, discutiremos o processo de construção da identidade da educação do campo, seus construtos teóricos e legais, bem como suas implicações e limitações para uma pretensa referência paradigmática.

PALAVRAS- CHAVE: Paradigma; Educação do Campo; Escola

1 introdução

Uma reflexão em torno da educação que reconheça a pluralidade e heterogeneidade dos sujeitos instiga a recriação e construção de identidades individuais, favorecendo a necessidade de reconhecimento coletivo, uma vez que, por meio dela, se renovam os valores, atitudes, conhecimentos dos que dela participam das ações e das decisões por saídas e alternativas ao modelo hegemônico de educação.

O modelo hegemônico de educação na atualidade se confunde, a nosso ver, com o ideal de educação baseado na reprodução e na legitimação de desigualdades sociais e na conservação de privilégios de classe e grupos dominantes, tal qual acentuou Bourdieu (1982; 1998) ao afirmar que a escola

¹⁴⁸ Professora do Departamento de Educação, do Campus Avançado Prof^a Maria Elisa de Albuquerque Maia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

cumprir, simultaneamente, a função de reprodução cultural e social, bem como a de reproduzir as relações sociais de produção da sociedade capitalista.

A concepção hegemônica é fortalecida com a gestação de um modelo de educação urbanizador em que a escola é vista como uma invenção da cidade, negando o campo como espaço de vida e de constituição de sujeitos cidadãos. Portanto, não se constitui em espaço prioritário para uma ação institucionalizada do Estado por meio de diferentes políticas públicas e sociais. Assim, uma perspectiva de educação do campo passa não apenas pelas práticas educativas escolares e do diálogo com as esferas de gestão do Estado, mas também com as organizações e movimentos sociais do campo. O meio rural é aqui concebido como um espaço de criação e diversidade, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura, não meramente espaço de produção econômica e lugar de atraso.

Nesse artigo, discutiremos o processo de construção da identidade da educação do campo, seus construtos teóricos e legais, bem como suas implicações e limitações para uma pretensa referência paradigmática.

2. O debate em torno da educação do campo

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil vive um momento de euforia democrática antes negada, pela centralização estatal de um governo ditatorial dos anos anteriores. Vários segmentos da sociedade participaram na elaboração da Constituição com propostas e projetos de leis que refletissem as reivindicações das demandas sociais e garantissem juridicamente seus direitos. No que diz respeito à educação, a Carta Magna de 1988, em seu artigo 212, proclama “a educação como direito de todos e dever do Estado” transformando-a, assim, em direito subjetivo, cujo titular, pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade.

Abrem-se perspectivas para se pensar uma prática educativa que reconhece os sujeitos históricos de diferentes contextos sociais e culturais, incorporando diferentes modos de ser e agir. Significa, portanto, ampliar e qualificar os processos educacionais, que se firmam sob o reconhecimento dos sujeitos e de uma educação diferenciada. A década de 1990 põe em evidência, mais uma vez, o direito dos sujeitos do campo à educação, questionando o tratamento desigual e isolado da educação institucionalizada que se faz no meio rural. A escola passa a se preocupar não só com o direito ao saber e ao conhecimento, mas a questionar que tipo de saber e conhecimento é oferecido, em que circunstâncias, condições e trajetórias.

Fala-se, então, de uma Política de Educação do Campo que surge com a emergência dos movimentos rurais na cena política, reivindicando direitos que

lhes são específicos, entre eles, uma educação que possa atender às suas demandas locais e às exigências tecnológicas do mundo atual. A garantia dos direitos e a correção das diferenças instituídas na esfera da igualdade é o que move o debate em torno do direito à educação do campo, uma vez que se configura como uma ação estratégica de emancipação e afirmação das relações de pertença, ao mesmo tempo diferenciadas e abertas.

As experiências de educação do campo têm sido mais frequentes no âmbito não-formal, a exemplo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), coordenado pelo Instituto Nacional de Reforma Agrária (Incra) e as experiências das Escolas Itinerantes, idealizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), com o objetivo de atender crianças e adolescentes acampadas com suas famílias, ausentes das escolas oficiais. Somam-se a essas, a contribuição de entidades como a Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura (Contag), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e os Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffas) entre outras, que construíram experiências de Educação do Campo tanto fora do sistema oficial de ensino quanto em parceria com este.

Neste cenário, as pautas de reivindicações de movimentos sociais, particularmente, de trabalhadores rurais e o envolvimento dos mais diversos setores, incluindo os governamentais, tem contribuído decisivamente para construir uma pauta de discussão nacional sobre a política de educação do campo, no final da década de 1990. Registra-se o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I Enera) organizado pelo MST, com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e da Universidade de Brasília (UnB), em 1997, demandando por parte dos movimentos sociais, a construção de uma política pública de educação para as áreas de assentamentos de reforma agrária.

Em decorrência dessas demandas, em 1998, acontece a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia (GO), com objetivo de envolver diferentes sujeitos e entidades na mobilização e debate sobre a educação básica do campo no cenário nacional, antecedida por encontros estaduais que reuniram diferentes sujeitos sociais que atuavam no campo das preocupações da educação básica do campo. Assim, as expressões Educação na Reforma Agrária e Educação do Campo nascem, simultaneamente, embora, em situações distintas e complementares, segundo Fernandes (2006). À medida que a Educação na Reforma Agrária volta-se para as políticas educacionais em favor do desenvolvimento dos assentamentos rurais, é parte da Educação do Campo, que contempla, em sua lógica, a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo.

Como resultado desses eventos, tem-se a criação de uma rede de mobilização social para imprimir visibilidade às ações existentes no país na área da

educação em áreas de reforma agrária, ou mesmo, educação do campo como é o caso da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo. Trata-se de uma rede de mobilização formada pelo MST, Unicef, Unesco, UnB e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), através do seu setor de educação e das pastorais sociais, cuja discussão foi iniciada desde o I Eneer e consolidada na **I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo** (ARROYO; FERNANDES, 1999). Já em novembro de 1999, em Cajamar-SP, é realizado o Seminário da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, pelas entidades que a compõem, com o objetivo de fazer um balanço das ações desenvolvidas pela Articulação Nacional e pelos próprios atores sociais envolvidos, bem com os seus desdobramentos nos estados, partindo de práticas já existentes e projetando novas possibilidades.

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação, através da Câmara da Educação Básica, aprovou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002), em consonância com o artigo 28 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, que propõe medidas de adequação da escola à vida do campo e às especificidades que a matéria em educação do campo exige. Essa referência no corpo da legislação educacional brasileira específica à Educação do Campo é uma reivindicação histórica dos povos do campo, significando um passo importante no sentido de priorizar políticas públicas para esse setor, além de possibilitar novas estratégias de reivindicação de lutas dos sujeitos do campo.

Na atual LDB nº 9.394/96, é ampliado o significado de escolarização básica, anteriormente restrito à ideia de ler, escrever e contar, atribuição do ensino das séries iniciais do antigo 1º Grau, passando a compreender como educação básica a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, embora deixe de fora o ensino superior. O capítulo que trata das Disposições Gerais da Educação Básica, no texto da LDB, está escrito entre os artigos 22 ao 28 em que se inscrevem possibilidades de reconhecimento de formas de estímulo educativo a que estão sujeitos os indivíduos no seu processo de formação.

Em seus artigos 23, 26 e 28, reafirma-se um projeto de educação em respeito à identidade heterogênea dos povos do campo, quando, respectivamente, permite a escola criar sua própria identidade e proposta pedagógica diferenciada, reconhece um currículo de base comum, mas que se respeito o caráter da diversidade regional e local, culminando por último, num tratamento diferenciado na oferta da educação básica à população rural. Por expressar um projeto de educação diferenciado para o campo e inspirar as Diretrizes, vale a pena reproduzir o artigo 28 da atual LDB:

Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural, e de cada região, especialmente: I- conteúdos curriculares e metodologias

apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar às faces do ciclo agrícola e às condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural (SOUZA; SILVA, 1997, p. 41).

O artigo 28 contribuiu para fecundar no País a mobilização em torno da construção das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB Nº 1, de 03 de abril de 2002, que, por sua vez, não, apenas, reafirmou as intenções de uma proposta de educação do campo que a sociedade deseja construir, como acirrou perspectivas divergentes sobre a concepção de rural e campo. Nessas Diretrizes, em seus 16 dezesseis artigos, pontuam-se: o projeto institucional, as propostas pedagógicas, a formação de professores, o currículo, a gestão e o financiamento das escolas do campo. Igualmente, na própria Diretriz, já se explicita a identidade da escola do campo, circunscrita não apenas em um determinado espaço geográfico, mas vinculada aos povos do campo, que se produz nas relações mediadas pelo trabalho, pela vida e pelas relações solidárias em volta da mobilização e da organização social. Essa concepção está expressa no seu artigo 2º, parágrafo único, ao afirmar que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciências e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país.

Definida por seus sujeitos sociais, a identidade da escola do campo se afirmaria em seus modos de ver, pensar e agir perante a realidade vivida e construída por sujeitos concretos de diferentes organizações sociais, em que pese a educação, o papel de contribuir na construção de conhecimento potencializador da mudança da dinâmica de modelos de agricultura, de novas tecnologias sociais, da produção econômica e de relações de trabalho que garantam a melhoria da qualidade de vida dos que vivem e sobrevivem no/do campo.

Há também o fato de que as Diretrizes se apropriam do conceito de *campo*, em substituição ao de *rural*, para demarcar o papel da educação na formação e no desenvolvimento dos sujeitos sociais do campo. A Educação do Campo ao se estabelecer em oposição à Educação Rural, associada ao estereótipo de atraso na vida rural, compreende que há uma ampliação do processo de formação humana que passa a ser construído a partir de referenciais culturais e políticos para a intervenção dos sujeitos na realidade. Para além de uma simples opção de terminologia, Educação do Campo tem um significado político e histórico, pois marca um momento quando a Educação, de fato, deve assumir a identidade do

meio rural, não só de forma diferenciada, mas que seja capaz de contribuir com a emancipação humana. Aliás, a apropriação do conceito de campo nas Diretrizes deve-se à pressão dos movimentos sociais que participaram da sua construção (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004).

Ainda por ocasião da publicação dessas Diretrizes, em 2002, a Articulação Nacional realizou em Brasília, de 26 a 29 de novembro, o I Seminário Nacional Por uma Educação do Campo, envolvendo diferentes entidades, órgãos públicos, movimentos sociais e sindicais em função do debate nacional sobre a implementação de uma política de educação básica do campo (Id., 2004). Vale ressaltar que o Seminário não traz mais o título de Educação Básica, passando a alterar também o da Articulação Nacional que, agora, é chamada de Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. Tal mudança é justificada por duas razões, segundo Caldart (2002, p. 24): “não queremos educação só na escola formal: temos direito ao conjunto dos processos formativos já constituídos pela humanidade; que o direito à escola do campo, pelo qual lutamos compreende desde a educação infantil à Universidade”. Aliás, essa mudança é verificável na Coleção Por uma Educação Básica do Campo criada, como parte do processo de divulgação das ações da Articulação Nacional, que já, em seu número 4, publicada, em 2002, passa também a ser intitulada Coleção Por Educação do Campo¹⁴⁹.

Obviamente que os compromissos assumidos, ao longo das mobilizações e articulações com os diferentes sujeitos sociais do campo, agregaram outras lutas por um projeto de educação que extrapola os limites da sala de aula, um esforço criativo para direcionar e organizar um projeto de educação que se identifica com os sujeitos sociais a quem se destina, ou seja, camponeses, agricultores e extrativistas (assentados, sem terra, ribeirinhos); trabalhadores do campo (assalariados, meeiros etc.), pescadores, quilombolas, indígenas, todos os povos da floresta.

E é em função de um projeto social de mobilização popular, colocando o debate da educação do campo na agenda da sociedade civil e dos governos que é realizada **II Conferência Nacional de Educação do Campo: Por Uma Política Pública de Educação do Campo**, em Luziânia-GO, de 02 a 06 de agosto de 2004, reunindo 1.100 participantes. Aqui, a luta dos sujeitos envolvidos está direcionada para “um projeto de desenvolvimento do campo onde a educação desempenhe um

¹⁴⁹ Até 2008 foram publicados 07 números dessa Coleção: Por uma educação básica do campo: memória (nº 1; 1999); A educação básica e o movimento social do campo (nº 2; 1999); Projeto popular e escolas do campo (nº 3; 2000); Educação do Campo: identidades e políticas públicas (nº 4; 2002); Contribuições para um projeto de educação do campo (nº 5; 2004); Projeto Político-Pedagógico da Escola do Campo-1º Encontro do PRONERA (nº 6); Educação do campo: campo, políticas públicas e educação (nº 7; 2008).

papel estratégico no processo de sua construção e implementação” (II CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004, p. 02). O evento marcou um momento importante para a educação do campo, não apenas porque reuniu um grande contingente de sujeitos representantes das mais diversas áreas de atuação da educação do campo, mas por provocar e incentivar a criação de mecanismos de permanente mobilização em torno da educação do campo, através de Fóruns e Comitês Estaduais de Educação do Campo.

É também, em 2004 que, no âmbito governamental, é criada a Coordenação-Geral de Educação do Campo (CGEC), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), especificamente à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), responsável pela mediação de uma política nacional de educação do campo. desde a sua criação, acrescenta ainda Munarim (2006, p. 17), que a tarefa da CGEC era de mediar o corporativismo das organizações sociais, o aparato da estrutura burocrática estatal e as reações de cunho mais clássicos ao projeto de educação do campo insurgente. Antes, segundo Munarim (2006), as atividades eram conduzidas pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) criado logo no primeiro governo de Lula, em 2002, formado por representantes das diversas secretarias do MEC, por representantes de outros ministérios e por instituições da sociedade civil organizada que atuavam em práticas educativas no campo, mas sem estrutura administrativa definida.

Com a criação da CGEC, na prática, o seu trabalho é dividido em dois eixos estratégicos: coordenar o GPT/Secad/MEC e os grupos executivos estaduais de educação do campo ou fóruns estaduais. A partir de então, são realizados seminários em vários estados brasileiros para discutir e difundir as ações de educação do campo realizados pela Secad e demais entidades. No Rio Grande do Norte, em particular, o Seminário Estadual de Educação e Diversidade do Campo, assim chamado, foi realizado em 2005, cujo documento final foi a elaboração da Carta do Rio Grande do Norte para a Educação do Campo, ou mesmo, Carta de Natal, reunindo um conjunto de medidas, ações e iniciativas a serem realizadas no Estado em favor da educação do campo. Um outro resultado desse Seminário foi a criação do Comitê Gestor de Educação do Campo, composto por diferentes instituições sociais e organizações governamentais e não-governamentais, seguindo a estrutura federal, com os mesmos objetivos, embora com identidades e estratégias próprias.

De 1997 a 2004, o projeto de educação do campo ganhou força e visibilidade na cena nacional, por meio da difusão de diversos movimentos e organizações sociais, ampliada por meio das parcerias com instituições públicas que geraram experiências e que foram desdobradas em reflexões, estudos e pesquisas. O I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, realizado em 2005, em Brasília, pelo MDA, por intermédio do Pronera e MEC, por meio da Secad/CGEC possibilitou aprofundar o debate sobre o campo da educação do campo, a produção pedagógica dos movimentos sociais e sindicatos e experiências

e cursos de formação na área da educação do campo. Assim como foi o II e o III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, respectivamente, realizados em 2008 e 2010, em Brasília, pelo conjunto de Universidades que integram o Observatório da Educação do Campo – Capes/Inep, ao pretendem promover o debate sobre experiências concretas, em andamento e concluídas, desenvolvidas no âmbito da educação do campo, que puderam contribuir com o avanço reflexivo do tema e de suas práticas, bem como gerar subsídios para a elaboração de políticas públicas de educação do campo.

É também, em 2010, que o governo federal por meio do Decreto nº 7.352 de 04 de novembro, desse mesmo ano, em seu artigo 1º, regulariza a política de educação do campo e o Pronera, reconhecendo a necessidade de ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, por um lado, e oferecendo educação formal e promoção de melhorias nas condições de seu acesso, além de proporcionar condições favoráveis ao desenvolvimento dos assentamentos rurais através da qualificação do público Programa Nacional de Reforma Agrária e de profissionais que atuam na área da educação nos assentamentos, por outro (Decreto nº 7.352, 2010, art. 12).

Essas ações são importantes para refletirmos sobre o papel estratégico dos sujeitos sociais em contribuir com ações e atividades que possam contemplar as especificidades de uma política de educação do campo, rompendo assim, com a lógica predominante do modelo hegemônico de educação urbana. O modelo de educação do campo que se propõe, preconiza o respeito às diversidades culturais, além de ser uma alternativa à hegemonia do modelo urbanizado da educação brasileira. A educação, como direito subjetivo, é um direito social organizadora e produtora da cultura de um povo e produzida por uma cultura — a cultura do campo — não pode permanecer seguindo a lógica da exclusão do direito à educação de qualidade para todos e todas. Essa expressão amplia o processo de formação humana que passa a ser construído a partir de referenciais culturais e políticos para a intervenção dos sujeitos na realidade. Para além de uma simples opção de terminologia, Educação do Campo tem um significado político e histórico, pois marca um momento em que a educação, de fato, deva assumir a identidade do meio rural, não só de forma diferenciada, mas que seja capaz de contribuir com a emancipação humana.

3 desmistificando a ideia de paradigma

O debate que emerge, atualmente, tenta se contrapor a lógica hegemônica do ideal de escola da cidade, que não leva em consideração as especificidades do meio rural no que tange à existência de uma cultura própria da terra, da produção, do trabalho e do modo de vida rural. Como já foi dito, essa discussão é demarcada

com o estabelecimento de uma oposição entre Educação Rural e Educação do Campo, que, para Fernandes (2006), a diferença reside na compreensão dos paradigmas que fundamentam ambas as concepções. Enquanto a Educação do Campo é sustentada pelo Paradigma da Questão Agrária (PQA), que busca superar as condições de desigualdade capitalista no campo, a Educação Rural está ancorada no Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA), acentuando ainda mais os níveis de desigualdade no campo, já que predominam, as relações do capital. Acrescenta o autor:

No PQA, a questão agrária é inerente ao desenvolvimento desigual e contraditório do capitalismo. Compreende que a possibilidade de solução do problema agrário está na perspectiva de superação do capitalismo. Isto implica em entender que as políticas desenvolvem-se na luta contra o capital. No PCA, a questão agrária não existe porque os problemas do desenvolvimento do capitalismo são resolvidos pelo próprio capital. Portanto, as soluções são encontradas nas políticas públicas desenvolvidas com o capital (FERNANDES, 2006, p.37).

Em outro momento, Fernandes, em consonância com Molina (2004), já coloca a Educação do Campo como um paradigma, tomando como referência o conceito de Thomas Kunh que o define como as realizações científicas universalmente reconhecidas e que fornecem problemas e soluções para as questões de uma dada comunidade. Para esses autores, a Educação do Campo já estaria no patamar de um paradigma, pois, ao ser construído pelos diferentes sujeitos sociais do campo, vem se consolidando na comunidade científica e incorporando-se por diferentes instituições, além de se transformar em um projeto de desenvolvimento e de espaço de renovação dos valores e atitudes, do conhecimento e das práticas. Esse paradigma “rompe com o paradigma da Educação Rural, que tem como referência o produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida” (FERNANDES, MOLINA, 2004, p. 37).

Do ponto de vista conceitual, amplitude e caráter universal que emerge um paradigma, sob constructos teóricos e epistemológicos, rompe-se com o que já está estabelecido e impõe-se uma nova ordem, uma nova forma de ver e interpretar o mundo. Pensar a Educação do Campo como um paradigma é, a nosso ver, limitar o próprio conceito de paradigma ao encerrar um ciclo histórico que traduz uma forma de ver e pensar o mundo, instaurando um novo modelo, com a pretensão de ter igual alcance, na busca e abrangência de explicação do novo, do emergente que surge em função de velhas lutas.

Não convém, entretanto, desmerecer o potencial catalizador e mobilizador da luta por uma educação do campo, pois parte de uma realidade concreta, a realidade do campo. Mas, poderíamos dizer que não é uma teoria que constrói a ideia de educação do campo, mas as condições materiais e a situação objetiva dos sujeitos que provocam e propõem o debate sobre outra forma de educação. Há uma mudança de lógica e de ordem que reage à visão reducionista, que, para a escola rural, cabe o residual, o pontual, o atraso.

Mas a evidente ausência histórica de políticas públicas que considerem, na sua formulação e implementação, as diferenças entre campo e cidade, não determina, por si só, a inexistência de lutas anteriores que situavam o campo como espaço de vida e de constituição de sujeitos sociais. Na obra de Mennucci, na década de 1930, obviamente, influenciado pelo ruralismo pedagógico, há um apelo exacerbado por políticas efetivas de uma educação para o meio rural, devido ao estado de abandono das escolas do campo, impondo limites e controle aos segmentos populares do campo ao acesso aos bens educacionais.

o esforço em prol do ensino rural é de ontem, representa quase uma novidade em nossas rodas pedagógicas, porque, durante trinta anos de República, a zona dos campos ficou literalmente abandonada. Iam para ela os poucos e pobres mestres sem a proteção de ninguém e sem jeito para arranjar padrinho. E nunca existiu um plano de conjunto, bem articulado na sua estrutura, que acudisse efetivamente as populações mais necessitadas (MENNUCCI, 1934, p. 41).

Igualmente, é o resgate de traços culturais, possível de existir numa sociedade regida pelo capitalismo, contrário à lógica de que apenas se estuda para sair do campo. Mennucci (1934, p. 132) já dizia que “o campo é a esperança atual única do Brasil e de que mesmo que o nosso país, através do ferro-esponja e do petróleo, venha a ser uma grande potência industrial, nunca se libertará dos trabalhos agrários e que deles o seu povo precisará sempre, porque só a terra cria produtos. A indústria, por muito que faça, apenas os modifica”.

Além disso, quando, no preâmbulo das Diretrizes (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1/2002), reafirma-se o “reconhecimento do modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e sua inserção cidadã na definição da sociedade brasileira”, não estaríamos partilhando do sentimento de pertença, traço comum e revitalizador de um ideal de escola, contrário ao modelo de educação estrangeiro defendido pelos escolanovistas? Nas palavras de Mennucci

(1934, p. 63), “é preciso que a escola, pela sua maneira especial de atuar sobre a mentalidade do educando, faça dele um nativo típico, capaz de ser reconhecido, pelo modo de agir, pelo modo de pensar, pelo modo particular de sentir, como membro de um determinado povo num momento histórico determinado”.

E mais, se pesa, para a educação rural, a fixação do homem no campo porque o modelo da escola despovoava as lavouras, e na educação do campo, a opção sobre o lugar onde se deseja viver, porque as pessoas têm o direito de reconstruir os seus modos de vida; a nosso ver, em ambos os casos, é remetido à escola a necessidade de estabelecer relações mais estreitas entre ela e a comunidade de onde emerge e se insere. A escola do campo não representa, apenas, uma estrutura física numa determinada comunidade rural, mas também uma resistência às formas de desigualdade sociais, profundamente enraizadas na estrutura social, cujas relações não são fixas, podendo ser desconstruídas socialmente.

Conclusão

Como podemos observar, a centralidade do debate da educação do campo está na tomada de decisões, implicando mediação de conflitos e negociações, ao longo do tempo, inerente ao processo democrático. Discutem-se espaços que contribuam para mudanças, cujas práticas educativas são postas numa perspectiva de superação da subordinação. Trata-se de perceber os sujeitos coletivos que se fazem representantes nos movimentos sociais, cujas ausências descaracterizam a educação do campo. Desse modo, um dos seus desafios práticos está no arrefecimento dos movimentos sociais e sindicais no âmbito das discussões e proposições de uma política de educação do campo. Não raro as iniciativas, quando institucionalizadas, acontecem sem participação dos movimentos sociais, ou mesmo, o seu inverso.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. Escola, Cidadania e Participação no Campo. **Em Aberto**, Brasília, ano 1, n. 9, setembro, 1982. p. 01-06.

_____. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Monica Castagha. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. A educação básica e o Movimento Social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília-DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica no Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 02).

_____. Por um Tratamento Público da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5).

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/CEB n. 1, de 03 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios Brasília : Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004. p. 48.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, Mônica C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004a.

_____. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escola do Campo**. Brasília- DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2000. (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 03).

_____. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília- DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 04).

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Monica Castagha. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5).

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Monica Castagha. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. Por uma Educação Básica no Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília-DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica no Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 02).

MENNUCCI, Sud. **A Crise Brasileira da Educação**. São Paulo: Editora Piratininga, 1934.

MUNARIM, Antonio. Elementos para uma política de educação do campo. In: MOLINA, Monica Castagha. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, Mônica Castagha. Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. In: _____. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira & SILVA, Eurides Brito. Como **entender e aplicar a nova LDB (Lei 9.394/96)**. São Paulo: Ed. Pioneira, 1997.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS CONTRIBUIÇÕES DO PET

Conceição Flores (UnP)¹⁵⁰

Luanna Ferreira de Morais ((UnP)¹⁵¹

O propósito deste texto é refletir sobre a formação de professores a partir das ações desenvolvidas pelo Programa de Educação Tutorial (PET), Literatura do Rio Grande do Norte.

Antes de passar a falar do PET, gostaria de colocar alguns aspectos que dizem respeito à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades e para isso faço uma retrospectiva da legislação que embasa essa tríade. Em 2001, saiu o Decreto nº 3.860/01, que passou a integrar faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores em uma única classificação, diversamente dos Decretos nº 2.207/97 e nº 2.306/97 que estabeleciam classificações diferenciadas. Todos esses decretos instituem que somente as universidades têm obrigatoriedade de desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão. Contudo, o Decreto nº 3.860/01, Art. 8º, não mais considera a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, pois explicita que "As universidades caracterizam-se pela oferta regular de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, atendendo ao que dispõem os artigos 52, 53 e 54 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996."¹⁵² Não posso deixar de frisar que:

O princípio da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão reflete um conceito de qualidade do trabalho acadêmico que favorece a aproximação entre universidade e sociedade, a auto-reflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico.¹⁵³

É, pois, por partilhar desse entendimento que submeti, em 2010, um projeto ao edital do PET/MEC/SESU¹⁵⁴. Criado, em 1979, o programa visa apoiar atividades acadêmicas que integram ensino, pesquisa e extensão, propiciando aos

¹⁵⁰ Mestre em Literatura Comparada e Doutora em Educação. E-mail: cflores@natal.digi.com.br.

¹⁵¹ Bolsista do PET.

¹⁵² Cf. Decreto. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DecN3860.pdf>>. Acesso em 30/06/2012.

¹⁵³ Cadernos ANDES, nº 2. Edição especial, atualizada e revisada *Proposta da ANDES/SN para a Universidade Brasileira*, 1996, p. 17.

¹⁵⁴ O PET é um programa do Ministério da Educação (MEC), gerido pela Secretaria de Educação Superior.

alunos participantes a realização de atividades extracurriculares que complementam a formação acadêmica e atendem às necessidades do próprio curso de graduação

O PET - Letras UnP, iniciado em 2011, tem como linha mestra a Literatura do Rio Grande do Norte, e articula atividades de ensino a projetos de pesquisa e extensão. A escolha da Literatura do Rio Grande do Norte (RN) como linha mestra do projeto resultou da constatação de que os alunos, em sua maioria, chegavam à universidade desconhecendo os escritores potiguares, porém conheciam seus nomes, sem os associar à literatura, porque muitos emprestam seus nomes a cidades, ruas e colégios do RN. Também entendo que a literatura do Rio Grande do Norte é parte integrante da literatura brasileira e que não deve ficar ausente da formação literária, humanística e cultural dos alunos.

Os currículos dos cursos de Letras, no tocante aos estudos literários, ficaram, durante décadas, restritos ao cânone. Assim, estudavam-se os autores canônicos, portugueses e brasileiros, excluindo-se a literatura local e a produzida por mulheres e negros. Prevalcia o pre/conceito de que a literatura regional era menor, por isso não deveria ser objeto de estudo. Desse modo, formaram-se gerações de professores que saíram das universidades desconhecendo a vasta e rica literatura do Rio Grande do Norte. O Curso de Letras da Universidade Potiguar, pioneiro no estado, na introdução da disciplina Literatura Norte-Rio-Grandense na estrutura curricular, entende que o estudo, a pesquisa e a divulgação da Literatura Norte-Rio-Grandense são fundamentais para que os alunos desenvolvam habilidades e competências que contribuam para o exercício profissional e a atuação comunitária nas escolas onde exercem o magistério e nas comunidades onde residem.

Considerando, pois, essa realidade, o PET Literatura do Rio Grande do Norte promover o ensino, a pesquisa e a extensão, a fim de que os graduandos em Letras que participam, direta ou indiretamente, do programa tenham uma formação encontros com esses escritores. Preparados pelos bolsistas, esses encontros acadêmica de excelência, que estimule o desenvolvimento de valores que contribuam para o exercício da cidadania plena e melhoria do ensino no estado.

Os bolsistas, em número de 12, de acordo com as normas estipuladas pelo Ministério da Educação, são selecionados entre os alunos do 3º ao 6º período, não podem ter vínculo empregatício e devem dedicar 20 horas semanais ao PET.

O planejamento foi traçado a partir de algumas atividades que já vinham sendo desenvolvidas. Assim, o projeto de pesquisa "Escritores norte-rio-grandenses: de Nísia Floresta à contemporaneidade" realiza o levantamento da produção bibliográfica dos escritores do RN que tenham publicado pelo menos um livro, visando conhecer quem são os autores, onde e quando publicaram e qual a fortuna crítica de cada um. Todos os bolsistas participam da pesquisa, que se articula com as ações de extensão desenvolvidas pelo Cais da Leitura. O projeto, iniciado, em 2004, e pensado para ampliar as leituras dos alunos de Letras e incentivar o gosto pela leitura entre os futuros professores. A ideia partiu do colega Carlos Pinheiro e foi abraçada pelas colegas. Ana Santana Souza, Ilane

Ferreira Cavalcante e por mim. Acabei ficando responsável pelo projeto que conta atualmente com duas vertentes: ações direcionadas para alunos da Escola de Educação - que congrega os cursos de História, Letras e Pedagogia e ações direcionadas para alunos do ensino básico. Com o PET, o projeto cresceu e, no início de cada semestre, programamos as ações a serem desenvolvidas. São os 12 bolsistas que, sob a minha coordenação, são responsáveis pela escolha dos textos a ser lidos com os alunos das escolas parceiras e pela metodologia a ser usada; pelos escritores a ser convidados, preferências que espelham a pesquisa que vem sendo realizada. A programação extensionista do PET compreende: encontros de leitura; encontros com escritores; ciclo de cinema e oficinas.

Os encontros de leitura são semanais e realizam-se na Escola Municipal 4º Centenário¹⁵⁵ e na Escola Augusto Severo¹⁵⁶ para alunos do 9º ano. São lidos textos de autores norte-rio-grandenses vivos, para depois acontecerem os constam de uma breve apresentação do(a) autor(a), um sarau de abertura, e de um bate-papo entre o(a) convidado(a) e a plateia, mediado por um bolsista PET. São momentos de interação entre leitores proficientes e leitores em formação, que contribuem para estimular a curiosidade dos alunos em relação à obra do escritor, o que os leva a outras leituras. Na oportunidade, também é feita uma entrevista com o(a) escritor(a) que é postada no blog <http://literaturanorteriograndense.blogspot.com.br>.

O ciclo de cinema foi criado, em 2012, com o propósito de estabelecer o diálogo entre cinema, literatura e história, a fim de ampliar o conceito de leitura e para discutir não só a adaptação de obras, mas também para evidenciar as interfaces que o cinema estabelece com a literatura e a história.

É interessante observar que, à medida que os petianos passam a se perceber como pesquisadores e como professores, mudam suas atitudes. De alunos pouco participativos, passam a desenvolver atitudes proativas; de leitores tímidos, passam a ler com prazer, a compartilhar suas leituras e a assumir uma atitude mais engajada com a própria formação profissional, encarando em sua profissão não apenas os aspectos ligados ao ensino, mas compreendendo melhor a conexão entre ensino, pesquisa e extensão.

Assim, eu cedo a palavra a Luanna, bolsista do PET.

Sou graduanda do Curso de Letras da Universidade Potiguar e participo do grupo PET Literatura norte-rio-grandense, desde a sua formação em fevereiro de 2011. Desenvolvemos trabalhos de pesquisa e divulgação de autores potiguares, além de participarmos na organização de seminários, oficinas, palestras, minicursos, grupos de estudo voltados para os alunos da instituição e para a

¹⁵⁵ A escola está sediada na UnP e constitui-se em escola de aplicação.

¹⁵⁶ A escola fica no entorno da universidade.

comunidade. Com todas essas atividades, criamos um blog (literaturanorteriograndense.blogspot.com.br) a fim de divulgarmos o que fazemos.

Os demais colegas da equipe de bolsistas, juntamente com a nossa tutora, têm-me proporcionado um olhar diferente sobre a graduação, pois foi no PET que eu pude perceber que uma graduação feita com base no compromisso, na responsabilidade e na cooperação-mútua é um diferencial. Sem o PET, provavelmente, eu não teria tido todas as oportunidades que tenho hoje, como: publicações científicas, participação em eventos nacionais e internacionais, dentre outras. Inclusive estar participando de um Seminário como este que me proporciona novas experiências e vivências e que ao retornar ao meu grupo vou disseminar e compartilhar o que aqui vivi.

A minha participação no PET trouxe contribuições para o meu desenvolvimento no processo de aprendizagem na graduação, pois me permite ir além da estrutura curricular do meu curso, o que possibilita a minha autonomia e o trabalho em equipe em uma aprendizagem ativa, como também a participação em eventos do nosso segmento.

O PET é, de fato, um programa que possibilita um enriquecimento teórico-metodológico que servirá como base para uma atuação crítica da realidade, por meio de atividades que não se restringem à sala de aula, proporcionando vivências diferenciadas, que possibilitam a relação entre prática e teoria, entre a universidade e a sociedade. É possível, através das ações desenvolvidas, observar uma articulação da pesquisa com o ensino e também com a extensão, permitindo exercer a cidadania e reflexões sobre a sociedade em que vivemos.

Uma das atividades de extensão de que participamos, a qual eu considero relevante para a nossa formação é o projeto de extensão Cais da Leitura. Este consiste em um projeto de extensão que insere graduandos de Letras em salas de aula do Ensino Fundamental, em encontros sobre a literatura norte-rio-grandense. Neste ano, o PET ficou responsável por esse projeto, que está sendo desenvolvido na Escola Municipal 4º Centenário. Podemos perceber o quanto as atividades de extensão são importantes para nós, a partir do momento em que mantemos contato com a sociedade e suas necessidades.

Sobre extensão, o seu conceito definido pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras de 2001 afirma que:

A extensão universitária é o processo educativo que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão dupla com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará na sociedade a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade docentes e discentes terão um aprendizado que submetido à reflexão teórica, seria acrescido àquele

conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados /acadêmico e popular, terá como consequência a mudança de conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atenção da universidade (FORUM, 2001)

Essa extensão proporcionada pelo PET nos oferece a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula e na pesquisa. Isso porque tal possibilidade de ensino-aplicação é uma maneira planejada de nos preparar não apenas com a teoria, mas também de complementar a nossa formação com atividades de extensão, para que possamos aplicar a teoria na prática, mostrando que o verdadeiro conhecimento só é adquirido com a execução desses dois elementos. Dessa forma, como diz o fórum, o benefício tanto é para a sociedade quanto para os discentes e docentes, pois ao levarmos a literatura do Rio Grande do Norte para os alunos da educação fundamental, via Cais da Leitura, divulgamos o que aprendemos e no retorno à universidade refletimos sobre a nossa prática. Com isso o PET torna possível um diferencial, que é visto durante a nossa trajetória na Academia e certamente será nas nossas vidas profissionais.

Aproveito o momento para agradecer o incentivo e apoio da minha tutora Prof^a. Dr^a. Conceição Flores e dos meus amigos PETIANOS, e dizer que me sinto muito honrada por representá-los neste evento.

Finalizamos o texto, afirmando que acreditamos no poder de transformação da leitura. Consideramos, como afirma Vincent Jouve (2002), que a leitura envolve um processo afetivo, que é a base de identificação do leitor com o texto. A "afetividade", processo desencadeado pela obra no leitor, é componente essencial da leitura por isso a escolha dos textos é fundamental para que isso ocorra. A leitura nos leva a "ultrapassar" o texto para: localizar informações; conferir inferências; sintetizar informações e estabelecer relações entre o que o texto nos diz e outros textos lidos, o que sabemos da vida, do mundo e das pessoas. Por isso, tal como Jorge Luís Borges, "Dediquei [Dedicamos] parte de minha vida às letras, e creio [cremos] que a leitura é uma forma de felicidade." ¹⁵⁷. Não resistimos à literatura, por isso finalizamos o texto com Mário Quintana.

¹⁵⁷ Citação do texto *O livro*. Disponível em <http://www.olivro.com/livroport.htm>. Acesso em 30/06/2012.

Os poemas

Os poemas são pássaros que chegam
não se sabe de onde e pousam
no livro que lê.
Quando fecha o livro, eles alçam voo
como de um alcapão.
Eles não têm pouso
nem porto;
alimentam-se um instante em cada par de mãos
e partem.
E olhas, então, essas tuas mãos vazias,
no maravilhado espanto de saberes
que o alimento deles já estava em ti ...
(QUINTANA, 2011, p. 106)

Referências:

PROPOSTA DA ANDES/SN PARA A UNIVERSIDADE BRASILEIRA. *Cadernos ANDES*, nº 2. Edição especial, atualizada e revisada, 1996.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. *Plano Nacional de Extensão (1999-2001)*. Brasília. SESU/MEC, 1999.

JOUVE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Unesp, 2002.

QUINTANA, Mário. *Rua dos cataventos & outros poemas*. Porto Alegre: L&PM, 2011.

PRODUZIR POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO EM CONTEXTOS DE COLABORAÇÃO: PRÁXIS DO GRUPO FORMAR

Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina¹⁵⁸

O objeto discursivo desta comunicação é a práxis do Grupo Formar, produzida com base nos princípios do Materialismo Histórico Dialético, da Psicologia Sócio-Histórico-Cultural e da Pedagogia Crítica, bem como da Pesquisa Colaborativa. A pergunta orientadora das reflexões feitas ao longo da comunicação é a seguinte: Quais são as possibilidades de agir para transformar a universidade em contexto de produção de teorias e de práticas de formação críticas e colaborativas? A práxis do Grupo Formar demonstra que é possível transformar a formação docente em espaço/tempo de emancipação e de desenvolvimento de professores críticos, criativos e colaborativos quando as condições de desenvolvimento mútuo são produções derivadas de necessidades que geram motivos e criam modos de pensar, agir e sentir que expandem as práticas e os saberes da profissão docente. O que ocorre por meio de discussões que trazem à tona contradições e tensões responsáveis pela produção da práxis reflexiva. A apresentação contempla exemplos reais em que essas condições se concretizam.

Palavras-Chave: Desenvolvimento. Formação Docente. Reflexividade crítica e colaborativa.

Professora da Universidade Federal do Piauí. Programa de Pós-Graduação em Educação. Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. Doutora em Educação pela UFRN e Pós-doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC/SP. Estágio financiado pelo PROCAD/CAPES. Os resultados discutidos neste artigo são fruto do referido estágio.

PRODUZIR POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO EM CONTEXTOS DE COLABORAÇÃO: PRÁXIS DO GRUPO FORMAR

Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina
PROCAD/CAPES/UFPI/PPGED

O professor dá à sua prática cores das
suas próprias relações com outras
pessoas. (TARDIF; LESSARD, 2001)

1 INTRODUÇÃO

O mergulho na primeira década do século XXI nos faz contatar que, muito mais do que em outros períodos, os desafios de formar professores vêm à tona em decorrência das complexas mudanças históricas, sociais e culturais que geram conflitos e afetam a vida diária das pessoas, das escolas e dos professores, bem como dos modos de agir ao ensinar. Entre outras mudanças a destacar, as principais são as seguintes: o aumento acelerado nas formas e acessos aos diferentes tipos de conhecimentos – mudanças dos meios de comunicação e da tecnologia, informática e telemática, bem como nas estruturas materiais e institucionais da sociedade, principalmente no que se referem aos aspectos relacionados às formas de organização social e às convivências, por exemplo, os modelos de famílias, as diversidades culturais, o multiculturalismo, entre outras. Essas transformações repercutem na maneira de viver, pensar, sentir e agir no mundo tanto das velhas quanto das novas gerações, o que requer práticas educativas que permitam o desenvolvimento de oportunidades mais iguais para todos.

As mudanças enunciadas intensificam a preocupação recorrente dos cursos de formação de professores em criar variadas, múltiplas e diversas possibilidades de relacionar teoria e prática. Para organizar esta apresentação, a constatação anunciada serviu de referência para as escolhas empreendidas, o que nos levou a interconectar a exposição teórica com as experiências desenvolvidas no Grupo Formar¹⁵⁹, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí, de articular a pesquisa em educação com a formação inicial e contínua de

¹⁵⁹ Formação de Professores na perspectiva Histórico-Cultural.

professores, tendo a prática como eixo articulador da formação e como condição para a expansão das práticas profissionais de professores. As experiências compartilhadas realçam a articulação de processos formativos aos de pesquisa no desenvolvimento da atividade de pesquisar na pós-graduação em educação. Dentre as possibilidades educativas criadas no Formar discutimos a prática de produção compartilhada de pesquisa e formação entre professores formadores -estudantes da pós-graduação em nível de mestrado e doutorado e pesquisadores, estudantes da graduação em processo de formação inicial e iniciante na pesquisa que, conjuntamente, elaboram e conduzem processos de pesquisas-formação colaborando uns com os outros na pesquisa e constituindo uma parceria que torna material a prática com eixo da formação, uma vez que a formação que ocorre no processo de pesquisa é organizada para que haja articulação entre a teoria e as práticas profissionais desenvolvidas pelos docentes colaboradores da investigação.

Para Machado (1999, p.151), a produção de condições, conforme explicitamos nesta experiência, possibilita a configuração de práticas docentes que estabelecem conexões mais sólidas com o conhecimento científico e principalmente com a formação crítica e emancipada.

Com o objetivo de apresentar estas experiências e discutir os princípios que orientam a organização das atividades desenvolvidas no Formar dividimos a comunicação em duas partes. Nesta primeira parte, introdutória, fizemos uma breve apresentação do tema, situando o contexto de exposição do enunciado no título deste artigo: a prática com eixo articulador da formação. A segunda parte trata das questões relacionadas à opção teórico-prática, dos princípios e relatos dos graduandos sobre a atividade em tela.

2 o catavento em movimento: a prática com eixo da formação

A discussão inicial que faremos encontra sustentação na seguinte afirmação de Fontana (2000, p. 26): a prática é vital para a produção de possibilidade de desenvolvimento do professor, pois é por intermédio dela que ocorre a construção de modos de agir que transformam o aluno em um professor profissional.

A compreensão da autora citada coaduna-se com a de Formosinho (2001, p. 47) que pontua: o desenvolvimento desse percurso formativo, isto é, a formação de professores, tem especificidades e singularidades, por exemplo, a docência, diferente de outras profissões, “[...] é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola pela observação do comportamento dos nossos professores.” Assim, a formação prática do aluno-professor inicia com as aprendizagens que emergem da sua vivência como discente, porém, formalmente, o aprendizado

intencional da docência somente é iniciado quando ele ingressa em um curso de formação de professor, especialmente quando vivencia experiências que estabelecem a relação prático-teórica.

Na concepção de Formosinho (2001, p. 50), portanto, a prática é o componente curricular responsável por iniciar explicitamente os discentes na atividade de ensinar, desenvolvendo as competências que são próprias da docência. Considerando-a, dessa forma, o pesquisador realça que ela representa a dimensão formal do currículo que permite ao aluno-professor experimentar métodos, técnicas e procedimentos diferentes dos observados informalmente, e expandir o repertório de experiências e de conhecimentos produzidos antes do ingresso em um Curso de formação de professores. Considerando o exposto, é necessário ressaltar qual o significado de prática para ele (2001, p. 53): é o seguinte: prática é o “[...] componente intencional da formação de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente”.

Nesse sentido, compreendemos que a prática é o ponto de partida para que sejam produzidas as condições de formação que fazem expandir os significados e os conceitos necessários ao desenvolvimento da atividade docente. A formação que integra as dimensões práticas do agir docentes às dimensões teóricas desse agir no desenvolvimento do processo formativo produz mais possibilidades de os professores transgredirem a cultura acadêmica que prioriza a teoria em detrimento da prática e/ou a prática em detrimento da teoria, o que produz as condições de desenvolvimento profissional enunciadas por Fontana (2000).

A respeito do exposto, Charlot (2005, p. 81) contribui para que formulemos o seguinte questionamento: quais são as condições que os professores formadores possuem/produzem para transgredir o modelo de

[...] formação de tipo universitário em que predomina um acúmulo de conteúdos disciplinares. Esses conteúdos não são inúteis (não há boa pedagogia sem um bom conhecimento dos conteúdos ensinados), mas não se vê realmente em que eles permitem aos professores resolver os problemas com os quais são confrontados.

Os aspectos mencionados reavivam as discussões em torno da formação do professor e do caráter complexo da prática docente. (GÓMEZ PÉREZ, 2001).

Para a expansão da compreensão acima referida, García (1999, p.27) realça que o processo inicial de formação “[...] é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.” Assim, a formação inicial para a docência é a primeira fase do processo de desenvolvimento docente que

segue continuamente ao longo da vida pessoal e profissional, porém, representa o *locus* primeiro de sistematização das aprendizagens do ser, sentir-se e tornar-se professor profissional e, portanto, como tal, necessita que a formação seja organizada para fazer avançar os níveis de conhecimento teórico sobre a profissão de professor, o que requer fazer da prática o eixo da formação para a docência.

Nesse sentido, ao formar professores, devemos proporcionar situações de reflexividade em que sejam trazidas à tona as contradições, as limitações sociais, culturais e ideológicas de práticas intuitivas e tácitas e à produção de entendimentos mais significativos que permitam a compreensão crítica das práticas reais desenvolvidas pelo professor no micro contexto educacional, para que essas compreensões contribuam para a expansão dos modos de agir profissional, alcançando o macro contexto social.

Na atualidade, essa compreensão vem sendo veiculada com bastante ênfase por vários autores, entre os quais se destacam Gómez Pérez (2001) e García (1999), em síntese o pensamento dos autores poderia ser resumido na seguinte afirmação: os problemas enfrentados pelos professores no cotidiano de sua ação nem sempre são levados em consideração nos processos formativos, o que torna necessário um ressignificação para a produção de reflexão e de análise das práticas, considerando o ponto de vista do próprio professor, como ele se sente, o que diz, faz, e é ao desenvolver a profissionalidade docente. Essa compreensão está alicerçada na proposição de ruptura com o modelo formativo construído com base no paradigma científico positivo, que tende a legitimar a razão instrumental, cujo interesse é produzir aprendizagens da profissão de professor sem o estabelecimento de relações entre as necessidades vitais dos docentes em formação, entre o que propõe a teoria e o que ocorre na prática real. A ciência instrumental, de inspiração positivista, compreende que a racionalidade técnica serve para legitimar uma organização de trabalho e justificar hierarquia entre os grupos profissionais em relação ao domínio do conhecimento científico. Nesse modo de agir há separação nítida, justificada cientificamente, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Há confronto entre ciência fundamental e ciência aplicada.

Segundo Fernandes (1997), nessa abordagem formativa, o professor reflete e age transpondo para a ação, os resultados do conhecimento científico produzido pelos agentes externos. O saber privilegiado no aprendizado da profissão é aquele prescrito pela ciência e pelas disciplinas do currículo oficial. Na mencionada perspectiva, a formação prioriza o domínio de conhecimentos científicos e a possibilidade de fazer uso deles quando a situação prática exige, supervalorizando o conhecimento teórico em detrimento do prático.

A tentativa de superação da possibilidade formativa instrumental foi germinada pela perspectiva formativa que centra as ações na análise das práticas do professor antes e durante o desenvolvimento das situações práticas. Esse

modelo, segundo Altet (2000, p. 37): ajuda a construir os sentidos relacionados ao que fazem e pensam os docentes, o que também os auxilia a compreenderem as condigências das ações de ensinar e facilita a análise das interações pedagógicas observáveis no micro contexto da sala de aula. Um dos precursores dessa proposição é Schon (2000). Na visão do teórico, para formar professores, é necessário prepará-los para agirem eficazmente em circunstâncias imprevistas e complexas, é preciso fazê-los refletir sobre as situações práticas, fazendo-os analisar o que fazem na ação e retrospectivamente.

A formação de professores cujo currículo tem como eixo principal a reflexão prática é construída a partir de questionamentos que ultrapassam as práticas mecânicas e repetitivas, modificando, radicalmente, a compreensão do contexto formativo e o modo de condução das investigações educacionais sobre a prática. Schon (1992) defende que para formar professores como profissionais é necessário centrar a prática reflexiva em três movimentos reflexivos: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Nessa direção, ressalta que a forma possível de preparar o professor para agir eficazmente em circunstâncias imprevistas e complexas é fazê-lo refletir sobre as situações problemáticas, conduzindo-o a analisar o que pensa, sente e faz, de forma a reconstruir a prática que realiza.

O autor em tela defende que os processos formativos devem se organizar para promover três tipos de reflexão: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A primeira é realizada sem sistematização e com base nos saberes espontâneos e intuitivos. A reflexão após a ação ocorre quando o professor reconstrói mentalmente a ação para analisá-la retrospectivamente. O olhar *a posteriori* sobre o momento da ação ajuda o professor a perceber o que aconteceu durante a ação, fazendo-o visualizar como resolveu os imprevistos ocorridos. Esse exercício permite que as estruturas presentes na ação sejam analisadas e criticadas. A reflexão sobre a reflexão na ação leva o professor a reconstruir a sua própria forma de conhecer a prática e ajuda a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas, pois favorece o agir reflexivo diante das situações problemáticas da ação. Para o autor, essa modalidade de formação fomenta o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a compreender a sua própria forma de conhecer o que faz e pensa e a construir novas formas de agir na prática.

O modelo defendido por Schon (1992) e seguido por outros pesquisadores da prática docente apresenta avanços em relação ao modelo instrumental anteriormente exposto, entretanto, consideramos necessário fazer reflexões críticas a respeito da maneira como ambas as possibilidades formativas, a instrumental e técnica e a pragmática, utilizam a análise da prática nas situações de formação de professores. A primeira possibilidade se excede ao considerar o contexto teórico como a única fonte de análise da prática e a segunda se excede ao

rejeitar o valor da teoria, advogando a análise de práticas de certas escolas, de certos professores e de certas salas de aulas.

Com base no exposto e nas hipóteses construídas por Charlot (2005), fazemos as seguintes reflexões: a posição dos formadores está situada em dois campos contraditórios: o primeiro campo estaria em aceitar sem questionamento adicional as concepções discutidas, o que gera duas versões: admitir que os processos formativos estão atingindo seus objetivos, mesmo sem se preocuparem com o que pensam e sentem os professores ao desenvolverem a docência; aceitar a formação do professor do modo como ela se apresenta e abandonar os professores à sua própria sorte. O segundo campo situa-se na possibilidade de transgressão das práticas dominantes e de mobilização para que as condições de formação possam superar as contradições advindas das lógicas formativas instrumentais e pragmáticas, criando outras possibilidades para formar o professor. Esse campo é o que considera a prática como eixo da formação.

É considerando a possibilidade de formar professores tendo a prática como eixo da formação que afirmamos ter aprendido muito com os modelos formativos vigentes e predominantes, mas, ressaltamos a necessidade de investir em uma perspectiva formativa crítica e criativa que promova a compreensão das práticas e as condições para o enfrentamento das contradições advindas do social e da história dos contextos em que as práticas docentes ocorrem. Nesse sentido, as questões estruturais e culturais da sociedade necessitam ser compreendidas, estabelecendo-se relação com a realidade escolar e com os contextos específicos de atuação docente, isto é, considerando-se nos processos formativos de análise das práticas tanto os aspectos micro quanto os macros sociais, bem com que o professor tem a função de agente de transformação dessas condições.

No que se refere à função do professor destacamos, lembrando as afirmações iniciais de Formosinho (2001), que a profissionalidade docente é produzida pelo acesso aos conhecimentos sistematizados pelos cursos de formação de professores e também via conhecimento prático, intuitivo, adquirido de forma tácita na própria experiência. Essa formação pode ser ampliada na medida em que os professores são motivados, seja na academia, seja no contexto da escola, a realizar um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de produção de outras condições para o desenvolvimento da prática profissional.

Nesse sentido, retomamos ao objetivo inicialmente proposto de compartilhar o trabalho desenvolvido pelo Grupo Formar, que proporciona situações formativas em contextos de pesquisa acadêmica que possibilitam aos professores em formação a oportunidade de refletir criticamente e de reconhecer as contradições sociais, culturais e ideológicas da prática intuitiva e tácita, estimulando o aprendizado da profissão via colaboração de professores em formação e pesquisadores iniciantes e experientes com professores formadores e

pesquisadores das práticas educativas. Nossa opção teórico-prática valoriza os procedimentos de reflexividade que promovem a integração entre o pensamento teórico e o prático no processo formativo que é gerado via pesquisa e que privilegia a colaboração entre os colaboradores no processo de produção da profissionalidade docente.

Na tentativa de explicitar quais são os princípios que norteiam o desenvolvimento do trabalho no e com o Grupo Formar, desenvolvemos práticas formativas que colocam os integrantes em atividade, em situação de ação, realizando operações de reflexividade crítica e de colaboração criativa, conforme propõem Liberali (2010), Magalhães (2002, 2011) e Ferreira e Ibiapina (2011).

Esta prática formativa parte do pressuposto de que é necessário superar a relação linear e mecânica que existe entre o conhecimento científico – técnico e o prático. Dessa forma, a atividade de coproduzir conhecimentos e práticas por intermédio da interação crítica, colaborativa e criativa entre licenciandos e professores formadores, entre universidade e escola, representa espaços de diálogos para a produção da profissionalidade docente e para que a prática possa efetivamente se transformar em eixo da formação.

A constituição da profissionalidade, por intermédio dessa possibilidade, é concretizada por meio de diálogo colaborativos, porém, conforme constatação de Jackson (1987), os professores são pessoas que falam pouco de seu ofício entre si e de como podem melhorá-lo, pois não dispõem de espaços dialógicos para o compartilhamento de conhecimentos e de experiências profissionais. Nesse caso, a experiência que relatamos representa uma entre outras possibilidades de romper com esse isolamento de forma que os processos formativos se organizem para oportunizar a produção de contextos de discussão e de análise de práticas, criando-se condições que são consideradas vitais para fazer avançar tanto as opções pedagógicas e didáticas quanto o conhecimento teórico sobre elas.

Nessa direção, destacamos o pensamento de Freire (2004, p.38) sobre a importância da reflexão crítica para e na prática, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Assim, tanto formador quando os professores em formação compreendem na partilha que o ‘pensar certo’ não é um presente dos deuses, tampouco propriedade de intelectuais iluminados é, pelo contrário, o desenvolvimento de um pensamento que supera o ingênuo e produz o novo pensar e uma nova prática. Para a concretização de processos de reflexão e análise da prática, é possível optar por múltiplos e variados procedimentos como: observações colaborativas, narrativas de práticas, videoformação, oficinas pedagógicas, sessões reflexivas, rodas de discussão, grupos focais, bate papos acadêmicos, episódios de ensino, entre outros.

Os procedimentos que promovem as condições de produção de diálogos críticos e colaborativos de análise das práticas docentes como eixo da formação são organizados a partir do princípio de que ninguém se forma sozinho, conforme expressa Bakhtin (2000): a formação ocorre quando os discursos individuais são construídos entre interlocutores, uma vez que não existe formação individual sem alteridade. No movimento realizado pelo Grupo Formar, os outros nos constituem ideologicamente e nos dão acabamento porque permitem que a nossa compreensão do mundo se expanda e a nossa consciência se desenvolva de níveis espontâneos para níveis mais emancipados de desenvolvimento em que as ações realizadas superam a realidade instituída e transformam as condições materiais que limitam a atuação docente.

Em síntese, a emancipação se define quando as relações entre o formal e o informal, a firmeza e a tolerância, a autoridade e a liberdade não se apresentam com aspectos mutuamente excludentes, mas se constituem em atitudes geradoras de confiança mútua e de momentos de negociação de sentidos e compartilhamento de significados. Nessa perspectiva, o agir compartilhado promove o desenvolvimento não de apenas um indivíduo, mas do coletivo, conforme propõe Vigotski (2001).

Para demonstrar o desenvolvimento compartilhado pelo Formar, selecionamos dois relatos de bolsistas de iniciação científica que cursam Pedagogia na Universidade Federal do Piauí. O Relato da Estudante A denota a reflexão realizada sobre as possibilidades de expansão de aprendizagens profissionais da docência e as afecções que transformam as práticas e a formação:

Destacamos ainda que essa atividade foi muito importante para o desenvolvimento da nossa ação docente, pois criou condições de desenvolvimento tanto dos nossos conhecimentos quanto das práticas. A observação colaborativa das práticas das professoras nas escolas proporciona o conhecimento prático articulado ao conhecimento teórico e cria possibilidades de relacionar os conhecimentos trabalhados nas disciplinas ao longo do Curso de Pedagogia com a prática real existente nas escolas, além de contribuir com a compreensão da nossa própria vida enquanto pessoa e a ajudar a direcionar o nosso modo de viver. Verificamos que a prática educativa construída ao longo da formação e da experiência é importante e aprendemos mais, juntamente com as professoras do Grupo Formar, para que se possa desenvolver uma prática transformadora, é necessário transformar primeiro os valores que orientam as nossas ações.

O relato da estudante B, bolsista de iniciação científica e aluna do Curso de Pedagogia da UFPI, demonstra que se pode ir além daquilo que se sonha quando as condições produzidas para que a formação ocorra alia motivos e objetivos, produzindo novas condições de compreensão e realização das ações no próprio devir de estudante, pesquisadora e professora-pesquisadora.

O sonho que não sonhei, é o que estou vivendo aqui no Formar. As experiências de compartilhamento de significados e de pesquisas estão sendo fundamental para o desenvolvimento da nossa prática, pois cria condições de que nos tornemos mais do que o que sonhamos fazer e ser um dia. Sonhei com a Pedagogia, e hoje vivo uma Pedagogia que vai além daquilo que sonhei alcançar, as condições produzidas para compreender a prática de formar para a cidadania e a pesquisa que vivenciei juntamente com uma mestranda do PPGEd foram responsáveis por tornar real um sonho que não havia sonhando.

Observamos nos relatos das estudantes de Pedagogia e pesquisadoras de iniciação científica que o ato formativo produz tensões construtivas e o instrumento que faz a mediação é a linguagem crítica usada nos questionamentos que promovem reflexões colaborativas e criam condições para que a análise das práticas docente se concretize. A capacidade de questionar e problematizar a prática, adotando atitude ativa e fazendo uso da linguagem crítica como instrumentos psicológicos que auxiliam na transformação da atividade docente, é a condição para que haja o desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional (VIGOTSKI, 2001).

Para compreender as possibilidades produzidas de desenvolvimento da prática pedagógica profissional que promovem a transformação, é necessária a inserção nessa prática e o processo de reflexividade crítica precisa ser organizado para que possibilite o confronto e a reconstrução dos modos de agir e pensar. Os relatos expostos demonstram que a prática articulada aos processos formativos pode tornar-se emancipatória quando promove esse movimento de confronto e de reconstrução, produzindo novas compreensões e novas condições para o desenvolvimento da prática. Esse modo de agir na formação é transgressivo, é político, é ético e é também criativo.

A pesquisa que também é formativa traz a possibilidade que torna possível produzir modos coletivos de transgredir os limites das práticas cotidianas

(BARTH¹⁶⁰, 1981), nesse caso, a pesquisa é o meio usado para desnudar, interromper e interpretar a prática docente e veículo mediador do processo de transformação social (KEMMIS, 1987).

Nessa perspectiva são trazidas à tona as teorias implícitas nas práticas dos professores mesmo que eles não tenham consciência de qual é ela e a prática é o ponto de referência da análise realizada por estes profissionais que refletem e analisam os conceitos e os modos de agir que orientam a prática, processo que ocorre em colaboração e que é sistematizado com a finalidade de fazer avançar o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos. Nessa direção tanto a teoria quanto a prática assumem valores no processo de produção dos conhecimentos profissionais e ambas – teoria e prática - são construções históricas e culturais que se modificam a partir da análise reflexiva e colaborativa da prática docente na sua dimensão de produtora de saberes. A atividade intencional, dialética, interativa e crítica de análise da prática por meio de processos de reflexividade colaborativos é responsável pela emancipação pessoal e profissional de todos os integrantes do Grupo Formar, bem como dos professores que colaboram com as pesquisas que realizamos.

Para finalizar, compreendemos que as experiências de pesquisa e formação realizadas pelo Formar têm a força de um pingo d'água caindo no rio; apenas na medida em que inspira outros pingos, pode aspirar a fazer o rio transbordar, produzindo outras tonalidades e quem sabe novas cores para o desenvolvimento de práticas como eixo da formação docente.

Referências

- ALTET, Marguerite. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10.ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BARTH, B. M. **L'Apprentissage des concepts**. Lyon: CEPEC, 1981.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

¹⁶⁰ As traduções livres realizadas das obras desses teóricos foram feitas pela autora do artigo.

- FERREIRA, M^a Salonilde; IBIAPINA, I. M^a L. de M. A pesquisa colaborativa como espaço formativo. In: MAGALHÃES, Maria Cecilia Camargo; FIDALGO, Sueli Salles. **Questões de Método e de linguagem na formação docente**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras. 2011, p. 119-140.
- FERNANDES, Maria Estela Araújo. A formação inicial e permanente do professor. **Revista de Educação AEC**, n.103, 1997.
- FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professores?** Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 2000.
- FORMOSINHO, João. A formação prática de professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In : CAMPOS, Bártolo Paiva. **Formação Profissional de Professores no Ensino Superior**. Lisboa: Porto Editora, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.
- GÓMEZ PÉREZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artemed, 2001.
- _____. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- JACKSON, Ph. **The practice of teaching**. New York: Teacher College Press, 1987.
- KEMMIS, S. Critical Reflection. In: WIDEEN, M. F.; ANDREWS, I. **Staff development for school improvement**. Library of Congress Cataloging in Publication. Philadelphia, Imago Publishing, 1987.
- LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2010, 93p.
- MACHADO, N. J. **Epistemologia e didática**. As concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. 3.ed. São Paulo: Cortez. 1999.
- MAGALHÃES, M.C.C. Sessões Reflexivas como uma Ferramenta aos Professores para a Compreensão Crítica das Ações da Sala de Aula. Congresso da Sociedade Internacional para Pesquisa Cultural e Teoria da Atividade. **Anais ... 5**. Amsterdã: Vrije University, 2002.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa Crítica de Colaboração: escolhas epistemológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles. **Questões de Método e de linguagem na formação docente**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras. 2011, p. 13- 40.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes.

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

GESTÃO EDUCACIONAL: CONCEITOS, RACIONALIDADES, PROCESSOS E PRÁTICAS.

Prof. Msc. Élideo Santiago da Silva – UFPI/Parnaíba.
Graduando: Alexsandro da Silva Souza– UFPI/Parnaíba.
Graduando: José Augusto Rodrigues Lima – UESPI/Parnaíba.

O presente grupo temático tem como objetivo a discussão da Gestão Educacional congregando perspectivas teóricas para a identificação das racionalidades que guiam os processos de planejamento, de tomada de decisão e de execução de ações e políticas nos diversos sistemas e ambientes educacionais. Vislumbrando a dinâmica social atual, faz-se necessária a desconstrução do conceito de Gestão Educacional que esteja vinculado exclusivamente a uma racionalidade atrelada aos preceitos de eficiência que estão afiliadas aos antigos paradigmas que consolidaram a administração enquanto campo de conhecimento e que influenciaram a construção de um arcabouço destinado à administração educacional. Destarte, vê-se a necessidade de refletir sobre a assimilação, por parte da comunidade educacional, de conceitos e tecnologias advindos da noção clássica da Administração. Sendo que o estudo sobre os conceitos, elementos e formas adotados pelos envolvidos na Gestão Educacional pode representar em um avanço para o próprio campo em questão. Pretende-se também problematizar sobre as concepções teóricas que guiam as práticas em gestão democrática de ambientes escolares, repercutindo as experiências em liderança, motivação, desenvolvimento de equipes, avaliação institucional e identificação de competências necessárias à atuação educacional intencionada. Por fim, intenciona-se debater os rumos possíveis para uma gestão educacional que reforce um conceito de educação que envolva fundamentos éticos e políticos.

Palavras-chave: Educação; Administração; Gestão Escolar; Gestão Educacional; Gestão Democrática.

FORMAÇÃO, PRÁXIS E EMANCIPAÇÃO: EDUCADORES E EDUCANDOS EM PERSPECTIVA

Resumo

A formação do educador e do educando no século XXI e suas relações com os movimentos sociais verdadeiramente comprometidos com a filosofia da práxis, com a formação do homem *omnilateral* e com a superação da sociedade de classes, na busca da construção de uma sociedade livre do modo de produção vigente.

Práxis, Formação, educadores, educandos, emancipação humana.

Lucíola Andrade Maia

Professora da Universidade Estadual do Ceará - UECE, Centro de Educação, Curso de Pedagogia. Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará- UFC. E-mail- luciolamaia1313@gmail.com

A práxis é o alimento e a afirmação consciente da essencialidade, é a firme posição na qual as energias humanas, manifestam suas inesgotáveis possibilidades de desenvolvimento e de superação, apontando sempre para caminhos infundáveis, já que é fonte superabundante de expressão da pujança criativa humana.

(José Rômulo Soares – In: Práxis e Formação Humana)

1 introdução

Constitui-se como objetivo principal deste artigo abordar, de modo sucinto, a relevância da formação do educador e do educando numa concepção emancipadora, para a escola, para a universidade e para a comunidade. Adotamos como paradigma teórico-prático a filosofia da práxis, interligando o assunto com estudiosos, representantes dessa linha teórica, portanto, críticos da educação liberal, das desigualdades sociais e do capitalismo. Realçamos algumas contribuições científicas dessa linhagem de pensamento referenciadas em autores como Makarenko (1986), (1987), (1991), Pistrak (2009), (2002), Gramsci (1980), Mészáros (2002), (2005), Manacorda (2000 a), (2000 b), Vázquez (2007) e Fernandes (1995), (2000).

Apresentamos uma discussão sobre a formação do educador e do educando, ancorados em autores que são referências no debate sobre educação inserida na filosofia da práxis. Trabalhamos com esses teóricos por compreendermos a perspectiva emancipatória em educação como um processo dialético, portanto, dinâmico e múltiplo, envolvendo as várias nuances da realidade educacional e da vida humana. Assim, no dizer de Marx, consubstanciado por Vázquez (2007:109), ao afirmar o seguinte pensamento: “como Marx o problema da práxis como atividade humana transformadora da natureza e da sociedade passa para o primeiro plano. A filosofia se torna consciência, fundamento teórico e seu instrumento”.

Partindo de uma concepção crítica de sociedade e de educação, consideramos as desigualdades sociais problemas históricos fundados no processo de acumulação do capital. Problemas estes que repercutem de maneira pujante no acesso a educação das camadas populares, da classe trabalhadora e nos variados problemas educacionais das sociedades de classes. Portanto, a formação do educador e do educando numa compreensão emancipadora está intimamente ligada a discussão sobre as lutas sociais transformadoras, a educação dos oprimidos e como superar as desigualdades e o modo de produção vigente, tópico que não desenvolveremos a fundo neste texto.

2 a formação do educador e do educando numa concepção emancipadora

A formação do educador e do educando na nossa concepção deve estar fundamentalmente relacionada com os movimentos sociais verdadeiramente comprometidos com a filosofia da práxis, com a formação do homem *omnilateral* e com a superação da sociedade de classes, na busca da construção de uma sociedade livre do modo de produção vigente. A educação / formação na qual estamos nos referindo necessita ter como tarefa, além dos conteúdos críticos que devem ser veiculados nas escolas, e nas universidades públicas, uma forte conexão com os movimentos sociais defensores da classe trabalhadora.

A formação do educador e do educando numa perspectiva de emancipação transpassa pela formação teórica, fundamentada na filosofia da práxis. É necessário o educador ser um estudioso em transformações constantes, ser um pesquisador atualizado, conhecedor de todas as ciências, principalmente as ciências humanas, pois estas ciências segundo Marx (1980) e Vázquez (2007) possuem mais condições de reflexões sobre a vida humana e suas reais situações de vida material e imaterial nas sociedades. Visando, portanto, discutir e pensar com os educandos, educadores, sociedade e comunidade as necessidades legítimas de lutas sociais em busca da emancipação humana.

Destacamos aqui a importância dos conhecimentos teóricos para a humanidade, por compreendermos que as teorias norteiam ao longo da história do homem as práticas sociais, políticas, educacionais, ao mesmo tempo em que, dialeticamente, são oriundas (as teorias) das práticas. A educação emancipadora referenciada no âmbito da *filosofia da Práxis* como teoriza Vázquez (2007) autor dessa relevante obra para a formação política e filosófica dos educadores e educandos, em seu pensamento demonstra, pois, a necessidade de haver uma unidade teoria / prática objetivando abranger o máximo de conhecimento teórico-prático e aplicá-los na escola, na universidade em todos os espaços possíveis onde as relações humanas estão presentes.

A relação entre teoria e práxis é para Marx, teórica e prática; prática na medida em que a teoria guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente da atividade revolucionária; teórica na medida em que esta relação é consciente.” (VÁZQUEZ, 2007, p.109).

Portanto, é de nosso interesse lembrar que não valorizamos apenas os conhecimentos teóricos que são essenciais para a formação do educador e do educando, mas elucidamos a importância das práticas sociais e políticas vivenciadas pelos mesmos, ou seja, da aplicação da teoria, realização da práxis no sentido amplo e rigoroso dessa categoria filosófica. Relevante é também a participação e atuação nos sindicatos, partidos políticos combatentes do modo de produção capitalista.

Seguindo a mesma matriz teórica do marxismo classista, Gramsci (1980), argumenta ser importante para a formação política a participação nos movimentos políticos de “esquerda” defendendo que estes auxiliam no processo de transformação da consciência dos educadores, dos educandos, dos trabalhadores, da humanidade desperta e engajada para tal finalidade.

Assim também como defende Pistrak (2009) no campo da educação, em sua obra *A escola-comuna*, enfatiza esse autor que os movimentos sociais também ensinam aos educadores e educandos em construção, a conviver em comunidade, que as ligações com os movimentos sociais, partidos políticos, associações de moradores, assembleias de coletivos tanto de educadores, como de educandos colaboram no processo de formação da consciência.

Gramsci (1980) considera essencial a participação da classe operária em atividades políticas fundamentadas na filosofia da práxis, transformando, pois, o senso comum em senso filosófico. Importantes portanto, para os educadores e educandos em processo de transformação e aquisição de uma nova consciência, a consciência política e de classes propagandeada por Marx e Engels em obras como

A ideologia alemã, O capital, manuscrito econômico-filosóficos, escritos sobre educação, entre outras obras de renomado valor filosófico e histórico. No âmbito de semelhante argumentação, Suchodolski (1976) na esteira do pensamento marxista afirma que:

Marx analisa a relação entre a filosofia e o proletariado que luta pela sua libertação; neste estudo (crítica a filosofia do direito de Hegel), a filosofia é tomada no sentido tão vasto que inclui todos os problemas da educação. A tarefa da filosofia consiste principalmente em libertar o homem das ilusões mostrando-lhes as raízes sociais das mesmas e estimulando-o a uma acção para modificar o mundo. (Suchodolski, 1976, p.26).

Suchodolski (1976) (2002), tanto compreende como defende uma escola de qualidade para os seguimentos excluídos da sociedade, a classe operária e trabalhadora, por entender a escola como um importante *locus* de politização, construção do conhecimento, aquisição da consciência crítica, transformação, criação. Desse modo, ilustra o aludido teórico a importância da filosofia e da escola para a formação dos educadores e dos educandos ao se referir na obra *Teoria Marxista da Educação* o seguinte pensamento:

A formação da consciência do novo homem e da construção de uma nova ordem social, a superação das concepções religiosas e autoritárias e o domínio das classes feudal e burguesa, a crítica dos fundamentos da imaterialidade nos quais o homem se nega a si mesmo e a sua independência e a crítica da ordem social que força as massas trabalhadoras a renunciar a uma vida digna e a subordinar-se ao poder estes são os dois aspectos de um mesmo caminho para a emancipação dos homens que Marx já indicou na sua época de juventude. Partido desse ponto de vista, a educação está indissolúvelmente ligada a transformação da sociedade que se consegue sob a direção do proletariado. Também o problema de libertar a consciência humana de elementos míticos e alegóricos é um problema ligado ao derrube da ordem social que oprime e explora as massas trabalhadoras. Este ponto de partida orienta a educação para suas futuras tarefas históricas: a luta pelo progresso social e o humanismo socialista que significa uma emancipação econômica, espiritual e política. (SUCHODOLSKI, 1976, p.27-28).

Ademais, mormente nos indica Manacorda (2000), a relevância da educação e do ensino para a classe oprimida ao destacar em seus escritos a função social e política da escola e da educação, relevando a formação do educador e do educando

em tempos em que a escola está submetida à lógica do capital e economia de mercado. Tópico que discutimos a seguir questionando a problemática da educação, dos educadores, dos educandos, da sociedade.

3 qual formação? Qual educador? Qual educando? Qual sociedade?

A partir dessas premissas práticas entendemos que os educadores e educandos se educam também inseridos num processo dialético de compromisso verdadeiro com a educação e transformação da sociedade em seus múltiplos sentidos e em diversos espaços sociais e com a formação do homem *omnilateral* quais sejam: a formação teórica, a formação política, a formação teórico-prática, a formação educativa, a atuação nos movimentos sociais, partidos políticos, sindicatos nos quais Gramsci, Manacorda, Vázquez, Makarenko defendem. Nessa concepção teórica, Makarenko diz:

insisto em que as questões da educação, a metodologia da educação não se pode limitar às questões do ensino e muito menos não se pode se ter em consideração que o processo educativo se opera não só na sala de aula, mas praticamente em cada metro quadrado da nossa terra". (MAKARENKO, 1986, p. 30)

Buscando realizar reflexões no sentido filosófico marxiano-makarenkiano colocamos algumas questões para o debate que nos servem de horizonte para a discussão. A formação do educador e do educando numa concepção socialista deve ser sólida e consistente, fundada na filosofia da práxis revolucionária. Consubstanciada na filosofia de estudiosos do pensamento comprometido com a transformação da sociedade, como Manacorda, Gramsci, Makarenko, Marx, Engels, Florestan Fernandes, entre outros autores dessa linha filosófica espalhados pelo mundo, argumentam ao longo de suas vidas e da história da educação elaborando teses para sustentar que as teorias são importantes para a formação do educador e do educando.

Partindo dessas discussões práticas, visando a formação da consciência política dos educadores e educandos, indagamos: quais os conteúdos? Quais os métodos de ensino devem ser aplicados e desenvolvidos? Quais referenciais teóricos? Como deve ser a relação educador /educando que conjuga com uma práxis socialista fundamentada em autores símbolos do pensamento socialista? Como deve ser a formação do educador numa perspectiva emancipadora e libertária?

É importante definirmos sobre qual educador e qual educando estamos enfocando, uma vez que a sociedade está dividida em classes sociais antagônicas, entre proprietários dos meios de produção e não proprietários. Enfatizamos assim,

que a educação e escola e os seus conteúdos recebem fortes influências da sociedade, por exemplo, a existência da escola das elites e a escola das massas trabalhadoras. Por essas razões estamos abordando essencialmente a formação do educador e do educando nascido e criado nas camadas populares, estamos falando de uma educação popular, estruturada para as massas.

Nesse sentido, colocamos as seguintes indagações: como deve ser a formação do educador e do educando nessa perspectiva emancipadora? Quem é esse educador, e quem é esse educando? Quais seus anseios? Qual seu ideário? Que tipo de educador e de educando queremos formar? Que tipo de educador / educando estamos formando? Em plena era da informática, do *facebook*, em que a internet passa praticamente a ser um dos principais veículos de comunicação entre a humanidade, entre a juventude, quais as referências e pressupostos? Quais são os nexos da formação teórica do educador / educando com a realidade atual? Quais temáticas a escola está discutindo? Está a escola debatendo assuntos alienantes ou politizados, conscientizadores de uma práxis ativa fundada na coletividade marxiana-makarenkiana? Como estabelecer esses nexos entre o processo educacional com a realidade atual? Como despertar a juventude para a formação de coletivos vivos no dizer de Makarenko, comprometidos com a função social da educação?

A educação para a emancipação humana necessita de coletivos de educadores e de educandos, no dizer de Makarenko, que pensem em objetivos, conteúdos, metodologias de ensino concatenadas com as concepções críticas de educação, pautadas na filosofia da práxis, buscando a formação da consciência política e de classes e que pensem e elaborem inclusive sobre o modo de vida dos pais, dos próprios educadores e educandos em comunidade e em sociedade. Assim, o eminente educador russo se refere a educação na passagem a seguir:

Como na vida tive que, fundamentalmente resolver objectivos e problemas relacionados com a educação sofri muito com esta questão, quando me enviam educadores sem educação. Gastei vários anos de minha vida e de trabalho, pois é uma grande estupidez contar que um educador sem educação eduque alguém. Considerei que era melhor ter na coletividade quatro educadores talentosos do que 40 sem talento e sem educação. Com meus próprios olhos vi pessoas sem talento e sem educação trabalharem na coletividade. Que resultado poderia dar um trabalho destes? Só a desintegração da coletividade. Não pode haver outros resultados. (MAKARENKO, 1986, p. 101).

A escola, a universidade, as instituições de ensino necessitam de uma formação de educadores e de educandos que pense numa perspectiva de emancipação da sociedade numa concepção marxiana. É necessário e essencial os educadores e educandos apreenderem a interligar os sentidos da educação com a política, com a filosofia, com a realidade em âmbito local, regional, nacional, internacional, os educadores e educandos precisam estar em constantes transformações e articulados com as conjunturas e os acontecimentos sociais, políticos e econômicos no planeta, inclusive com suas crises.

Nessa acepção, basta muito pouco, o educador saber os conteúdos programáticos aceitos e divulgados universalmente pela escola tradicional para ensiná-los aos educandos, se não tiverem os educadores objetivos políticos bem definidos, pois, segundo Makarenko, uma educação sem objetivos e sem conteúdos políticos é uma educação apolítica, é uma educação equivocada politicamente. Com todas essas questões elencadas, não podemos ter a ilusão e divulgar que a escola, por si, transforma a sociedade livrando-a da ideologia capitalista, mas é a escola um importante local de articulação política e produção do conhecimento como defende Gramsci.

Nessa perspectiva teórica, os conteúdos da escola além de enfocarem temáticas relevantes sobre a formação do educador, do educando e temas que dirijam para uma educação coletiva, deve a escola também, em linhas gerais, abranger tópicos importantes para a humanidade conectada com os problemas mundiais. Por exemplo: a crise econômica mundial, os problemas sociais e educacionais, a formação integral, a cultura geral, a cultura local, os aspectos sociais de cada região, de cada país, assim como a cultura popular, as tradições folclóricas, são pontos que devem ser valorizados e propagandeados como argumenta Makarenko em sua obra clássica *Poema Pedagógico*. A educação deve ser vasta, dinâmica e completa como deve ser o próprio homem.

Como articular essas questões com conteúdos? Ou melhor, como abandonar conteúdos formais para construir conteúdos vivos, se é que se pode assim denominar. Penso que ter acesso ao conhecimento de tudo que historicamente as várias sociedades já produziram é um direito de cada ser humano, porém o que e como esse direito assegura ao sujeito social à superação da alienação? É isto que o processo educacional, nos moldes capitalistas, não vem assegurando aos sujeitos em formação (educadores e educandos). Ou melhor dizendo, não assegura sequer que sejamos sujeitos e sim trocam sujeitos por indivíduos aprendendo conteúdos dissociados da realidade histórica; porque também tratam não só da história conveniente, mas de algo “morto” e passado fragmentário e desarticulado da totalidade temporal-social-espacial.

É essencialmente importante o educador / educando serem dotados de um espírito investigador, questionador, militante da causa dos oprimidos como advogam autores de linha crítica e socialista descritos por Ianni (1986) em *Dialética e Capitalismo* e por Fernandes (1995) nas obras *Em busca do socialismo* e em *Que tipo de República?* É indispensável esse educador e educando ao qual estamos nos referindo ter uma visão de totalidade numa perspectiva dialética, ser um pensador e pesquisador das raízes dos problemas sociais no sentido de transformar a realidade dos debaixo. Ser possuidor, portanto, de radicalidade teórica, militância e coerência política, uma atuação educativa revolucionária, ser atuante e combatente, realizador da práxis, unificando teoria e prática, com o objetivo de superação da dicotomia entre trabalho intelectual / trabalho manual, entre teoria e prática.

Referências

FERNANDES, Florestan. **Em busca do socialismo**. São Paulo: Xamã, 1995.

_____. **Que tipo de República?** São Paulo: Globo, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

IANNI, Octávio. **Dialética e capitalismo**: ensaio sobre o pensamento de Marx. Petrópolis: RJ, Vozes, 1988.

MANACORDA. Mario Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira; revisão técnica de Paolo Nosella. Cortez, 2000.

MAKARENKO, Anton Semionovich. **Poema pedagógico**. 2. ed. São Paulo Brasiliense, 1987. V.1.

_____. **Poema pedagógico**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, Is. d/. V.2.

_____. **Poema pedagógico**. 2 .ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. V.3.

_____. **Problemas da educação escolar**. Moscou: Ed. Progresso, 1986.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, Karl. **O capital**. Coleção Os economistas. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

_____ **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Coleção Os Pensadores. Rio de Janeiro: Abril Cultural, 1974. [Seleção de José Arthur Giannotti]

MARX, Karl & Engels, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. 2.ed. São Paulo: Moraes, 1992.

MESZÁROS, István. **Para além do capital**. Campinas: Boitempo Editorial, 2002.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

PITRAK, M. Moisey (org). **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão popular, 2009.

SOARES, José Rômulo Soares. Práxis e Educação transformadora. In: **Práxis e Formação Humana**. Fortaleza: Eduece, 2012.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria marxista da educação**. Lisboa: Editorial Estampa,v. 1. 1976.

_____. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. São Paulo: Centauro, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

REPENSANDO PRÁTICAS E SUPERANDO RESISTÊNCIAS: UM OLHAR PARA O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINA GRANDE- PB

Danielly Muniz de Lima - Graduanda Pedagogia- UEPB/PROPESQ

Paula Célia da Silva - Graduanda Pedagogia- UEPB /PROPESQ

Cristiane Maria Nepomuceno- Profa. Dra. UEPB/ PROPESQ (Orientadora)

(...) Face ao exposto e diante de direitos desrespeitados, tais como:

- o de não sofrer discriminações por ser descontente de africanos;

- o de ter reconhecida a decisiva participação de seus antepassados e da sua própria na construção da nação brasileira;

- o de ter reconhecida sua cultura nas diferentes matrizes de raiz africana;

(...)

a) Instituir as Diretrizes (...) para serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientá-los, promover a formação dos professores para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana, e para Educação das Relações Étnico-Raciais, assim supervisionar o cumprimento das diretrizes.

**Voto da Comissão - Parecer das DCNs
(CNE/CP/3/2004, aprovado em 10/03/2004).**

A busca da valorização da cultura afro-brasileira é uma realidade a partir da Constituição Brasileira de 1988, que em conjunto com as várias ações e discussões implementadas pelo Movimento Negro repercutiu numa proposta de educação, como está posto no volume 10 dos Parâmetros Curriculares Nacionais, voltada ao “(...) conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional (...)” (2001, p. 19), em outras palavras, uma educação que nega a visão eurocêntrica e etnocêntrica do mundo, assentada no racismo, instigadora da intolerância cultural e identitária.

Consolidando a proposta de uma educação plural instituída na Constituição Brasileira de 1988 varias leis foram de fundamental importância. Em 20 de novembro de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei 9394/96 que reafirmou e estabeleceu a proposta de uma educação pluricultural e inclusiva, como posto em seu artigo 3º, fundamentada no “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, no “respeito à liberdade” e no “apreço à tolerância” como princípios fundamentais (BRASIL, 1996).

Com a LDB/96 garantia-se a oferta de uma educação baseada no reconhecimento de uma sociedade formada a partir da contribuição de distintas matrizes culturais e étnicas. Em seu artigo 26º ficou posta a recomendação de que nos currículos do Ensino Fundamental e Médio, além da base comum, deveria ser contemplada uma parte diversificada voltada para tratar as especificidades regionais e locais de cada sociedade e cultura: “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (cf. artigo 26, inciso 4º).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que passariam a orientar os currículos das 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, publicados respectivamente nos anos de 1997 e 1998, inicialmente forneceram as diretrizes para o ensino voltado para a inserção dos conteúdos voltados para a discussão da diversidade sociocultural do Brasil, nos diversos conteúdos em geral e em especial no volume 10: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual – Temas Transversais.

A partir da disseminação de um ensino destinado para a valorização das singularidades culturais dos grupos que conformaram a nossa sociedade, associado a um currículo estruturado no reconhecimento dessa pluralidade, dentre os vários objetivos almejados, espera-se que nossos/as educandos/as tornassem-se capazes de “conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;” e um outro significativo é, “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio

sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;" (2001, cf. PCNs Introdução).

Com a instituição da Lei 10.639/03 de 09 de janeiro de 2003 (ampliada em 10 de março de 2008 para incluir também a História e a Cultura Indígena como obrigatória passou a Lei 11.645), tornou-se obrigatório o ensino da História e Cultura da África e Afrobrasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio.

Iniciava-se uma nova perspectiva de contar a história do Brasil, estava posta a possibilidade de que os nossos/as educandos/as passassem a conhecer a história da formação da sociedade brasileira a partir de uma nova perspectiva: a revisão do papel dos elementos africano e afro-brasileiro na formação da sociedade brasileira. Desde então, mesmo que de forma lenta e gradual, as nossas escolas estão constituindo-se em espaços responsáveis por recontar a real história da sociedade brasileira. As diretrizes curriculares para o ensino sobre História e Cultura Afrobrasileira só viriam com a publicação da RESOLUÇÃO Nº 1 de 17 de junho de 2004.

Para que esta proposta educacional seja efetivada necessário se faz promover mudanças, desde a formação de professores/as a prática pedagógica do docente no cotidiano da sala de aula, não esquecendo do material didático e do repensar posturas e pensamentos. Precisamos investir em um modelo de educação capaz de combater qualquer posicionamento discriminatório em relação a sujeitos sociais negros/as na escola, para que esta não seja um espaço reprodutor de racismo, mas um espaço de diálogo e respeito a alteridade/outridade¹⁶¹ de todos os sujeitos escolares.

Este artigo traz os resultados iniciais de uma pesquisa em andamento realizada nas escolas da rede pública de ensino do município de Campina Grande-PB e objetiva avaliar o processo de

¹⁶¹De acordo com Nepomuceno (2008), **alteridade ou outridade** diz respeito à percepção das diferenças. É perceber o outro a partir da diferença que o mesmo possui em relação a mim; quando tomo consciência do que o outro me percebe, também percebo quem eu sou = não igual ao outro. Em outras palavras, o eu só existe em relação ao outro, só existe a partir do outro. É a partir da comparação entre o grupo do eu e o grupo do outro que tomamos consciência das diferenças existentes em relação a vestimentas, gênero, crenças, valores, organização social, comportamento, enfim ao modo de ser, fazer, pensar, sentir querer e saber.

implantação da Lei 10.639/03, desde os componentes curriculares, o processo de formação e a prática pedagógica, com o intuito de explicitar a realidade das instituições públicas de ensino. Aqui iremos apresentar brevemente o resultado dos primeiros contatos com o campo de estudo que se deu no ano de 2011 em decorrência da observação das atividades realizadas nas escolas objeto do estudo em decorrência do 13 de maio.

A pesquisa iniciada no primeiro semestre de 2011 encontra-se em seu terceiro semestre de realização. Durante a realização da primeira etapa da pesquisa (primeiro semestre), uma série de documentos nacionais e internacionais foram lidos e analisados, dentre os nacionais: a Constituição Brasileira de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96); a Lei Federal 10.639/03; a Resolução Nº 1 de 17 de junho de 2004; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; e as Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem Étnico-Racial para a Educação Étnico-Racial na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio de 2008, Regulamentação do Estado da Paraíba e a Resolução do Município de Campina Grande ambas de 2010, documentos legais que orientam a escola na construção de um currículo que contemple a verdadeira história do povo negro e sua contribuição na formação do povo brasileiro. Estes documentos forneceram os elementos necessários a formulação dos instrumentos de coleta de dados: questionário aplicado aos/às professores/as e o roteiro para a observação.

Como está posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNs), instituída em 2004, o ensino desta temática deve se nortear pelo reconhecimento da presença dos elementos negro e afrodescendente na formação da sociedade brasileira afim de “reparar” os “erros” que os vitimaram e vitimizam os afrodescendentes até hoje. Mudanças no currículo e nas práticas passam a ser indispensáveis a este novo modelo de educar que se orienta para o reconhecimento de um mundo plural.

Portanto as instituições de ensino devem colaborar na construção de seus currículos contemplando (...) assim um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem intensamente, para a construção de identidades (MOREIRA e CANDAU, 2008, p. 28).

Partimos então para a primeira observação do campo de estudo objetivando verificar se já existia alguma mudança na forma como o “13 de maio”, de acordo

com as orientações contidas nas DCNs: voltado para discutir sobre o processo de libertação, mostrar os movimentos de resistência e as repercussões da política de Lei Áurea e seu significado para os negros, em outras palavras o “Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo” (BRASIL, 2004, cf., p. 21).

Assim, o dia da “Abolição da Escravidão” foi o nosso primeiro contato com o campo de estudo. Para nos orientar na observação elaboramos um questionário a ser aplicado com os/as professores/as do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Campina Grande-PB, com o intuito de verificar se os mesmos tinham conhecimento da Lei 10.639/03 e como vinha sendo trabalhada a temática em questão.

A escolha das escolas, nesse primeiro momento, foi orientada pelo seguinte pré-requisito: ser uma escola indicada por algum/a professor/a da rede como sendo uma das que já trabalha a temática objeto da nossa pesquisa. A escola indicada para nossa observação (Danielly e Paula Célia) localiza-se no bairro carente da cidade (Santa Cruz), funciona durante os turnos da manhã e tarde. Trabalhando com alunos do Pré II ao 5º ano.

O conteúdo programático trabalhado com o alunado é orientado pelo “Currículo Oficial” estabelecido pela Secretaria de Educação do município (SEDUC), que por sua vez é orientado pelas diretrizes pedagógicas e conteudísticas nacionalmente estabelecidas e recomendadas nos PCNs – sempre cuidando de adequar o currículo e as estratégias de ensino à realidade dos alunos.

No primeiro contato com a diretora apresentamos brevemente a nossa pesquisa e solicitamos a sua permissão para realizar a atividade de observação na escola, assim como aplicar o questionário. Diante da anuência, apresentamos-lhe o roteiro de observação, explicando o que iríamos observar e em quantos dias seria feita essa atividade. Logo em seguida a mesma nos levou para apresentar a professora em cuja sala realizaríamos a observação. Também fomos bem recebidas, sem qualquer tipo de contrariedade. No segundo contato fomos diretamente para a sala de aula onde iniciamos as atividades programadas.

O período de observação ocorreu de 23/04 a 18/05 em dois encontros semanais. As entrevistas serviram para complementar nossos dados: realizamos uma entrevista com a gestora para obter algumas informações sobre a escola, seu funcionamento, a formação dos professores, quantidade de alunos, realização de Conselhos, histórico e regimento escolar e o Projeto Político Pedagógico, e a outra com a professora da turma observada.

No tocante ao trabalho referente ao “13 de maio”, a mesma afirmou que nesta instituição, nada seria trabalhado. Explicando que os/as professores/as estavam apenas cumprindo o calendário escolar e os conteúdos determinados pela Secretaria da Educação. Neste caso, a confecção de mensagens e lembrancinhas

para o Dia das Mães. No momento desta indagação, uma das professoras da escola, nos perguntou “O que tem no dia 13 de maio?” e quando respondemos que esta data estava relacionada ao período da Abolição da Escravatura, a professora retrucou “Ah... É mesmo!” e se retirou do local. Percebemos que nada do que foi dito nos questionários estava sendo colocado em prática, ou seja, a data referente ao 13 de Maio foi “passada em branco”. Deixando para ser discutida em outro momento, caso seja um dia trabalhada.

Ao analisarmos o Projeto Político Pedagógico, percebemos que o mesmo foi elaborado no ano de 2010, ou seja, 07 (sete) anos após a promulgação da Lei 10.639/03, e independente disto, em nenhum momento contemplaram esta temática. Segundo a gestora da escola, não houve uma maior atenção para este assunto pelo fato da Lei só tornar-se obrigatória a partir de 2010. No entanto, em uma das metas contidas no documento, destacam a importância do “respeito à diversidade como garantia de uma educação inclusiva e de qualidade para todos.”.

Mediante as respostas obtidas nas entrevistas constatamos que as professoras afirmaram trabalhar determinada temática durante apenas as datas comemorativas. Verificamos então, a dicotomia presente entre a teoria (documentos analisados) e a prática (realidade observada nas instituições), pois, infelizmente nas escolas municipais urbanas visitadas, nenhuma delas possuía um trabalho significativo e sistematizado referente ao ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas séries iniciais.

É nesta perspectiva que se faz necessário que haja uma maior conscientização por parte do Município, referente à realização de uma formação continuada para todos os professores da rede, pois, alguns deles alegam não saber como trabalhar determinada questão em sala e a metodologia correta para isso.

Destacamos também, a necessidade de um interesse por parte dos professores e responsáveis pela escola. Pois, durante o período de observação, constatamos que não havia nenhuma motivação em trabalhar a temática, nem durante as datas comemorativas. Desconsiderando assim, o que esta presente na Lei 10.639/03, que torna obrigatório este ensino em todas as instituições públicas e a Resolução do Município de Campina Grande, que regulamenta esta obrigação para todas as escolas municipais desta cidade.

Concluindo A Conversa

A Lei 10.639/03 enquanto política pública educacional, que visa (re)afirmar a identidade cultural de negros/as, viabiliza a possibilidade de uma escola plural, propondo perceber seus sujeitos escolares enquanto diversos, reconhecendo o potencial cultural e identitário do segmento negro e se opondo deste modo, a práticas racistas, atos de preconceito e discriminação.

Neste sentido, escola, educação e currículo se consubstanciam a partir de uma nova prerrogativa paradigmática, tendo como objetivo principal promover o diálogo entre as diferenças. Para tanto, como nos dizem Moreira e Candau, é de fundamental importância que a escola seja considerada como espaço de cruzamento de culturas e saberes (2008, cf. p. 35). Nesta perspectiva, a escola deve ser o espaço de divulgação da história e da memória dos grupos étnicos e, por conseguinte, atuante no reforço e na manutenção da identidade dos mesmos.

A escola precisa, assim, acolher, criticar e colocar em contato diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas. A contemporaneidade requer culturas que se misturem e ressoem mutuamente, que convivam e se modifiquem (CANDAU, 2008, p.35-36).

Diante do exposto, podemos afirmar que nesta última década a educação e a escola brasileira assumiram um novo compromisso: transmitir um conteúdo capaz de estabelecer e ampliar o diálogo entre os atores sociais. Para tanto, tornar a escola um espaço que viabilize a oferta de um ensino estruturado em múltiplos conteúdos oriundos dos diversos grupos que compõem a nossa sociedade, edificando uma educação voltada para a construção da cidadania e da alteridade, requer muitas mudanças, dos conteúdos as práticas e inter-relações:

Afirmar que a escola é polissêmica implica levar em conta que seu espaço, seus tempos, suas relações podem estar sendo dotadas de significados diferentes, tanto pelos alunos quanto pelos professores, dependendo da cultura e do projeto dos diversos grupos sociais nela existentes (MACHADO, 2002, p. 52-53).

Neste sentido, as práticas escolares devem constituir em um conjunto de ações e relações que se processam no cotidiano escolar a partir dos saberes e das práticas cotidianas. “(...) A desnaturalização da cultura escolar dominante nos sistemas de ensino se faz urgente e se articula à necessidade de se buscarem novos caminhos para incorporar positivamente a diversidade cultural no cotidiano escolar” (MACHADO, 2002, p. 53). Apenas assim teremos uma escola mais

democrática, capaz de combater qualquer tipo de discriminação, preconceito e racismo, continua a nos dizer Cristina Machado concluindo seu raciocínio.

A educação para as relações etnicorraciais envolve uma atitude pedagógica pautada na percepção da identidade/diversidade/diferença que possibilita evidenciar uma prática pedagógica antirracista na escola, corroborando, para uma pedagogia da diversidade, que notabiliza a ecologia de saberes dos sujeitos negros na escola, vivificando em atitudes educacionais que venham reafirmar suas histórias de vida e cultura.

Referências

BRASIL. Constituição da República do Brasil. 36 edição Atualizada e Ampliada. São Paulo: Saraiva, 2005. (Coleção Saraiva de Legislação).

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Secretaria Especial de políticas de Promoção de Igualdade Racial/MEC, 2004.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade cultural/Orientação sexual. 3ª edição. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 2001. Volume 10.

CANDAU, Vera M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13- 37.

CARNEIRO, Moaci Alves. LDB fácil: leitura crítica-compreensiva – artigo a artigo. 16ª edição. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 9-10.

HACK, Daniela. História e cultura afro-brasileira e africana: um olhar para os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: KRONBAUER, S. C & STRÖHER, M. J. (orgs.) Educar para a convivência na diversidade: desafio à formação de professores. São Paulo: Paulinas, 2009.

MACHADO, Cristina Gomes. Multiculturalismo – muito além da riqueza e da diferença. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MANDELA, Nelson. Bondade Humana. Disponível em<
<http://pensador.uol.com.br/>>.

MENEZES, Waléria. O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/tpd/147.html>>.

MOREIRA, F. B. & CANDAU, V. M. Indagações sobre o currículo: Currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

NEPOMUCENO, Cristiane Maria; ASSIS, Cássia Lobão de. Estudos contemporâneos da cultura. Campina Grande: UEPB/UFRN, 2008. 15 fascículos.

O MÉTODO SOCIOPOÉTICO COMO ABORDAGEM QUALITATIVA NA PESQUISA: OS CINCO PRINCÍPIOS

Shara Jane Holanda Costa Adad¹⁶²

Rebeca Alcântara e Silva¹⁶³

Elisângela da Silva Fernandes¹⁶⁴

Pollyana das Graças Ramos da Silva

A razão é apenas uma víscera do coração.

Nietzsche

Sobre o começo: preparando o corpo para a melhor onda

Em julho de 2012, em dias de vento e muito sol, em Parnaíba/PI, litoral do Piauí, tempo e espaço que nos fez pensar no mar e sua relação com a pesquisa. Então, como sentir a poética de um mar na pesquisa? Surfando ao sabor dos acontecimentos, responderia talvez Nietzsche, ou seria Deleuze? De qualquer modo, intempestivos como são, aos dois ficaria bem a imagem de surfistas do saber sensível. E é nessa perspectiva que, neste texto, criamos um corpo surfista e esperamos a melhor onda, para que nessa busca, no instante mesmo em que a encontramos, mergulhemos inteiras na poética das ondas do mar do saber sensível que são as nossas aventuras de pesquisadoras sociopoetas.

E foi assim, com essa proposta de surfistas do saber sensível, que organizamos nossa mesa, composta por Shara Jane, Rebeca, Pollyana e Elisângela, para conversarmos, no IV Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED, sobre **O método sociopoético como abordagem qualitativa na pesquisa e no ensino e aprendizagem**. A partir disto, passamos a tecer juntas, em um mistura com os fios de nossas experiências e nossos saberes. Enroscamo-nos umas nas outras e

¹⁶² Cientista social. Professora Adjunto da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Especialista em História do Piauí. Doutora em Educação. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Cidadania – NEPEGEI. Coordenadora do Observatório das juventudes, cultura de paz e violências na escola – OBJUVE. Formação em Sociopoética.

¹⁶³ Pedagoga. Professora Assistente da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Mestre em Educação e doutoranda em Educação pela UFC. Formação em Sociopoética.

¹⁶⁴ Pedagoga. Professora da Rede Municipal de Teresina. Formação em Sociopoética. cursando Especialização em Psicopedagogia.

pensamos em como falar de pesquisa em Educação por meio do pesquisar com a Sociopoética.

Pensamos: Como falar do início? O que dizer sobre a Sociopoética em um evento de Pedagogia? Há tanto a dizer... O começo impõe a organização dos nossos corpos em turbilhão. Fechamos brevemente os olhos. Respiramos fundo para acalmar o peito, que acelerado pelos batimentos cardíacos, proclama um lastro intensivo – intuição, sensações, emoções. Tudo escorre, vaza. O que é a Sociopoética? Como fazer uma pesquisa com essa abordagem filosófica? Assim, sob efeitos de nossa paixão, pensamos na escuta sensível, no que esse método provoca, e decidimos que falar da Sociopoética é palestrar não sobre dados, tabelas, mapas, generalizações e verdades, pois o que fazemos, constantemente, é uma experiência de pesquisar palavras mais por amor do que por sintaxe, como faz o poeta Manoel de Barros em sua poesia. Por isso, optamos por falar dos cinco princípios que norteiam essa forma de pesquisar.

E foi assim, com esse propósito, que iniciamos nossa palestra com relaxamento¹⁶⁵, homenageando a Oxum – orixá das águas doces. Éramos, naquele instante, corpos dançantes em música cantada por Rita Ribeiro. Rebeca Alcântara facilitou o processo, levando as pessoas em espiral, a sentirem seus corpos mergulharem nas águas sagradas e imaginárias de Oxum. Fomos aos poucos sentindo a docilidade da orixá, sua afetividade. À medida que a música tocava, nossos corpos e nossas mentes cediam, até irmos ao chão e ficarmos em posição fetal. Naquele momento, a facilitadora pediu que cada um sentisse cada parte de seu corpo, envolvendo-se em um passeio poético e introspectivo. Tateando, com a imaginação, pés, pernas, coxas, sexo, nádegas, tronco, rosto, braços, mãos, até o corpo todo ser envolvido por si mesmo em sintonia com o corpo coletivo que ali era gestado. Em seguida, solicitamos que fizessem uma relação com a pesquisa, tendo em vista os seguintes princípios: pesquisar em grupo; com o corpo todo; com técnicas artísticas; com culturas de resistência; e com a espiritualidade. Em seguida, a facilitadora dividiu a sala em grupos conforme os cinco princípios, e pediu que desenhassem, com giz de cera no papel A3, “O que é pesquisar”, tendo em vista os referidos princípios.

¹⁶⁵ Ritualisticamente, iniciamos com o relaxamento para a flexibilização da vigilante consciência. Portanto, o relaxamento – exercício de incitação do imaginário, do inconsciente pessoal - que foi planejado de modo a propiciar aos participantes o encontro consigo mesmo, permitindo-lhes dar asas à imaginação. A importância desse momento, na oficina, deve-se ao fato de que “os membros do grupo-pesquisador devem conseguir abaixar o seu nível de controle consciente, a fim de que se expressem os saberes submersos, os ventos raros, as lavas congeladas pela história coletiva e individual” (GAUTHIER, (1999, p. 39).

Foram muitos os relatos. A partir deles, iniciamos nossas falas. Cada uma de nós falou do seu encontro com a Sociopoética, do que nos marcou naquele momento e do que nos moveu a caminhos pouco convencionais de pesquisar. Alguém nos perguntou: “O que é mesmo a Sociopoética? É poesia?”. A Sociopoética é uma prática filosófica porque: 1- Descobre os problemas que inconscientemente mobilizam os grupos sociais; 2 - Promove a criação de novos problemas ou de novas maneiras de problematizar a vida; 3 - Favorece a criação de confetos, contextualizados no afeto e na razão, na sensualidade e na intuição, na gestualidade e na imaginação do grupo pesquisador; 4 - Possibilita a criação de conceitos desterritorializados, que entram em diálogo com os conceitos dos filósofos profissionais.

A Sociopoética, portanto, como uma prática filosófica tem por objetivo a produção de conceitos sobre os temas e problemas que mobilizam os grupos com os quais trabalha. Assim, em grupo, utilizando, em suas pesquisas, técnicas artísticas e o corpo todo para produzir conceitos, a Sociopoética também acredita que usar apenas a razão na pesquisa é reduzir a capacidade de criação, de invenção no ato de conhecer: para essa prática de pesquisa, quando se conhece e pesquisa é preciso envolver-se por inteiro, de corpo todo.

A partir deste preâmbulo, traçamos cada um dos cinco princípios da Sociopoética, expostos a seguir.

Primeiro princípio: pesquisar com o corpo todo

Como é pesquisar com o corpo todo? Ao fazer do corpo temática, percebemos que o corpo não é único, é uma multiplicidade em fusão, pois fazer Sociopoética é não separar a cabeça do resto do corpo, diz Jacques Gauthier, o seu idealizador. O corpo pensa. Não só a razão, mas a emoção, os sentidos e a intuição pensam, pois

O corpo de cada um de nós é uma forma de vida, que por ter uma história [...] e raízes ancestrais ainda atuantes, vivas, irradiantes, sabe muitas coisas – algumas claras, outras escuras e outras claras-escuras. Assim podemos afirmar que o corpo pensa. (GAUTHIER, 1999, p. 23).

O corpo também produz conhecimento. É, no mínimo, estranha essa afirmação pois há séculos a ciência tem defendido que a produção do conhecimento dá-se por meio de processos mentais, notadamente a razão. Entretanto, tal “verdade”, como tantas outras que o homem já produziu, não é um dado natural como pode parecer. É uma crença historicamente produzida. Enfim,

ênfatisar que outras partes do corpo pensam não significa dizer que a razão não serve para nada mais, ou sugerir que se vai deixar a razão de lado, mas se trata de acrescentar elementos do corpo a essa razão, que não consegue dar conta de tudo em todos os momentos. Com a Sociopoética, existe a possibilidade de tentar trazer o corpo inteiro para o pesquisar, para o conhecer.

Vivemos o corpo inteiro na Sociopoética, e se tem consciência disso, começamos a sentir desejos outros, já que o corpo também é outro. Conforme Barbier (2002, p. 98) nos ensina, “uma pessoa só existe pela existência de um corpo, de uma imaginação, de uma razão, de uma afetividade em permanente interação”. Uma escuta sensível, portanto, pode ser desenvolvida também por este método. Nesse sentido, no ato de conhecer tudo se amplia e se começa a perceber que o corpo é inter-referencial, é polifônico e pode ousar e sentir cheiros, toques, olhares, sons, tons... O corpo, dessa forma, compõe um enorme quebra-cabeças, com peças provenientes não de um mesmo jogo, mas de diferentes jogos, que partem de muitos lugares, de muitas pessoas, de muitos fluxos e intensidades. Mas tudo isso não é possível ser realizado individualmente, sozinho, mas com o grupo-pesquisador, escolhido para partilhar a pesquisa, pois o corpo só consegue pensar e produzir conhecimentos na comunidade, com o grupo cujos saberes e não saberes são partilhados e coletivamente produzidos. “Pensamos através de outros, enquanto outros pensam em nós. Isso é arte, uma vez que esse pensamento, apesar de coletivo, expressa singularidades irreduzíveis a um padrão, uma norma social”. (GAUTHIER, 1999, p. 23).

Conforme Adad (2005), nesse produzir conhecimentos com o grupo, um dos pontos fundamentais é perceber como o nosso corpo é marcado por pontos enrijecidos. Processualmente, notamos como nossa pele é marcada, tatuada e que existem em nosso corpo pontos que estão duros, tão cheios de pertenças que não conseguimos mais colocar nada ou ninguém nele:

Nossa alma de superfície, salvo milagre, cria obstáculos a nossos amores, como se tivéssemos uma couraça de tatuagens. É preciso depor a couraça, fundir o mapa dos caminhos e das encruzilhadas, descobrir a alma ou fazê-la arder de outra maneira, para que as chamas se misturem. (SERRES, 2001, p. 19).

Na Sociopoética, corpos se misturam, se fundem, tornam-se flexíveis, conseguem escapar da armadura, do lastro organismo-organizado-disciplinado-rígido-submisso (ADAD, 2011). No encontro com o outro, o corpo-pesquisador é tocado em pontos inusitados para ele próprio. Ele vê as suas costas e desenvolve um campo de forças. Para Serres (2001, p. 19), “esse campo é o espaço da pressão extraordinária da alma para apagar as sombras do corpo, e os recuos máximos do corpo para resistir a esse esforço”.

Observamos, então, que

Na pele, a alma e o objeto se avizinham, avançam, ganham ou perdem terreno, mistura demorada e vagarosa do eu e do corpo negro, de onde sai, em um dado momento, a cauda de pavão de cores misturadas [...] Não sou mais nada. A transfiguração extática retira a tatuagem [...] dissolve-se o enrijecimento da pele. (SERRES, 2001, p.19).

Contra as sombras do corpo, Gauthier (1999, p. 26) declara: “Pensadores, queremos encontrar rituais, chamando: ‘Venham por aqui. Podem sim, cheirar, tocar, ver, ouvir, gostar, gozar. Não estamos num museu congelado’. Assim, dissolvido o enrijecimento da pele, podemos, horrorizados, rever nossas tatuagens e, emocionados, mudar de cor, “cauda de pavão sobre arco-íris, espectros tornado instáveis. Tu me abraças matizada, eu te solto chamalotada; eu te abraço rede, tu me soltas feixe”. (SERRES, 2001, p. 23)

Assim, muitas vezes não sabemos do que o nosso corpo é capaz, nem ao menos perguntamos: O que pode o corpo? Quando um corpo se encontra com outros corpos, o *locus* da inter-referência é o próprio corpo, com ele podemos nos surpreender, inventar, criar, repetir, organizar, enfim, sensibilizar-mos. Sensibilizados, então, construímos um novo corpo-pesquisador que, mestiço, não separa o sujeito do objeto, como na pesquisa tradicional. Na Sociopoética, procura-se não congelar, nem violar, nem vigiar os pesquisados, porque tudo é compartilhado, e nessa partilha de corpos a exploração é infinita, produz-se uma variedade de cores, sons, tons, formas, franzidos, pregas, dobras e contornos. Cada nó produzido torna-se bastante singular, o mais banal toma a forma de uma mistura original.

Segundo princípio: pesquisar com as culturas de resistência, das categorias e dos conceitos que produzem

Esse princípio diz respeito ao desejo de conhecer e encontrar o que foi silenciado, aquele saber de raízes que dorme na terra do povo e, às vezes, brota ou explode em rebentos novos. Como se manifestam as categorias e os conceitos próprios às práticas populares? A emoção é geral, o canal pelo qual se expressam esses saberes ou, pelo menos, uma mistura de água e ar, de emoção e razão. Os saberes das culturas afro-brasileiras – tais como o candomblé e umbanda –, e das culturas índias, por serem saberes oriundos de tradições milenares não separadas da sabedoria, realizam um equilíbrio dinâmico entre os modos de conhecer.

Obviamente, o pesquisador sociopoeta terá a tarefa difícil de aprender a encontrar os outros e, logo, de aprender com o povo, os nossos copesquisadores,

que sabem muitas coisas e que nós facilitadores aprendemos deles durante o processo da pesquisa. A pesquisa é uma troca entre referências de vida e referenciais teóricos, políticos, culturais ou éticos parcialmente sistematizados, cruzando-se nas análises e nas reflexões do grupo-pesquisador sobre os dados que produziu. Cada copesquisador, na sociopoética, marca sua produção artística e sua fala como oriundas de um lugar discursivo, onde assumem seu ser, criando assim um espaço e um tempo original, criamos uma rede de linhas de fuga, que chamamos de pensamento do grupo-pesquisador. Então, o princípio de pesquisar com as culturas de resistência é entender o pensamento coletivo sobre os temas e os problemas que os mobilizam.

Entretanto, destacamos que valorizar os saberes das culturas de resistência não trata de se fechar em culturas separadas, tampouco em estabelecer oposição frontal entre brancos e negros, índios e não índios, fêmea e macho, infantil e adulto... Mas, sim, em valorizar o minúsculo, o esquecido, o silenciado, o suspeito, o invisível, longe dos habituais critérios intelectuais da racionalidade. Trata-se, portanto, de desorientarmos nosso intelecto, caotizarmos nossa percepção e nossa categorização do mundo e descobrirmos outros significados humanos para os dados de pesquisa produzidos – tarefa descolonizadora e produtora de potência! Podemos chamar de prática pluricultural na pesquisa, experimentação da vida, que não relação com o tempo histórico, e sim com a produção de potências (GAUTHIER, 2003).

Terceiro princípio: pesquisar entre as pessoas de um grupo

Esse princípio é fundamental na Sociopoética e foi inspirado no grupo-pesquisador de Paulo Freire, que nos ajuda a entender que pesquisar entre as pessoas de um grupo é manter o propósito de não falar em nome, nem no lugar dos outros, de não ser juiz, nem atribuir culpas ou mesmo sentir culpa. Assim, de Paulo Freire e da pedagogia do oprimido herdamos a mola impulsora de toda a criação de dados, que é o grupo-pesquisador – facilitador + copesquisadores –, grupo em que todos são os “participantes da pesquisa, tanto [sic] os intelectuais confirmados pela academia, como as pessoas do povo, cidadãos no pesquisar, copesquisadores, membros iguais em direitos e deveres do grupo-pesquisador.” (GAUTHIER, 1999, p. 12). No que diz respeito a esse referencial, sabemos de Paulo Freire (1987, p. 87) que “o nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele [...]” e sim de adotar uma postura de diálogo e de troca entre saberes intelectuais e populares.

Nesse sentido, pesquisar entre as pessoas de um grupo é propiciar o aflorar das dúvidas e das questões dos próprios copesquisadores e experienciar, por meio das oficinas, o gozo de ser bando. E como vivem os bandos?

Os bandos vivem os piores perigos, reformar os juízes, tribunais, escolas, famílias e conjugalidades, mas o que há de bom em um bando, em princípio, é que cada um cuida do seu próprio negócio encontrando ao mesmo tempo os outros; cada um tira seu proveito, e que um devir se delinea, um bloco, que já não é de ninguém mas está 'entre' todo mundo (DELEUZE, 1998, p. 17).

É por estar 'entre' todo mundo que acreditamos que é em grupo, ao acaso, que se encontra uma ideia, porque o que se aprende e se conhece acontece a partir de múltiplos e diversos domínios. É a partir da relação com o exterior – o de fora –, que podemos respirar ar fresco, algo que produza no corpo dos copesquisadores o desejo de se autoanalisarem e de contribuírem com experimentações outras em relação aos temas que lhes provocam.

“É preciso fazer o múltiplo”, diz Deleuze. Nesse caso, o que mais conta não é apenas o trabalho em grupo, mas o fato estranho de trabalhar 'entre' as pessoas de um grupo. É deixar de ser um único autor e, ao contrário disso, proliferar encontros entre pessoas diferentes, tanto de um lado quanto de outro. Enfim, é multiplicar os lados da visão, da audição, do tato, do paladar e da razão.

Quarto princípio: pesquisar utilizando técnicas artísticas

Esse princípio da Sociopoética, a nosso ver, é relacionado à problemática da criação na produção do conhecimento, ao introduzir na pesquisa a ideia do (des)saber, da (des)formação do mundo, ao falar da abertura e da disposição necessárias para estranhar esse mundo. Essa abordagem filosófica enfatiza a necessidade de estranhar o mundo a partir do dispositivo da arte e da imaginação. Para isso, Manoel de Barros continua a ensinar quando diz: “É preciso usar na ponta do lápis a imaginação para que ele possa produzir nascimentos”. E continua:

A expressão reta não sonha. Não use o traço acostumado. [...] a arte não tem pensa: o olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo. Isto seja: Deus deu a forma. Os artistas desformam. É preciso desformar o mundo: Tirar da natureza as naturalidades. Fazer cavalo verde, por exemplo. Fazer noiva camponesa voar – como em Chagall. Agora é só puxar o alarme do silêncio que eu saio por aí a desformar. (BARROS, 2004).

Sair por aí transvendo ou estranhando o mundo é, para a Sociopoética, abandonar o conhecimento consagrado para abrir a possibilidade do novo. Como diz Durval Albuquerque Jr. (2005), “a prática da ciência que é analfabeta; [...] a

perda da inteligência das coisas para vê-las de outra forma”. Faz-se urgente, nesse caso, o educador/pesquisador sensível, que pense de outros jeitos a pesquisa e sua relação com o mundo, propiciando não apenas a produção do conhecimento novo, mas, também, criando condições para o estranhamento do mundo e a produção de outras formas de conhecê-lo e vivê-lo.

Por isso, a necessidade da arte como dispositivo para a produção do estranhamento e de dados mais significativos sobre os temas e os problemas que mobilizam as pessoas envolvidas na pesquisa. Nesse sentido, as técnicas criadas pelos facilitadores – pesquisadores oficiais –, cumprem o objetivo de abrir para a produção de um ambiente que proporcione a multiplicação e a invenção de novas forças ou novas armas para afirmar o acaso, a potência do grupo. Mediante os dispositivos sociopoéticos, criados com o uso da arte, o grupo-pesquisador, perpassado de razão, intuição, emoção e sensação, cria **confetos, mistura de conceito e afeto**, para mostrar que na atividade da pesquisa os afetos não só existem, como são o próprio motor da criação.

Mas o que é um dispositivo sociopoético? Dispositivo é tudo aquilo que está no centro da própria possibilidade de analisar, criticar e autocriticar.

Ele se caracteriza por um (ou uns) lugar(es), um (ou uns) tempo(s), ritmos, pessoas, objetos, dinheiro, tarefas, que permitem ‘objetivar’, isto é, tornar visível o que era escondido na vida ordinária.[...] Tornam-se visíveis e analisáveis redes de desejos e poderes nas quais todos estão imersos, bem mais amplas do que o que é mostrado pela instituição. (GAUTHIER, 1999, p. 12-13).

Assim é que, para a Sociopoética, as técnicas escolhidas, o local, a hora, os objetos, o material artístico e tudo o mais são dispositivos capazes de aflorar a produção dos dados através da profusão de oralidade, de sentidos, de emoções, de imagens, de ritmos, de sons e de movimentos corporais, que tais mecanismos, quando acionados, despertam nos participantes.

Não é à toa que, com a Sociopoética, sempre estamos interrogando o sentido das práticas e das experiências dos grupos humanos; logo, nossas verdades são parciais, próprias às nossas interrogações. Nesse sentido, entendemos o conhecimento como o caminho do meio entre os saberes e os fazeres que os grupos produzem da vida social, e a crítica desses saberes feitos pelo grupo-pesquisador.

Nesse caso, a vivência do pesquisar com a Sociopoética se assemelha a poesia, a arte, a filosofia e a vida, porque permite olhar o mundo fora de suas naturalizações, de suas verdades instituídas e poderosas. Algo como fazer os

objetos e os sujeitos consagrados chegarem a trastes para que se tornem visíveis e dizíveis de outra forma. É saber que as coisas e as pessoas nos chegam aos pedaços e precisam ser montadas e remontadas e, para isso, necessário se faz que tenhamos simpatia e empatia por elas, encostemo-nos a elas, procuremos fazer com que se pensem em nós, e que continuarão, mesmo assim, sempre cheias de recantos e de desvãos; nunca serão redondas e inteiriças, pois somos formados de desencontros, de descontinuidades, pois são as antíteses e as ambiguidades que nos congçam. É por isso que a educação e a ciência são a invenção de versões plausíveis de nossa trajetória nesse tempo, para delas nos afastarmos e nos diferirmos.

E tudo está relacionado com o caráter fragmentário de nossas experiências; a multiplicidade de temporalidades que se articulam em um instante; o caráter de fabricação de objeto e de sujeito; a espessura própria da linguagem, inventora de nossos mundos; a necessidade de redirecionar o olhar, transformar a matéria da ciência do grandiloquente para o *ínfimo*, para o *menor*, para o *abandonado*, para o *traste*, para o *infame*, para o *cisco*, como faz Manoel de Barros, em sua poesia. Os nossos temas de pesquisa, portanto, são e fazem parte do mundo em pedaços e fluido que nos rodeia, e isso significa que as coisas e as pessoas são como andarilhos que nunca estão onde as palavras se acham; que do lugar onde estamos sempre já foram embora, pois as palavras mais escondem que desvelam; as histórias mais verdadeiras são as que mais parecem inventadas.

Pesquisar sociopoeticamente, nesse contexto, é entender que a pesquisa não se encontra dada a *priori*, como se elas, as palavras, estivessem em uma cesta para ser coletada. Pelo contrário, as palavras não estão guardadas do seu sentido, nós produzimos os sentidos para nossos dados. Na Sociopoética, essa produção de dados acontece em oficinas de produção de conceitos e confetos, que, posteriormente analisados, cartografam as linhas de pensamento das pessoas, em grupo, que filosofam sobre os temas que as mobilizam.

Quinto princípio: pesquisar; a importância do sentido espiritual, humano, das formas e dos conteúdos no processo de construção dos saberes.

A afirmação ética é, na Sociopoética, a síntese das quatro outras afirmações referentes ao pesquisar, quais sejam: conhecer com o corpo todo, com as culturas de resistência, ligado ao uso do método do grupo-pesquisador e ao envolvimento de dispositivos artísticos na pesquisa e no ensino. Segundo Guathier (2005, p. 117), o que chamamos de espiritualidade na pesquisa envolve a relação do ser humano consigo mesmo, com os outros e com a natureza. Envolve também o cuidar na pesquisa na medida em que pesquisar é entender um pouco do silêncio, do mistério da morte no pesquisar, no viver, no vivenciar. Assim, a espiritualidade no pesquisar toma uma forma iniciática através da descoberta de que nosso saber é abertura para um não saber radical.

Com efeito, no ser humano existe sempre um fundo impossível de conhecer, uma escuridão constitutiva da pessoa. O espiritual é o não cognoscível, o não determinável cientificamente, o não analisável. Em uma pesquisa Sociopoética, quando utilizamos técnicas artísticas de produção de dados, a espiritualidade aparece quando a resolução analítica dos dados encontra o seu limite, em que as coisas não podem mais ser explicadas racionalmente, mas vivenciadas, produzindo no grupo-pesquisador devires inesperados e imperceptíveis. Enfim, a espiritualidade manifesta-se nas relações com a natureza e com o mundo, e isso toca os copesquisadores e os facilitadores a ponto da pesquisa ser um ato que liga pessoas responsáveis. Então, como negar a possibilidade, nessas condições, de acontecimentos espirituais? (GAUTHIER, 1998, p. 134).

Assim, pensamos que a Sociopoética é um método válido para garantir a democracia e a autonomia dos copesquisadores como produtores de um pensamento coletivo capaz de expressar suas próprias convicções, e intervir na excessiva busca de certezas ao construir as suas pontes para o futuro, sem medo das incertezas. Assim, cada um dos copesquisadores, não filósofo, pode tornar-se filósofo, pode correr riscos, pois como diz o manifesto poético:

Se queres te salvar, arrisca tua pele, não hesites, aqui, agora a entregá-la à tempestade variável. Uma aurora boreal brilha na noite, inconstante. Propaga-se como esses letreros luminosos que não param de piscar, acesos ou apagados, em clarões ou eclipses, passa ou não passa, mas em outro lugar, flui, irisado. Não mudarás se não te entregares a essas circunstâncias nem a esses desvios. Sobretudo, não conhecerás. (SERRES, 2001, p. 23).

Por fim, ao final da nossa conversa sobre a Sociopoética, pedimos que algumas pessoas falassem suas impressões, avaliando o nosso encontro. Elas disseram:

Quando eu entrei que vi a coisa aqui, pensei: é diferente! Eu já tinha vivenciado em alguns momentos, aí eu pensei que aqui é meu lugar. Então, quando eu vi a Shara, com quem já havia experimentado uma experiência numa especialização, disse pra mim: - é aqui que eu vou ficar, porque eu gosto do diferencial, eu não gosto da mesmice. Então vocês mostraram esse diferencial, e eu gostei muito. Parabéns para todas!

Eu achei muito interessante, ainda não tinha conhecido a Sociopoética. no princípio pensava como ela, que fosse pra criar poesias. Gostei muito, foi bastante gratificante e agregou bastante conhecimento, porque realmente eu não conhecia e fiquei muito interessada, achei muito legal. Parabéns!

Eu passei o período da minha iniciação científica muito angustiada, na minha monografia também muito angustiada, porque eu tinha vivenciado a iniciação científica, mas uma coisa muito amara, tradicional. [...] Então, agora, abriu e ampliou os horizontes.

Assim, com estas falas avaliativas de nosso processo, terminamos nossa escritura com um poema da Shara Jane que é a manifestação da Sociopoética em nós.

Corpos em festa
Corpos frenesis

Extensões de si

Esculturas em trança

Produzem sentidos

Formas estranhas

Textos ambíguos

Divergentes

Complementares

Destoantes

Abundantes

Contorcem o retilíneo

Transformam-se em linhas de fuga

De muitas cores, nuances e danças

Encadeando-se numa

Embriaguez orgiástica

Corpos se encontram

Se dissolvem

Embrenham-se na poesia

Expansão da alegria

Um acontecimento

Um bom encontro!

Referências

ADAD, Shara Jane Holanda Costa. **Corpos de Rua**: cartografia dos saberes juvenis e o sociopoetizar dos desejos dos educadores. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

_____. Pesquisar com o corpo todo: multiplicidades em fusão. In: **Prática da Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais: Abordagem Sociopoética**. São Paulo: Editora Atheneu, 2005.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz. História: redemoinhos que atravessam os monturos da memória. In: CASTELO BRANCO, Edwar; NASCIMENTO, Francisco Alcides do; PINHEIRO, Áurea da Paz. (Orgs.). **Histórias**: cultura, sociedade, cidade. Recife: Bagaço, 2005.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: UNB, 1998.

BARROS, Manoel. **Livro sobre o nada**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAUTHIER, Jacques. A Sociopoética: uma filosofia diferente e prazerosa. In: GAUTHIER, et al. (Orgs.) **Pesquisa em enfermagem** – Novas metodologias aplicadas. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A., 1998.

_____. **Sociopoética**: encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais, enfermagem e educação. Rio de Janeiro: AnnaNery/UFRJ, 1999.

GAUTHIER, Jaques. et.al. Dimensão da Espiritualidade na Pesquisa em Ciências Sociais. In: SANTOS, Iraci. et al. **Prática da Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais: Abordagem Sociopoética**. São Paulo: Editora Atheneu, 2005.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

SERRES, Michel. **Os cinco sentidos**: filosofia dos corpos misturados. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

A LEI 10.639/03 E A EDUCAÇÃO: ENTRE LEIS, TEORIAS E A REALIDADE - UM OLHAR PARA A PRÁTICA DOCENTE NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINA GRANDE-PB

Acacia Silva Alcantara- Graduanda Pedagogia- UEPB/PIBIC-PROPESQ
Maria Emanuela de Oliveira Cruz- Graduanda Pedagogia- UEPB /PIVIC-PROPESQ
Cristiane Maria Nepomuceno- Profa. Dra. UEPB/PROPESQ/PIBIC

Este artigo tem por finalidade apresentar os resultados de uma pesquisa em andamento financiada pelo Programa de Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba (PROPESQ) e pelo Programa Nacional de Financiamento da Iniciação Científica (PIBIC). A pesquisa intitulada: “Africanidades E Afrobrasilidades na Lei 10.639/03 – Um Olhar para as Escolas Quilombolas e as Instituições Públicas de Ensino de Campina Grande-PB: Currículo, Prática Pedagógica e Formação Docente”, dentre os muitos objetivos desta está investigar as mudanças ocorridas nos currículos, nas práticas e na formação docente após a instituição da Lei 10.639/03 e outros documentos que contribuem para promoção do conhecimento da história e à valorização das características da cultura do povo negro, africano e afro-brasileiro. A pesquisa toma como recorte empírico as escolas da rede municipal de ensino de Campina Grande-PB e será realizada ao longo de 02 (dois) anos, dividida em 04 (quatro) etapas.

Quanto aos objetivos é do tipo exploratória e descritiva, quanto aos procedimentos pode ser tipificada como de múltiplo caráter: de levantamento diagnóstico – avaliativa e Pesquisa-Ação, já que objetiva intervir na realidade estudada. Durante a realização das duas primeiras etapas da pesquisa, uma série de documentos nacionais e internacionais foram lidos, analisados e relacionados com a prática em sala de aula. A pesquisa bibliográfica que, dentre os estudiosos

lidos podemos citar: Moreira e Candau (2008), Mello e Souza (2007), Mattos (2008), Silva (2007), Candau (1999), Hall (2003) entre outros.

Esta pesquisa pode ser considerada de fundamental importância no sentido de revelar a realidade existente na prática pedagógica das escolas municipais de ensino de Campina Grande – PB, em que realizamos nossa observação. Diante das visitas realizadas nestas instituições, pudemos constatar a necessidade de um conhecimento mais aprofundado da temática por parte do corpo docente, apesar da maioria das instituições contarem com um bom acervo de recursos didáticos disponíveis para o professor.

Diante da constatação dessa realidade, percebemos que era preciso buscar algo que contribuísse com esse contexto, oferecendo ao professor, possibilidades de agir sobre as exigências de leis em vigor, construindo um currículo que contemple a diversidade do povo brasileiro e a participação de cada um deles em nossa cultura.

ENTRE LEIS E TEORIAS – UM OLHAR PARA A PRÁTICA DOCENTE NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPINA GRANDE-PB

Como já anteriormente mencionado, esta pesquisa está em andamento, especificamente entrando em seu terceiro semestre de realização. Durante o primeiro ano várias atividades foram colocadas em prática, referentes as etapas: fundamentação teórico-documental e a pesquisa de campo (observação sistemática). Ao longo desse primeiro ano uma série de documentos e internacionais e nacionais foram lidos e analisados, dentre eles: A Constituição Brasileira de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais, com ênfase no Volume 10 – Pluralidade Cultural (2001); as Leis 10.639/03 e Lei 11.645/08; a RESOLUÇÃO nº 1 de junho de 2004; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004); e as Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem Étnico-Racial para a Educação Étnico-Racial na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio de 2008, documentos e diretrizes que intencionam trazer para as escolas a história

em uma perspectiva ampliada e aprofundada das matrizes étnicas que contribuíram para formação do povo brasileiro.

Estes documentos forneceram os instrumentos norteadores da observação. A partir da leitura dos mesmos foi elaborado um questionário no intuito de constatar se os professores da rede tinham conhecimento da Lei 10.639/03 e se praticavam sua determinação na instituição em que atuam. Para isso, elaboramos um questionário piloto e aplicamos com os professores de uma instituição, a fim de analisar se os resultados eram coerentes com o objetivo da pesquisa.

Após a aplicação e análise, percebemos a necessidade de melhorar algumas questões e discutir com o grupo a inclusão de todos os aspectos necessários para a pesquisa. Diante dessa reelaboração, retornamos a campo para a aplicação deste questionário com todas as escolas da rede municipal de ensino de nossa cidade.

A metodologia utilizada para ir a campo, foi realizada a partir do agendamento das visitas com as gestoras das escolas e a realização das mesmas, ao chegar em algumas delas fomos muito bem recebidas tanto pelos responsáveis como pelos professores, em outras, a receptividade foi caracterizada pela resistência a temática que estaríamos pesquisando.

DESCREVENDO RESULTADOS

As primeiras observações foram realizadas em uma escola localizada num bairro de periferia da cidade (bairro das Malvinas) a fim de analisar os aspectos curriculares, principalmente no que diz respeito à aplicabilidade das diretrizes para o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, bem como, identificar as práticas cotidianas no mês de maio, período este destaque para luta dos movimentos sociais negros.

O primeiro dia (10 de maio), destinado ao reconhecimento da escola do espaço físico da escola, podemos constatar a escola oferece uma boa estrutura, os espaços são relativamente amplos, arejados e limpos e as modalidades de ensino oferecidas pela escola são do Fundamental I e II, isto é, do 1º ao 9º ano. Além da estrutura também observamos os materiais didáticos disponibilizados pelo MEC,

que estão ligados a temática africana e afro-brasileira, que perfazem um total de 18 livros. Mas, nos chamou atenção, o fato que apenas uma professora faz uso deste material,

De acordo com o que está posto na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 em seu Artigo 2º, "(...) Todo o homem tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição(...)."

Consideramos assim, que a partir da promulgação desta declaração, houve uma mudança na forma de enxergar o homem em seu contexto mais amplo, tornando-o digno de ser valorizado e respeitado, independente de sua cultura, raça, cor, etnia, crença e opção sexual. Reconhecendo-o como um ser múltiplo, autêntico e capaz de entender e transformar sua própria realidade.

A partir desta declaração, uma série de documentos foram criados no intuito de promover o respeito ao outro e a valorização do seu modo ser, fazer e agir. Aceitando assim, a presença da diversidade cultural, étnica e racial de nosso país. Mediante a essa aceitação, foi instituída a Constituição Brasileira de 1988, que reconhece essa pluralidade do povo brasileiro. Transferindo para a escola, a responsabilidade de formar o cidadão consciente e orgulhoso de seu pertencimento étnico-racial de modo que, ao reconhecer-se, passe a respeitar o outro como igual em seus direitos e deveres.

Ou seja, a toda comunidade escolar é atribuída a responsabilidade de lidar com as questões da diversidade presente em nosso meio, não apenas a uma professora específica ou uma única disciplina isoladamente.

Após esta observação e análise da mesma, nos detemos a elaboração do questionário para a aplicabilidade em todas as escolas urbanas da rede municipal de ensino, a aplicação do mesmo ocorreu de forma diversa de acordo com a situação vivenciada em cada escola. Em algumas delas aplicamos o questionário no horário do intervalo e aguardamos os professores responderem, em outras, devido a resistência dos professores em ocupar alguns minutos do seu intervalo, tivemos

que deixá-los na instituição e buscá-los em um outro dia. Sendo assim, devido à falta de interesse de alguns responsáveis das instituições com o objetivo de nossa pesquisa, não encontramos sucesso em todos os casos.

Assim, tanto a Constituição como a LDB/96 em seu Artigo 3º, afirmam que o ensino deverá ser ministrado com base em vários princípios, dentre eles: “(...) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; [e o] pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, (...)”. Entendendo-se assim, que o nosso ensino deverá ser norteado pelo reconhecimento da pluralidade sociocultural da sociedade brasileira e da realidade diversificada dos alunos presentes em sala de aula, o que possibilitará edificar uma proposta de “educação para diversidade”, ancorada na consideração e valorização da cultura de cada um.

Para consolidar os princípios postos, ficou estabelecido no Artigo 26 da LDB/96 que:

Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

(...)§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

Após a institucionalização da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História da África e dos africanos no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio, razão pela qual foi acrescido no Artigo 26-A da LDB/96, onde já aparece uma orientação preliminar para o conteúdo que deverá ser trabalhado sobre a temática em questão:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade

nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história.

As diretrizes curriculares só viriam a ser instituídas no ano de 2004, o documento intitulado: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, trouxe as orientações necessárias para a implementação da Lei 10.639/03 nas modalidades de ensino do Fundamental e Médio. Este respaldo legal demonstra a intencionalidade governamental de atender a demanda de um novo tempo histórico, que se orienta para o reconhecimento de um mundo plural, o que no nosso caso significa trabalhar e disseminar a cultura negra na sala de aula. As práticas que se vem gestando através destas políticas públicas também objetivam “reparar” os “erros” que vitimaram os afrodescendentes e muito contribuíram para a formação de uma sociedade desigual. Em linhas gerais, estas proposituras visam à reeducação e melhoria das relações de sociabilidade para o reconhecimento de um país multicultural em sua essência.

Como podemos perceber, compete à educação possibilitar a construção e resgate desse conhecimento. Já que a educação vai muito além; de acordo com a LDB em seu, (...) Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Sendo assim: (...) § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Portanto estas instituições de ensino devem colaborar na construção de currículos, que viabilize (...) assim um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem intensamente, para a construção de identidades (MOREIRA e CANDAU, 2008, p. 28).

Durante nossas visitas, pudemos observar a necessidade de formação continuada para os professores. Pois, à medida que iam sendo aplicados os questionários, observamos a ansiedade de alguns ao questionarem: *“como podemos aplicar determinada temática na sala de aula, se não possuímos conhecimento sobre a causa?”*.

Outras situações que nos chamaram atenção foram à falta de interesse de alguns professores de algumas escolas pesquisadas, em aplicar à temática, pois afirmavam achar desnecessária a existência de uma lei que defendesse os negros, pois, segundo uma das professoras: *“se todos somos iguais, não há necessidade de algo que defenda os direitos de um só povo, assim, estaremos contribuindo para o preconceito nesse caso, com os brancos.”* Como também, algumas professoras, não se mostravam motivadas com a aplicação da temática por estarem no fim de sua carreira ou até mesmo por se tratar de mais um trabalho com que se preocupar.

Em algumas de nossas visitas, percebemos a contradição existente entre professores e gestores, referente à presença (ou não) de material didático que tratasse da diversidade ou de forma mais específica, da questão africana e afro-brasileira, pois, em uma mesma escola, tivemos a oportunidade de presenciar um fato que nos chamou bastante atenção, pois, assim que nos identificamos como pesquisadoras da causa, a gestora nos mostrou um livro intitulado *“A África está em nós”*, depois de alguns minutos, um dos professores da escola afirmou saber da existência do material, enquanto outra professora disse não ter nenhum conhecimento sobre sua existência muito menos, acesso ao mesmo.

Dessa forma, durante a realização da segunda etapa de nossa pesquisa, percebemos a dicotomia presente entre a teoria (documentos analisados) e a prática (realidade observada nas instituições), pois, infelizmente, dentre 80% das escolas municipais urbanas visitadas, nenhuma delas possuía um trabalho significativo e sistematizado referente ao ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas séries iniciais.

Percebemos também, a existência de um bom material didático e paradidático enviado pelo MEC referente à temática, assim, a ausência deles foi então descartada como sendo um dos motivos da não realização de tal trabalho.

Sendo portanto, apenas uma questão de ausência de comunicação entre a direção das escolas e os professores causando a falta de acesso aos mesmos, algumas vezes por desinteresse por parte dos professores e outras por desconhecimento.

Destacamos assim, a importância da realização de formação continuada com os professores da rede, pois, muitos deles afirmaram não ter conhecimento de como trabalhar com o tema em sala. Pois, a história que aprenderam enquanto alunos, não é a mesma que deve ser ensinada atualmente. Fato que infelizmente ainda vem sendo repassado, mostrando a presença do negro na história do Brasil apenas no momento da escravidão, desconsiderando toda contribuição que seu povo teve para com nossa cultura. Desse modo, passamos a questionar: que povo é esse que aparece apenas em um momento na história? E depois da escravidão, o que acontece com eles? Infelizmente, a história real, ocorrida antes e depois da escravidão não é ensinada as crianças.

Sendo assim, se faz necessário uma desconstrução dessa visão dos negros como sendo participantes da história apenas no momento da escravidão, pois, por trás de tudo isso, estão presentes todo um povo, uma cultura, um grupo de cidadãos autores e construtores de sua própria história.

Outro fato que necessita urgentemente de uma reconstrução, é a forma que a história da escravidão é passada para os alunos, o modo que eles enxergam e pensar com relação a Princesa Isabel como sendo a “heroína”, salvadora da pátria e defensora dos negros, fato esse, que quando bem avaliado, não foi dessa forma que tudo aconteceu.

Nesse sentido, é de total responsabilidade do professor, como profissional da educação, mostrar para seus alunos, o outro lado da história jamais vista até então, desconstruindo assim o modelo de educação européia, onde só a cultura dos brancos era ensinada. Faz-se necessário que seja reconhecida a presença das diversas culturas do povo brasileiro, entre elas, a africana, que tanto contribuiu no nosso modo de vida.

Muitas de nossas músicas, danças, culinária, crenças, expressões e etc. são de origem africana e muitos de nossos alunos não tem nenhum conhecimento disso,

sendo assim, papel do professor permitir e promover o acesso ao mesmo. MOREIRA E CANDAU (2008) afirmam que:

A escola precisa, assim, acolher, criticar e colocar em contato diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas. A contemporaneidade requer culturas que se misturem e ressoem mutuamente, que convivam e se modifiquem (p.35-36).

É nesta perspectiva que se faz necessário que a escola e o currículo com seu papel político e cultural, estabeleçam uma discussão e valorização das diversas manifestações que expressam a singularidade de um grupo, sem falar do resgate dos elementos culturais. Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais, especificamente o Volume 10 que discute acerca da Pluralidade Cultural, muito tem contribuído à medida que orienta para uma prática voltada para a desconstrução de atitudes, comportamentos preconceituosos e estigmatizantes relativos às questões diversas, dentre elas o preconceito contra negros.

Ou seja, a escola é atribuída à responsabilidade de permitir que o aluno tenha acesso às diversas culturas presentes em nosso país, assim como a eles sejam apresentadas as diversas formas de viver, pensar, agir, viver de todos os povos.

Na época em que vivemos, não podemos mais limitar a visão de nossos alunos como se somente a forma que eles vivem, pensam e acreditam nas coisas seja a forma correta de se viver e que quem vive de outra forma, esta vivendo de maneira errônea, devemos sim, apresentar para eles a diversidade de culturas existentes no mundo inteiro e ensiná-los a por em prática o verdadeiro respeito ao outro, considerando-o em sua forma de ser e não no intuito de mudá-lo e trazê-lo para nossa cultura.

Então, tomando como base à citação da Lei de Diretrizes e Bases acima, podemos concluir que a inserção da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo e em todos os níveis de ensino; além de ser uma forma de valorizar e resgatar a história desses povos, a inclusão desta temática deve ir muito mais além da teoria. Pois não podemos negar principalmente, a nossa geração, seja ela, crianças, jovens ou adultos, como também a geração dos nossos pais e avós, o acesso ao conhecimento do povo africano, povo esse que infelizmente não conhecermos quase nada.

Na Constituição brasileira de 1988, a presença desta temática, encontra-se no decorrer do seu texto, onde trata dos direitos do cidadão e reconhece que somos um povo pluricultural, todo esse contexto irá contribuir com a edificação de uma proposta curricular de “educar para diversidade”, ancorada na consideração e valorização da cultura de cada um.

PARA “FECHAR” A CONVERSA

Em nosso país, muito é dito sobre democracia racial, mas infelizmente, pouco é verdadeiramente posto em prática, afirmamos não possuir nenhum tipo de preconceito, enquanto andamos pelas ruas julgando o outro sem ao menos conhecê-los, Vemos as pessoas de longe, e em muitos casos, quando são negras e estão mal vestidas, julgamos logo serem pessoas envolvidas com algo ruim. São simples fatos como esses que podemos enxergar o preconceito existente dentro de nós que vem sendo perpassado de geração em geração e que necessita ser abolido cada dia mais.

Desse modo, é atribuída ao professor a responsabilidade de construir em sua sala de aula, cidadãos críticos, capazes de pensar e agir sobre sua realidade social, orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial e autores do combate ao racismo.

Nelson Mandela, em um de seus escritos, afirma que “Ninguém nasce odiando o outro pela cor de sua pele ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender. E se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar (...)”.

Dessa forma, assim como houve toda uma construção social voltada para o poderio europeu, onde tudo que fosse diferente de seu modo de viver era considerado errado, feio, sujo e etc. Poderemos também, construir uma civilização que respeite e valorize o outro em seu modo de ser.

Não podemos deixar de considerar que essa luta é algo que não será resolvida em pouco tempo, mas se utilizarmos dos recursos legais que temos e agirmos conforme devemos, a educação poderá sim, contribuir e muito na construção de pensamentos e atitudes de respeito a diversidade, promovendo a interculturalidade no ambiente educacional, ou seja, a troca de conhecimento entre as culturas.

Em linhas gerais, a adoção desta nova proposta educacional em nossas escolas, tornar-se-á o principal espaço de valorização da cultura do povo negro, africano e afro-brasileiro, do mesmo modo que contribuirá para a afirmação identitária étnico-racial dos afrodescendentes presentes nas escolas e nas universidades brasileiras.

Necessário se faz a esta nova geração entender a nossa história e como se deu a presença negra africana em nosso país e como esta contribuiu para formação do povo brasileiro. Portanto, através desta observação podemos concluir que muito ainda precisa vir a ser feito dentro do contexto educacional para valorizar a cultura africana e afro-brasileira. E aos profissionais da educação instituiu-se a grande responsabilidade de mostrar outra versão da nossa história, guiados por pressupostos pautados na diversidade cultural, seguindo os princípios de respeito e igualdade entre todos, indistintamente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República do Brasil**. 36 edição Atualizada e Ampliada. São Paulo: Saraiva, 2005. (Coleção Saraiva de Legislação).

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Secretaria Especial de políticas de Promoção de Igualdade Racial/MEC, 2004.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Pluralidade cultural/Orientação sexual. 3ª edição. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 2001. Volume 10.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítica-compreensiva** – artigo a artigo. 16ª edição. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 9-10.

HACK, Daniela. História e cultura afro-brasileira e africana: um olhar para os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: KRONBAUER, S. C & STRÖHER, M. J. (orgs.) **Educar para a convivência na diversidade: desafio à formação de professores**. São Paulo: Paulinas, 2009.

MANDELA, Nelson. **Bondade Humana**. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/>>.

<

MENEZES, Waléria. **O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola**. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/tpd/147.html>>.

MOREIRA, F. B. & CANDAU, V. M. **Indagações sobre o currículo: Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

A LEI 10.639/03 E A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFROBRASILEIRA – UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE AS PRERROGATIVAS LEGAIS QUE A AUXILIAM

Carla Liege Rodrigues Pimenta- Graduanda Pedagogia- UEPB/PIBIC-PROPESQ
Cristiane Maria Nepomuceno - Profa. Dra. UEPB/ PROPESQ

“Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País.”

PCNs, 2001

No Brasil ao longo dos últimos cinco séculos, praticamente todos eles, a história que se contou sobre o processo de formação da nossa sociedade foi muito mal contada à medida que ora desconsiderava ora omitia ou mesmo desvirtuava o papel das diversas etnias que contribuíram para sua edificação. Nesse sentido, até pouco tempo atrás, a nossa história foi contada apenas a partir da perspectiva do elemento europeu, o que pouco contribuiu para a promoção do reconhecimento de que somos uma sociedade etnicamente multifacetada. Para incluir no currículo das nossas escolas o ensino da história do Brasil, com menos lapso em relação à formação do povo brasileiro, foi necessário a força da lei.

A partir dos anos de 1980, a proposta de tornar as nossas escolas um espaço voltado para a valorização das diferenças culturais ganhou destaque em todo o país, não só em decorrência dos movimentos internacionais, mas, principalmente, como resultado dos movimentos sociais e políticos promovidos pelos negros brasileiros. Todavia, de acordo com o Parâmetro Curricular Nacional de Pluralidade Cultural, para tornar as nossas escolas um ambiente onde a temática da pluralidade cultural possa possibilitar o “(...) conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, (...) conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal” (2001, p. 19), fez-se necessário a adoção de uma série de leis, diretrizes e orientações. Elaboradas e instituídas ao longo das duas últimas décadas, estas leis e diretrizes estão voltadas da reestruturação curricular baseado num conteúdo que valorize a história e a cultura dos diversos grupos que

compõem a nossa sociedade, às exigências da formação inicial e continuada, dentre outras mudanças, mas todas ainda em andamento.

A promulgação da Lei 10.639, em 09 de janeiro de 2003, tornou obrigatória a inclusão da temática história e cultura afro-brasileira e africana na Rede Oficial de Ensino. A partir de então, as escolas da rede pública de ensino, de acordo com o definido no Inciso 2º da referida Lei, "(...) os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras". Espera-se com inserção da temática, combater os discursos disseminados pela elite brasileira de que de que negros e indígenas não eram civilizados, sem cultura e nada contribuíram para formação da sociedade brasileira, além de sua força de trabalho. Entretanto, como negar a presença destas matrizes nas nossas manifestações culturais em seus mais diversos aspectos: crenças, valores, música, formas de socialização e práticas que se fizeram e fazem presentes até hoje na sociedade brasileira? Esta concepção disseminada principalmente nas escolas influenciou a nossa sociedade como um todo, de modo que, Pereira & Andrade (2007), sob as orientações teóricas *bourdieianas*, dizem que a escola tornou-se para a classe dominante um lugar de reprodução das estruturas sociais, em que os de classes mais favorecidas tem acesso a uma formação que privilegia e legitima as desigualdades sociais. Desse modo, os indivíduos pertencentes as classes menos favorecidas, na sua maioria descendentes de africanos, possuem pouco ou quase nenhuma oportunidade de terem suas histórias reconhecidas e valorizadas neste contexto (p. 57-58).

É importante ressaltar que a proposta contemplada pela Lei 10.639/03 não se constituiu em novidade, visto na Constituição Brasileira de 1988 já aparecer a orientação para o reconhecimento que o Brasil é uma sociedade pluricultural e multiétnica. Tanto na Constituição de 1988 em seu Artigo 206, quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96) em seu Artigo 3º, afirmam que o ensino no Brasil deverá ser ministrado com base em vários princípios, dentre eles: "(...) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; [e o] pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, (...)." Entendendo-se assim, que o nosso ensino deverá ser norteado pelo reconhecimento da pluralidade sociocultural da sociedade brasileira

e da realidade diversificada dos alunos presentes em sala de aula, o que possibilitará edificar uma proposta de educação para diversidade, ancorada na consideração e valorização da cultura de cada um. Para consolidar estes princípios, ficou estabelecido no Artigo 26 da LDB/96 que:

Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma basenacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

(...)

§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

Assim, após a institucionalização da Lei 10.639/03, foi acrescentado a LDB/96 os Artigos 26-A, 79-A e o 79-B, que passaram a orientar de forma preliminar o conteúdo que deveria ser trabalhado em relação a temática história e cultura afro-brasileira e africana:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no

Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (LDB, Artigo 26-A, 1996).

O Artigo 79- A foi vedado e o Art. 79- B determina que o dia 20 de novembro será incluído no calendário escolar como o “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Em 17 de junho de 2004 foi promulgada a RESOLUÇÃO nº 1 que instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Estas Diretrizes, as quais a partir de agora denominaremos DCNs, além de trazer orientações para as relações étnico-raciais em âmbito geral. Este respaldo legal demonstra a intencionalidade governamental de atender a demanda de um novo tempo histórico, que se orienta para o reconhecimento de um mundo plural, o que no

nosso caso significa trabalhar e disseminar a cultura negra e indígena na sala de aula. As práticas que se vem gestando através destas políticas públicas também objetivam reparar os erros que vitimaram os afrodescendentes e os remanescentes indígenas e muito contribuíram para a formação de uma sociedade desigual.

As DCNs trazem as determinações e orientações curriculares que complementam o que é prescrito na Lei 10.639/ 03, no entanto em seu documento resgata a contribuição histórica do movimento negro que favoreceu pela efetividade destes ordenamentos legais, e estas diretrizes vão além quando estabelecem na construção curricular plural, a relação étnico-racial em meio ao âmbito educacional e posteriormente social, isto é, a seleção dos conteúdos deverá levar em consideração a melhoria das relações de sociabilidade para um país multicultural em sua essência. Nas DCNs também há uma discussão sobre as políticas afirmativas que visaram o reconhecimento e a reparação de toda ação discriminatória direcionada ao negro durante muito tempo. Quando o texto aborda reparação não se refere a compensar, mas a uma retratação, no sentido de agir de maneira diferenciada em suas ações.

Estas mudanças, em parte, resultam de movimentos internacionais estruturados para instituir o reconhecimento da diversidade como princípio norteador de todas as formas de relação entre os povos. A “Conferência Mundial sobre a Educação para Todos” realizada em Jomtien no ano de 1990, promulgou a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, afirma ser a educação o instrumento indicado para promover a superação das disparidades entre m relação aos

(...) grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; 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.

Neste sentido, a referida Declaração muito contribuiu para a edificação de um paradigma educacional inclusivo, uma proposta pautada na garantia equânime de todos na escola, em todos os aspectos desde o planejamento didático geral e a escolha avaliativa que também atenda as particularidades de cada um, isto é,

haverá um norteamento da prática educativa seguindo a perspectiva análoga em todos os sistemas de ensino, levando também em consideração a especificidades dos alunos que, por conseguinte atenda as necessidades de indivíduo no âmbito educacional.

Ao longo de nossa história brasileira (Colônia, Império e República) podemos caracterizar este percurso enquanto discriminatório e racista, no que se refere ao âmbito legal que influenciou e influencia preponderantemente os afro-descendentes dentro do contexto social e como consequência no contexto educacional. Na citação a seguir veremos os decretos promulgados com objetivo de impedir o acesso e permanência da população negra na escola. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,

O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (p. 7)

Esta política excludente, ao longo das muitas décadas, contribuiu a edificação de uma sociedade desigual. Nesta perspectiva, as políticas atuais estão voltadas “corrigir” os equívocos históricos, são medidas que buscam a valorização da riqueza cultural dos que ficaram por muito tempo a margem da sociedade, construindo a ideia de que estes tiveram um papel importante na formação da nossa nação brasileira. Estes dispositivos legais, principalmente a Lei 10.639/03, objetiva viabilizar a valorização da memória do povo negro, mostrando a contribuição dos mesmos para a formação de nossa sociedade, assim, contribuindo para o reconhecimento da sua importância histórica, de modo a desconstruir visões preconceituosas que ajudaria aos alunos negros dentro contexto educacional entenderem que promover a liberdade e lutar pela igualdade dos negros inicia-se com a tomada de consciência de suas identidades e pertencimento étnico-racial.

Partindo destes pressupostos, a escola vem ajudando a construção de um novo paradigma de educação e currículo que tem como objetivo principal a promoção do diálogo entre as diferenças, pois, como nos diz Moreira e Candau, “(...) é importante que consideramos a escola como espaço de cruzamento de culturas e saberes” (2008, p. 35). Assim, dizendo que a escola deve se constituir em espaço de divulgação da história e da memória dos grupos étnicos e, por conseguinte, atuem no reforço e na manutenção da identidade dos mesmos.

A escola precisa, assim, acolher, criticar e colocar em contato diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas. A contemporaneidade requer culturas que se misturem e ressoem mutuamente, que convivam e se modifiquem (MOREIRA E CANDAU, 2008, p.35-36). Desde modo, como nos diz Moreira e Candau (2008), seria possível se explorar e se confrontar “(...) perspectivas, enfoques e intenções, para que possam vir á tona propósitos, escolhas, disputas, relações de poder, repreensões, silenciamentos, exclusões” (p. 33).

A partir desta discussão um questionamento pode ser colocado: “Ensinar a pluralidade ou viver a pluralidade? Sem dúvida, pluralidade vive-se, ensina-se e aprende-se. É trabalho de construção, no qual o envolvimento de todos se dá pelo respeito e pela própria constatação de que, sem o outro, nada se sabe sobre ele, a não ser o que a própria imaginação fornece” (BRASIL, 1997, p. 57).

A ideia era tornar a escola um espaço onde aprende-se a viver e a conviver com as diferenças, para tanto seria indispensável uma reformulação quase que completa do modelo de educação e escola que possuíamos até então. Para tanto, nos últimos anos uma série de leis, diretrizes e orientações foram sendo elaboradas e instituídas voltadas para a construção de um currículo estruturado em um conteúdo que valorize o conhecimento dos diversos grupos que compõem a nossa sociedade, edificando uma educação voltada para a construção da cidadania e da alteridade.

Neste sentido, chamamos atenção para a formação continuada dos professores, pois estes têm um papel primordial para sensibilizar uma consciência crítica da realidade brasileira que se configura enquanto plural. Necessário se faz a

esta nova geração entender a nossa história e como se deu a presença negra africana em nosso país, como esta contribuiu para formação do povo brasileiro.

E aos profissionais da educação brasileira instituiu-se a grande responsabilidade de mostrar outra versão da nossa história, guiados por pressupostos pautados na diversidade cultural, seguindo os princípios de respeito e igualdade entre todos, indistintamente.

Em linhas gerais, a adoção desta nova proposta educacional, as nossas escolas tornar-se-ão o principal espaço de valorização da cultura do povo negro, africano e afro-brasileiro, do mesmo modo que contribuirá para a afirmação identitária étnico-racial dos afrodescentes presentes nas escolas e nas universidades.

Esta discussão resulta de uma pesquisa em andamento, financiada pelo Programa de Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba (PROPESQ) e pelo programa nacional de financiamento de iniciação à pesquisa, PIBIC. A pesquisa, intitulada: “Africanidades e Afrobrasilidades na Lei 10.639/03 – Um Olhar para as Instituições Públicas de Ensino de Campina Grande-PB: Currículo, Prática Pedagógica E Formação Docente”, objetiva investigar as mudanças ocorridas nos currículos, nas práticas e na formação docente no Brasil após a instituição da Lei em estudo. A supracitada Lei tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no âmbito do sistema público de educação, buscando promover o conhecimento da história e à valorização das características da cultura do povo negro, africano e afro-brasileiro, deste modo contribuindo para a afirmação identitária étnico-racial dos afrodescentes presentes nas escolas e nas universidades.

A pesquisa realizada pode ser classificada de cunho exploratório e descritivo, tomando como instrumentos procedimentais as fontes documentais que afirmam o reconhecimento da Pluralidade Cultural na escola.

A pesquisa, iniciada no ano de 2011, está dividida em quatro etapas, a saber: a primeira concluída, objetivava a instrumentalização teórica e documental acerca da temática em questão; a segunda voltada para o reconhecimento do campo, objetivando identificar quais as escolas já estão inserindo em seus currículos e práticas as determinações e orientações da temática em estudo; a terceira etapa será dedicada a observação das escolas que já estão colocando em

prática as determinações estabelecidas a partir da Lei 10.639/03; por fim, a quarta etapa, a qual será dedicada a análise os resultados obtidos no campo em confronto com as orientações legais e teóricas.

A partir dos resultados poderemos orientar de forma mais precisa as ações do Neab-i de modo a contribuir para melhoria da educação do nosso Estado e, por conseguinte, colaborar com conhecimento o fomento de políticas afirmativas que objetivem a construção de uma sociedade igual, justa e para todos. É estudando a história da África e do seu povo que desmistificaremos os preconceitos ainda existentes em relação à raça, religião e modo de vida dos africanos. Isso ajuda a manter e reforçar a identidade dos afro-brasileiros, descentralizando a visão eurocêntrica e valorizando a diversidade e pluralidade cultural em nosso país. E é esse ensino que deve ser enraizado na Escola, já que é nela que o conhecimento é compartilhado de maneira intencional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. (2005). Constituição da República do Brasil. (36 th ed.) Atualizada e Ampliada. São Paulo: Saraiva. (Coleção Saraiva de Legislação).

_____. (2008). Lei Nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Parecer nº CNE/CP 003/2004, aprovada em 10/03/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004. Edição Federal. Brasília.

_____.(2001) Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade Cultural/Orientação sexual. (3 th ed.). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília. v.10.

CARNEIRO, Moaci Alves. (2009) LDB fácil: leitura crítica-compreensiva – artigo a artigo. (16 th ed). Petrópolis: Vozes.

PEREIRA, Gilson Medeiros & ANDRADE Maria da Conceição L. (2007) Coach Carter ou a segunda chance dos excluídos do interior In: Revista Educação. Especial 5: Bourdieu. São Paulo: Editora Segmento, 57-58.

MOREIRA, A. F. B e CANDAU, V. M. (2008). Currículo, Conhecimento e Cultura. Indagações sobre Currículo. Brasília. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica, 17-43.

