

ISSN 2317-0956

revista
(entreideias)

EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

(6)

v. 6, n. 2, jul./dez. 2017

(6)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Reitor – João Carlos Salles Pires da Silva
Vice-Reitor – Paulo César Miguez de Oliveira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Direção – Cleverson Suzart/ Dineia Sobral Muniz

EDITORA
Vanessa Sievers de Almeida

EDITORAS ASSOCIADAS
Liane Castro de Araújo
Maria Cecília de Paula Silva
Marta Lícia Teles Brito de Jesus

NORMALIZAÇÃO E REVISÃO
Equipe EDUFBA

Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Av. Reitor Miguel Calmon s/nº (Canela)
40.110-100 – Salvador – Bahia – Brasil
Fone: +55 71 3283 7272
revista.entreideias@ufba.br
www.revistaentreideias.ufba.br
www.faced.ufba.br

A *Revista entreideias* é uma publicação semestral da Faculdade de Educação da UFBA com o objetivo de divulgar artigos, ensaios e resenhas. Serão aceitos para publicação apenas textos originais, isto é, que não tenham sido publicados em coletâneas ou outra revista acadêmica nacional ou estrangeira. Textos publicados em Anais de eventos científicos poderão ser submetidos.

CONSELHO EDITORIAL

Afrânio Catani (USP)
Alfredo Veiga-Neto (UFRGS)
Ana Lúcia Eduardo Farah Valente (UnB)
Antonio Flávio B. Moreira (UCP/RJ)
António Nóvoa (Universidade de Lisboa, Portugal)
Antonio R. Bartolome (Universitat de Barcelona, Catalunia, Espanha)
Antonio Rodríguez de Las Heras (Universidad Carlos III de Madrid, Espanha)
Carlos Roberto Jamil Cury (PUC/MG)
Carolina Silva Souza (Universidade de Algarve, Portugal)
Edvaldo Couto (FACED/UFBA)
Eunice Trein (UFF)
Fernando Ramos (Universidade de Aveiro/ CETAC.MEDIA, Portugal)
Heleusa Figueira Câmara (UESB)
Jacques Therrien (UFC)

Leoncio Vega Gil (Universidade de Salamanca, Espanha)

Lindomar Wessler Boneti (PUC/PR)

Lucídio Bianchetti (UFSC)

Lucília Regina de S. Machado (UFMG)

Maria Antônia Coutinho (UNEB)

Graça Paulino (UFMG)

Nelson De Luca Pretto (UFBA)

Guillermo Orozco Gómez (Universidad de Guadalajara, México)

Paulo Gileno Cysneiros (UFPE)

Paulo Maria Bastos da Silva Dias (Universidade do Minho, Portugal)

Reinaldo Matias Fleuri (CNPq/UFSC)

Reiner Hildebrandt-Stramann (Universidade de Braunschweig, Alemanha)

Roberto Romano (UNICAMP)

Valdemar Sguissardi (UFSCar, Titular aposentado)

COMISSÃO EDITORIAL DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFBA

Alessandra Carbonero Lima
Ana Kátia Alves dos Santos
Elza Margarida de Mendonça Peixoto
Kátia Siqueira de Freitas
Lanara Guimarães de Souza
Lygia de Sousa Viégas
Maria Roseli Gomes Brito de Sá
Marize Souza Carvalho
Nelson de Luca Pretto
Paulo Roberto Holanda Gurgel
Salette de Fátima Noro Cordeiro
Verônica Domingues Almeida
Wilson de Lima Brito Filho
Wilson Nascimento Santos

ISSN 2317-0956

revista
entredideas

EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

Faculdade de Educação
Universidade Federal da Bahia
v. 6, n. 2, jul./dez. 2017





Esta obra está sob a licença Creative Commons Atribuição 2.5 (CC-BY). Mais detalhes em <http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/br>. Você pode copiar, distribuir, transmitir e remixar esta revista, ou partes dela, desde que cite a fonte.

Capa

Lúcia Valeska Sokolowicz

Projeto gráfico original

Joenilson Lopes

Atualização do Projeto Gráfico para a *Revista entreideias*

Lúcia Valeska Sokolowicz

Editoração

Igor Fonsêca de Araújo Almeida

Base de dados e diretórios nacionais:

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação, Brasília, DF

CCN - Catálogo Coletivo Nacional, Brasília, DF

EDUBASE - Base Nacional de Periódicos em Educação, Campinas, SP

ICAP - Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos, Curitiba, PR

Portal de Periódicos Capes, Brasília, DF

Portal SEER, Brasília, DF

Portal de Periódicos SiBi/UFBA, Salvador, BA

Bases de Dados e Diretórios Estrangeiros:

IREISIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, México, DF

Latindex - Sistema Regional de Información em Línea para Revistas Científicas de América Latina, en Caribe, Espana y Portugal, México, DF

UNC - Penn State University Libraries, Pennsylvania

Versões on-line (desde 2005) em www.revistafaced.ufba.br

SIBI/ UFBA/ Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

(EntreIdeias). -, Vol. 16, n. 20 (jan./jun. 2012)- . - Salvador : Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2012-
v. : il.

Semestral.

EntreIdeias on-line:

Continuação de: Revista da Faced.

ISSN 2317-0956

1. Educação - Periódicos. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação.

CDD 370.5

CDU 37(05)

Sumário

Artigos

Testamentos das gentes das maravilhas Luciene Souza Santos, Mary de Andrade Arapiraca	7
A formação inicial do professor de Língua Portuguesa e aspectos de sua constituição como professor-leitor Dinéa Maria Sobral Muniz, Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas	27
Trabalho, Educação e Ontologia Marxiana Rafael Rossi	45
A contribuição do rádio para educação e inclusão de pessoas com deficiência visual Rosane da Silva Nunes, Erlane Cristhynne Felipe dos Santos	67
A queixa escolar e a atuação de psicólogas nos serviços públicos de Assistência Social da Bahia: perfil, práticas e concepções Lygia de Sousa Viégas, Ludmilla Santos Souza	83
A Dominação Legitimada do Excluído na Escola e na Sociedade: breve trajetória da subjugação do humano a partir do seu aparte do ambiente natural Rodrigo Avila Colla	109
Formação continuada do Coordenador Pedagógico para a Inclusão escolar: uma relação necessária Dídima Maria de Mello Andrade, Guilhermina Elisa Bessa da Costa, Joara Porto de Avelar dos Santos	123
Planos educacionais e o enfoque educativo-ambiental na década dos afrodescendentes Diosmar Marcelino Santana Filho, Lorena Stephanie Santos Cerqueira	141
O papel do docente no jogo do faz de conta infantil durante a rotina em sala de aula Francine Costa De Bom, Vanessa da Silva da Silveira	161
Entre História e Memória: intelectuais da educação e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb) na década de 1950 Cleber Ferreira Santos Correio, Thyellis Cesar Santos Correio	181
Instruções para os autores	197

Artigos

Testamentos das gentes das maravilhas

RESUMO: Este ensaio tenciona demonstrar o inesgotável valor das narrativas orais como patrimônio cultural da humanidade. A partir de especulações próprias e diálogos com estudiosos, são apresentadas, sob a forma de testamentos, algumas das valiosas contribuições da tradição oral, especialmente na arte de contar histórias. Fontes de encantamento e sabedoria, as narrativas da tradição oral, contadas e recontadas com muita arte através de séculos, constituem subjetividades pela via do encantamento. Nessa perspectiva – ao colaborar para o autoconhecimento e o estabelecimento de sentidos para a vida – as narrativas orais assumem uma dimensão educacional e terapêutica, geração após geração, para além de tempos e lugares. Analisa-se, ainda, a importância dos *dielis* ou *griots*, difusores de culturas africanas, que embelezam as narrativas orais pelo manejo afiado da palavra recolhida e espalhada, bem como a dos saberes transmitidos pelas narrativas da memória cultural do povo indígena, no Brasil. Destacam-se, também, as narrativas bíblicas como constituintes do universo dos contos da tradição oral, pois elas expressam as mesmas questões humanas e universais presentes em tantos outros contos da tradição oral. Finalmente, pelo tanto que agregam valores às diversas gerações, destaca-se, historicamente, o papel das mulheres no universo dos narradores e das narrativas da tradição oral.

Palavras-chave: Tradição oral. Narrativas orais. Arte de contar histórias.

Luciene Souza Santos
Universidade Estadual de Feira de
Santana (UEFS)
lucienesantoz@gmail.com

Mary de Andrade Arapiraca
Universidade Federal da Bahia
(UFBA)
marya@ufba.br

Primeiras palavras

A expressão testamentos remete ao livro sagrado dos cristãos – uma das mais completas narrativas da tradição oral. Na trilha dessa evocação anuncia legados que constituem os contadores ao longo de sua história de tradição oral em passado imperfeito: havia, existia, era uma vez... Por seu lado, gentes das maravilhas foi capturada de Caram e Matos, [199-]

Os contadores de histórias são uma espécie de guardiães de tesouros. Não daqueles que possam comprar o mundo, mas dos tesouros que ensinam a compreender o mundo e a si mesmo. Eles semeiam sonhos e esperanças, sendo chamados de 'gente das maravilhas' pelos árabes.

Segundo Vansina (2010, p. 140), “[...] a tradição pode ser definida, de fato, como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra. Quase em toda parte, a palavra tem um poder misterioso, pois palavras criam coisas. Isso, pelo menos, é o que prevalece na maioria das civilizações africanas”. A expressão “palavras criam coisas” dialoga com “Ai palavras, ai palavras, que estranha potência a vossa!” (MEIRELES, 1994, p. 575), e com “[...]”

palavra na cabeça de gente faz história". (ARAPIRACA, 2008, p. 3). É ela, a palavra, que cria e desencadeia a tradição, ao mesmo tempo objeto e veículo do testemunho transmitido de geração a geração. E sobre tradição oral o mesmo Vansina (2010, p. 139) colabora com nosso entendimento:

As civilizações africanas, no Saara e ao sul do deserto, eram em grande parte civilizações da palavra falada, mesmo onde existia a escrita, como na África ocidental a partir do século XVI, pois muito poucas pessoas sabiam escrever, ficando a escrita muitas vezes relegada a um plano secundário em relação às preocupações essenciais da sociedade.

Hampaté Bá (2010, p. 168) rechaça a crença de que documentos escritos sejam mais fidedignos do que testemunhos orais:

Os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram o cérebro dos homens. Antes de colocar seus pensamentos no papel, o escritor ou o estudioso mantém um diálogo secreto consigo mesmo. Antes de escrever um relato, o homem recorda os fatos tal como lhe foram narrados ou, no caso de experiência própria, tal como ele mesmo os narra.

Veríssimo (2012, p. 57-58), evocando George Steiner, lembra que "[...] nem Sócrates e nem Jesus Cristo [...] deixaram qualquer coisa escrita. São mestres cujas lições sobrevivem no relato de outros."

Descendentes dos ancestrais, dos quais herdaram a fidelidade à tradição e à sabedoria, os contadores de histórias formam seu repertório no vai e vem do escutar, ler e contar outra vez. Nesse movimento, formam o "regaço das velhotas", expressão de Calvino (2006, p. 18), ao insinuar que as mulheres foram, ao longo do tempo histórico da contação de histórias, guardiãs importantes dos textos da tradição oral.

Entretanto, com o advento da modernidade, conforme Matos (1996) o costume da contação foi deixado de lado em prol de novas tecnologias. Como o universo é circular, a contação de histórias reencontra, no hoje agora, espaços e sentidos, como um reencantamento do mundo, não como negação da racionalidade, mas como compreensão de que somente a razão não é capaz de responder à complexidade humana.

A composição dos testamentos das "gentes das maravilhas" se inaugura, pois, com a compreensão do inesgotável valor das

narrativas orais como patrimônio cultural da humanidade. Sua existência é fundante do elo infinito da contação de histórias, que faz fluir a dialética do escutar e contar para conservar e modificar...

Os escritos aqui expostos em forma de legados, a partir de especulações próprias e diálogos com estudiosos, apresentam algumas contribuições – testamentos – da tradição oral, para que não se finde a teia que sustenta a contação de histórias.

Legado número um: de encantamento em encantamento, o texto da tradição oral faz-se fonte de sabedoria e ensinamento

Vi contadores de histórias lançando sua magia nas profundezas da Amazônia peruana e em casas de chá na Turquia, na Índia e no Afeganistão. Encontrei-os também na Papua Nova Guiné e na Patagônia, no Vale do Rift no Quênia, na Namíbia e no Cazaquistão. Seu efeito é sempre o mesmo. Eles caminham numa corda bamba fina como um fio de cabelo, suspensa entre fato e fantasia, cantando para a parte mais primitiva da nossa mente. (SHAH, 2009, p. 40)

Tahir Shah, escritor afegão que vive em Marrocos, expande nossa convicção de que o contador de histórias exerce quase que uma magia ao (re)produzir um entrecaminho entre realidade e imaginação. Tal poder e fascínio emanam da permanente dualidade da matéria-prima dos contos da tradição oral: o amor, a separação, as perdas, a amizade, a fartura, a carência... tudo que diz respeito à pessoa e à sua existência. Como representação dos modos de encarar a realidade, as narrativas, prenes de arquétipos ou construtos simbólicos da humanidade – o “inconsciente coletivo” –, propiciam autoconhecimento, gerando sentidos para a vida.

Diferentemente da informação, que só sobrevive quando nova, a narrativa da tradição oral é atemporal, não envelhece: “Ela conserva suas forças e, depois de muito tempo ainda, é capaz de se desenvolver.” (BENJAMIN, 1975, p. 201)

O poeta, filósofo e historiador Friedrich Schiller (apud SHAH, 2009, p. 40) dispara: “Há maior significado nos contos de fadas que me contaram na infância do que na verdade que a vida ensina”. Que significados são esses? Para Bettelheim (2001, p. 10-12), os da

própria vida. Pode existir maior aprendizagem do que encontrar sentido para a própria vida?

Sendo a vida desconcertante para a criança, ela precisa entender o mundo complexo com o qual tem que lidar. Para Arapiraca (1996), a compreensão e o conhecimento de si próprio e de suas circunstâncias é vital para o desenvolvimento da autonomia, pois o desejo de conhecer e compreender as coisas conduz o espírito humano a pensar metodicamente e a refletir sobre problemas concretos. Compreender é, pois, essencial. (ARAPIRACA, 1996)

Para Bettelheim (2011) ao longo dos séculos (quicá milênios), os contos de fadas, ao serem recontados, foram se tornando cada vez mais refinados, passando a transmitir, ao mesmo tempo, significados manifestos e encobertos. Passaram a falar simultaneamente a todos os níveis da personalidade humana, atingindo tanto a mente ingênua da criança tanto quanto a do adulto sofisticado. Aplicando o modelo psicanalítico da personalidade humana, os contos de fadas transmitem importantes mensagens à mente consciente, à pré-consciente e à inconsciente, em qualquer nível que esteja funcionando no momento.

No plano social, segundo Matos (1996), os contos difundem valores, criando amizade e solidariedade. No plano político, eles expõem questões vitais para a sobrevivência do grupo. Como formação do indivíduo, as sessões de contos mostram situações correntes da vida e como lidar com elas, sendo agentes de saber e humanização, além de estímulo da memória, coerência e lógica.

Sendo breves e econômicas a imaginação, a fantasia e o encantamento encontram, nessas narrativas, espaço aberto para fermentação e continuidade. (BUSSATTO, 2008) Esticar uma história é prolongar sentimentos, incorporar ensinamentos ancestrais e universais que apaziguam, abrigam, auxiliam na cura espiritual e na transformação, essenciais aos processos de aprendizagem.

As considerações, mesmo resumidas, sobre esse legado número um fornecem subsídios para compreender que as narrativas de tradição oral têm amplo espectro na constituição da convivência e da subjetividade humanas.

Legado número dois: as narrativas da tradição oral nos salvam

É com Foucault (apud JAROUICHE, 2006, p. 10,) que iniciamos esse legado: “Eu penso em *As mil e uma noites*: falava-se, narrava-se até o amanhecer para afastar a morte, para adiar o prazo desse desenlace que deveria fechar a boca do narrador.”

As histórias de *As mil e uma noites* ilustram a propriedade de as narrativas postergarem a morte. Apresentam Sherazade, que conta histórias noite após noite, para salvar sua própria vida e a de outras moças, vítimas de um rei que, traído por sua esposa. E as narrativas curam o próprio rei pois, ao lhe apresentar um repertório extraordinário, com contraditórios e ambíguos sentimentos e comportamentos – amor e ódio, brutalidade e delicadeza, coragem e covardia, malvadeza e piedade.

Caram e Matos ([199-], p. 7) nos informa que “[...] nas sociedades arcaicas – que não possuíam escola formal nem consultórios para tratamentos físicos e psicológicos nos moldes a que estamos acostumados [...], o contador de histórias era o mestre da palavra e o porta-voz da alma de seu povo.”

Bettelheim (2011) assegura que os contos criam pontes com nosso inconsciente, nosso mundo interior. Por isso, nos levam muito além do respirar: ajudam a vencer nossa temporalidade, nossa morte. E isso ocorre porque algumas histórias ajudam a nos conhecermos melhor.

Assumimos, com Bettelheim (2011), que os contos de fadas ajudam as pessoas a se entenderem melhor, porque apresentam, em seus personagens, os dois lados da ambivalência humana. Ainda sobre a função terapêutica dos contos de fadas, ele assevera que:

[...] na medicina tradicional hindu, um conto de fadas que emprestasse forma a seu problema particular era oferecido para meditação a uma pessoa desorientada psiquicamente. Esperava-se que, ao meditar sobre a história, a pessoa perturbada fosse levada a visualizar tanto a natureza do impasse existencial de que padecia quanto a possibilidade de sua resolução. (BETTELHEIM, 2011, p. 35)

Conforme Busatto (2006, p. 12) “A contação de história é um instrumental capaz de servir de ponte para ligar as diferentes dimensões e conspirar para a recuperação dos significados que

tornam as pessoas mais humanas, íntegras, solidárias, tolerantes, dotadas de compaixão e capazes de estar com.”

Sobre a natureza simbólica das histórias, diz Arapiraca (2008, p. 16):

[...] e é na linguagem que conotamos nossa vida, damos sentido ao que fazemos ou gostaríamos de fazer. Talvez por isso os contos da tradição oral, repletamente possuídos de símbolos, expressos em linguagem econômica e precisa, nos afetam e nos regeneram quando nos tornam aprendizes de sabedoria.

E Estés (1998, p. 37) reforça:

As histórias também fazem uso da linguagem simbólica, evitando, portanto, o ego e a persona, para chegar direto ao espírito e à alma que procuram ouvir as instruções ancestrais e universais ali embutidas. Em decorrência desse processo, as histórias podem ensinar, corrigir erros, aliviar o coração e a escuridão, proporcionar abrigo psíquico, auxiliar a transformação e curar ferimentos.

A compreensão e a reflexão sobre esse legado ressaltam a importância dos contos da tradição oral nos processos psíquicos e educativos, pois, ao apresentarem uma representação da realidade existencial, eles se tornam terapêuticos, colaborando em processos de autoconhecimento e de estabelecimento ou reestabelecimento de sentidos para a vida.

Legado número três: contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo

Se de cada fábula prefiro uma versão levantada em determinada região, isso não quer absolutamente significar que aquela fábula é daquela região. As fábulas, é sabido, são iguais em todos os lugares.

(CALVINO, 2006, p. 19)

Calvino (2006) fornece matéria para acolher como legado número três o postulado de Benjamin (1975), de que contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo.

Em Eclesiastes, na *Bíblia Sagrada*, há a afirmativa atribuída ao Rei Salomão: “Nada é novo debaixo do sol”. (ECLESIASTES, 1:9)

Vale lembrar também expressão do filósofo grego Heráclito: “Não se pisa duas vezes no mesmo rio [...]”. As coisas passam e se repetem, diferentes. Essa parece ser a dialética da vida: nos repetirmos para continuarmos novidade.

Venham de onde vierem, as narrativas de tradição oral vieram para ficar e para serem de novo contadas. O ritmo, a lógica, o uso econômico e preciso de palavras, nesse gênero textual, despertam o interesse e fazem com que o contar de novo seja uma ativação, uma recordação que permite ressignificar-se, reencantar-se.

Além de sua estrutura, que colabora para que a arte de contar histórias seja a de contar outra vez, a concisão linguística desses contos, identificada por Benjamin (1994) decerto propicia o aprender de cor e o reconto. Calvino nos dá outro subsídio para esse entendimento, ao afirmar, sobre as fábulas italianas, que elas são verdadeiras, por constituírem uma “[...] sempre repetida e variada casuística de vivências humanas, uma explicação geral da vida, nascida em tempos remotos e alimentada pela lenta ruminação das consciências camponesas até nossos dias.” (CALVINO, 2006, p. 16)

Por encontrarem ecos na memória dos ouvintes, os arquétipos e os símbolos presentes nessas histórias são capazes de atravessar o tempo. Contar outra vez, uma prática acolhida pelas crianças, constitui uma oportunidade de interlocução sobre conteúdos simbólicos que atuam sobre o imaginário individual e coletivo. Essa memória é, ao mesmo tempo, individual, porque constituinte de subjetividade, e coletiva, porque trata das coisas da alma de toda gente. É como se a reminiscência individual se alimentasse todo o tempo da coletiva e, nesse processo, o indivíduo ampliasse a sua capacidade de rememorar com a ajuda da coletividade.

Com Stanislavski (1998, p. 107), compreendemos que nossos afetos se aglomeram em torno de arquétipos que impulsionam nossas vidas e estruturam nossa memória afetiva.

Esse tipo de memória, que faz com que você reviva as sensações que teve outrora, é o que chamamos de memória das emoções ou memória afetiva. Do mesmo modo que sua memória visual pode reconstruir uma imagem interior de alguma coisa, pessoa ou lugar esquecido, assim também a sua memória afetiva pode evocar sentimentos que você já experimentou.

Em suma, o contador de histórias – ao apresentar e reapresentar o seu repertório e compartilhar a própria memória – ultrapassa a fronteira individual, agregando símbolos, viveres e pensares seus e de muitos outros... Os contadores de histórias conseguem transmitir sabedoria e cultura, geração após geração, propiciando que as histórias se lancem para além do tempo, num eterno retorno, o contar outra vez.

Legado número quatro: agentes ativos da ficcionalidade tradicionalista africana – *dielis* ou *griots*

Se formulássemos a seguinte pergunta a um verdadeiro tradicionalista africano: 'O que é a tradição oral?', por certo ele se sentiria muito embaraçado. Talvez respondesse simplesmente, após longo silêncio: 'É o conhecimento total'.

(BÁ, 2010, p. 169)

Amadou Hampaté Bá (1900-1991), antropólogo e estudioso das tradições orais africanas, é autor de um texto que começa exatamente com um dos mitos africanos da criação, segundo o qual, Maa Ngala, criador de todas as coisas, fez o homem e lhe denominou de Maa, para ser seu interlocutor. Ao lhe dar a vida, lhe deu também o dom da Mente e da Palavra e o constituiu como o guardião da harmonia do universo. Maa, por sua vez, transmitiu a seus descendentes o que recebera de seu criador, constituindo, a partir daí, a grande cadeia de transmissão oral. Os ensinamentos de Maa foram apropriados pelos mestres artesãos, ferreiros, tecelões e sapateiros –tradicionalistasdoma – que se encarregaram da iniciação dos jovens de 21 anos, ensinando-lhes o que Maa Ngala o transmitira.

Conhecidos como “conhecedores”, grandes depositários da herança oral africana, os tradicionalistasdoma não são “especialistas”. Pelo contrário, são “generalistas”, conhecedores das ciências da terra, das plantas, das águas, portadores de excepcional memória, exercendo a função de arquivistas de fatos passados ou contemporâneos, guardiões dos segredos da gênese cósmica e das ciências da vida. Todos eles, ainda conforme Hampaté Bá (2010), utilizam a palavra de forma disciplinada e prudente. Se cometem uma mentira de cunho religioso e sagrado, “[...] admitem o erro

publicamente, sem desculpas calculadas ou evasivas. Para eles, reconhecer quaisquer faltas que tenham cometido é uma obrigação, pois significa purificar-se da profanação.” (BÁ, 2010, p. 178). A educação tradicional africana, originária dos tradicionalistas doma, empresta grande importância ao autocontrole. “Falar pouco é sinal de boa educação e de nobreza.” (BÁ, 2010, p. 178).

Importa não confundir os tradicionalistas doma com os *dielis* (ou *griots*) ou os Woloso (cativos de casa), que pertencem à categoria dos “trovadores, contadores de história e animadores públicos”. A tradição confere aos *griots* um *status* especial:

Têm o direito de ser cínicos, e gozam da grande liberdade de falar. Podem manifestar-se à vontade, até mesmo imprudentemente e, às vezes, chegam a trocar das coisas mais sérias e sagradas, sem que isso acarrete grandes consequências. Não têm compromisso algum que os obrigue a ser discretos ou a guardar respeito absoluto para com a verdade. (BÁ, 2010, p. 193)

Desse modo, os *griots* são artistas da palavra, fazem literatura, usam atos de fingir do texto ficcional, para que o enredo, tratado sob o signo do fingimento, transponha a realidade para outro mundo, o mundo da ficção (ISER, 1983 apud HAMPATÉ BÁ, 2010, p. 185). São três as categorias dos *griots*: os músicos, que tocam qualquer instrumento e geralmente são cantores e compositores, transmissores da música antiga; os embaixadores e cortesãos, responsáveis pela mediação entre as grandes famílias em caso de desavenças; e os genealogistas, historiadores ou poetas, em geral contadores de história e grandes viajantes. Embora não sejam os únicos e nem os mais credenciados tradicionalistas, os *dielis* ou *griots* são os que mais se destacaram e se fizeram conhecidos na cultura brasileira.

Considerando que a sociedade tradicional africana está baseada no diálogo, os *griots* são agentes ativos nas conversações. Treinados para colher e fornecer informações, eles têm o mesmo papel de Hermes na mitologia grega, o de mensageiros.,(BÁ, 2010) Geralmente dotados de grande perspicácia e inteligência, o poder que eles exercem sobre os nobres advém do conhecimento que possuem da genealogia e da história das famílias.

Hampaté Bá comenta um mal-entendido de alguns franceses, que consideraram o *griot*, um ocultista, versado em conhecimentos

ocultos, uma espécie de feiticeiro, com “poderes de bruxaria”. Para ele, o poder dos *griots* está “[...] na arte de manejar a fala, que, aliás, é uma espécie de magia.” (BÁ, 2010, p. 199)

Assim, com este legado, destacamos a importância dos *dielis* ou *griots*, mensageiros das narrativas tradicionalistas africanas, que emprestam especial embelezamento à narrativa oral pelo manejo apropriadamente afiado da palavra recolhida e espalhada.

Legado número cinco: símbolos e sentidos das narrativas indígenas

Descobri que a falta de chuva não seca a beleza das almas.

(GERLIC, 2001, p. 58)

As histórias preparam os indígenas para rituais de passagem. Conectam o mundo material e o espiritual e falam de um encantamento que gera uma nova compreensão da nossa existência através de uma ancestralidade viva (RAMALHO, 2011, p. 28). Nas sociedades indígenas, há uma riqueza de simbologia embutida em seus mitos, lendas, contos e narrativas que reclama por conhecimento de todos que lidam com as narrativas de tradição oral.

Bonin (2007) realizou estudo acerca das *Narrativas sobre povos indígenas na literatura infantil e infanto-juvenil*, fruto de sua pesquisa realizada em 2007, cujo objetivo foi de problematizar narrativas sobre povos indígenas no contexto escolar, tomando como foco obras que compõem o acervo do Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE) do Ministério da Educação (MEC) e que abordam a temática indígena.

O foco da atenção de Bonin (2009, p. 1) foram as obras que compõem o acervo do PNBE e que abordam a temática indígena. Segundo informa, “[...] desde que o programa iniciou, foram selecionados, adquiridos e distribuídos às escolas públicas 39 títulos com este enfoque, sendo alguns deles escritos por autores indígenas”.

Ramallo (2011), de quem tomamos o tema deste legado, há mais de 11 anos conta histórias indígenas. Admirada com a riqueza da cultura oral indígena e o desconhecimento sobre ela, iniciou o percurso de contar essas histórias com algumas interrogações:

As perguntas eram muitas: – Por que contar histórias indígenas em nossa sociedade? Como colaborar para difundir a tradição destes povos? Como utilizar versões dos mitos tradicionais e fazer com que alguns de seus símbolos possam ser apreendidos por pessoas de outra formação cultural? Como abordar temas como sexualidade e morte, que para nossa sociedade são tabus, e que nas histórias indígenas são tratadas com naturalidade? De que modo eu deveria contá-las? (RAMALHO, 2011, p. 25)

Algumas perguntas de Ramalho (2011) são também nossas, em especial: quais são os saberes ancestrais desses povos, quais as suas simbologias fundamentais? Por serem usadas nos rituais de passagem, inferimos que as histórias, na cultura indígena, têm o papel de transmitir os saberes da tradição ancestral, contida na memória cultural, para ajudar os jovens a compreenderem a sociedade da qual fazem parte, a ordem das coisas e suas regras de convívio. Mas quais são esses símbolos?

Segundo a referida autora, os indígenas têm forte sentimento de grupo e da importância de todos os seus integrantes – e as histórias ajudam a fortalecer esses laços: “É a palavra dos antigos – que fala do tempo em que o mundo foi criado –, apresentada à nova geração, que, mesmo após incorporar à sua cultura inovações como o uso da internet, luta para manter vivo o pensamento e o modo de vida harmônico de seu povo.” (RAMALHO, 2011, p. 27)

O que nos conforta é que não há um vazio absoluto sobre a questão. Ao contrário, percebe-se um movimento voltado para conhecer a cultura do povo indígena. Como diz Wabuá Xavante, citado por Ramalho (2011, p. 25), “ninguém respeita aquilo que não conhece”.

Um importante trabalho nessa direção é desenvolvido pelo FAZCULTURA/Bahia, iniciado em 1999, que resultou em publicações de livretos intitulados Índios na visão dos índios. Temos ciência de dois: o primeiro da série, publicado em 1999, foi realizado especialmente por jovens *Kariri-Xocó*, e outro, o segundo, publicado em 2001, refere-se à tribo *Pankararu*. Eis alguns trechos dessas publicações:

Este livro vale porque as pessoas sabendo da vida do índio vão ficar interessadas e vão querer ajudar, eles vão parar e pensar na vida, observando nossa vida. Se nos conhecem mais vão passar a respeitar mais nosso conhecimento e parar com o preconceito. (SWYRANY SUIRA, 16 anos), (GERLIC, 1999, p. 22)

Dois irmãos em um mundo

Nascem dois irmãos na mesma hora. Os dois crescem juntos. Um presta atenção em todos os conhecimentos e fatos da tradição tribal, aprendendo, e o outro não.

Os dois crescem e se distanciam. Um fica na tribo e o outro vai embora. Depois de muitos anos, aquele que foi embora sente saudade e retorna. O que ficou também quer conhecer o mundo de fora: cada um vai ensinar o outro:

– Me ensina como é o mundo de fora?

– Me ensina como é o mundo de dentro?

Então vai ter uma grande troca de conhecimentos. Mesmo aquele que nasceu na tribo, não sabendo da tribo, aprendeu coisa que a tribo vai precisar.

Todos os povos da terra foram criados e são necessários, senão não teriam sido criados.

História, guardada por Nhenety (GERLIC, 1999, p. 9) guardião da História Kariri-Xocó, Povos indígenas do Baixo São Francisco

Quando Deus fez a natureza deixou os Tonás de Caruá. Cada tribo tem seus costumes, somos todos muito diferentes, mas somos todos irmãos. Cada etnia tem sua tradição, agora quando juntos cantamos nossos Toantes, os outros índios aos poucos começam a entender a nossa língua e logo todos cantamos num dialeto só. (FERNANDO) (GERLIC, 2001, p. 18)

Se os próprios índios confessam que cada etnia tem sua tradição, conhecer traços dessa cultura não comporta generalizações. Considerando dados do IBGE (2000), citados por Bonin (2007) pelo menos 241 povos indígenas vivem no Brasil, falantes de 180 línguas. São dados que dispensam comentários.

Para fechar as considerações sobre esse legado, tomamos de empréstimo algumas palavras de Sebastián Gerlic (2001), uma senhora da tribo Pankararu, editora da publicação:

São poucas as verbas que o governo dispõe para os índios e são infinitamente menores aquelas que verdadeiramente chegam às comunidades. O egoísmo chegou e ensinou uns índios a se aproveitarem de outros. Mas muitos lutam hoje por desemaranhar as redes, as teias, com as garras acordadas, atentas, assinalando o valor da união e reavivando a força de lutar por uma vida mais justa. Para eles, quebrou-se o Equilíbrio, a Paz que dará muito trabalho para reconquistar. Espero que um dia chegue essa certeza que todos somos um só coração.

Espero não só que os Pankararu retomem sua união, mas cada povo, para que finalmente sejamos todos um povo só. Durante este tempo que fiquei em uma realidade muito carente, sem recursos, com fome, descobri que era nada carente de solidariedade, que tinha o recurso de se juntar e a fome dividida ficava menor. Descobri que a falta de chuva não seca a beleza das almas. (GERLIC, 2001, p. 62-63)

Este legado só se encerra aqui como texto, pois as narrativas indígenas, contidas na memória cultural de seu povo, transmissoras dos saberes da tradição ancestral, merecem redobrada atenção de todos nós envolvidos na contação de histórias. Com mais conhecimento, poderemos usufruir e socializar valores que sustentam a certeza de que “a falta de chuva não seca a beleza das almas”.

Legado número seis: narrativas bíblicas constituintes do universo dos contos da tradição oral

No princípio era o Verbo, e o Verbo estava com Deus, e o Verbo era Deus.

(JOÃO, 1: 1-4)

A Bíblia, livro sagrado dos judeus e de muitas das religiões ocidentais, têm características dos demais contos da tradição oral. Um Deus Pai que castiga, demonstra preferências e promete recompensa para uns e castigo para outros, fica zangado, se arrepende, volta atrás em suas decisões e disputa poder. Um Deus Filho que toma vinho, come com pecadores e publicanos, gosta de ser paparicado, coloca mulheres em seu serviço, e foi conversar com uma mulher samaritana, ...

Determinante de comportamentos em muitas das religiões ocidentais, as narrativas do “povo de Deus”, guardadas na Bíblia, passadas de geração a geração, expressam as mesmas questões universais dos contos da tradição oral: relações de poder entre homem e mulher, pais e filhos, irmãos e irmãs, incesto, conflito de gerações...

Por muito tempo, imaginou-se Moisés como o único contador das histórias dos livros que constituem o *Pentatêutico* (em grego, “cinco rolos”): *Gênesis*, *Êxodo*, *Levítico*, *Números* e *Deuteronômio*. Hoje, considerando a complexidade literária e diversidade de

estilos desse conjunto, é praticamente consenso atribuir a autoria dessas narrativas a várias pessoas, em períodos indeterminados. O *Pentatêutico* se inicia com a origem do universo como obra do Criador, que o fez em seis dias e descansou no sétimo. Desenvolve-se com narrativas históricas do povo de Israel, eivadas de confrontos entre o bem e o mal, a obediência e a desobediência, a fé e a descrença, com ênfase no domínio de Deus sobre todas as coisas e todas as criaturas. Nesse sentido, é exemplar a história de Abraão, cujo filho, Isaque, Deus pediu em sacrifício. Por ter atendido a essa determinação (que não resultou na morte de Isaque), Abraão foi considerado, na história de Israel, como o “pai da fé”.

Uma impressionante história do livro de *Gênesis* encontra-se no capítulo 4: Abel e Caim. É a história da inveja de um irmão, no caso Caim, um lavrador que não conseguia agradar a Deus, enquanto o outro, um pastor de ovelhas, era “gracioso aos olhos de Deus”. A inveja fez com que Caim cometesse homicídio contra seu irmão Abel. Essa narrativa nos leva às entranhas da alma humana e seus sentimentos: ciúmes, paixões, vinganças, ameaças, solidariedades, astúcias.

Três outras narrativas do livro de *Gênesis* geraram desdobramentos na contemporaneidade, crônicas, poesias e filmes. A primeira é a história do dilúvio e a construção da arca de Noé (*GÊNESIS*, Cap. 6, 7, 8 e 9), a segunda é a da Torre de Babel, (*GÊNESIS*, Cap. 11), e a terceira é a belíssima história de amor de Jacó por Raquel (*GÊNESIS*, Cap. 29), que deu elementos para o soneto 88 de Luís de Camões “Sete anos de pastor Jacob servia...”:! (*CAMÕES*, 1963. p. 298)

O livro de Êxodo conta a vida sofrida dos descendentes de Jacó no Egito e a saída desse povo em direção à terra prometida. Como essa viagem durou mais de 400 anos, por certo o processo de recolha dessas histórias deve ter envolvido gente de muitos e de variados tempos.

Fora do *Pentatêutico*, há a história do menino Davi que, com astúcia, vence e mata o filisteu gigante Golias, que perseguia o povo de Israel (*SAMUEL*, Cap. 17). A saga dessa história se repete em vários quadrantes da terra: a vitória dos mais fracos contra os poderosos, através de expedientes astuciosos.

Poderíamos nos estender mais, contudo preferimos ficar com essa amostra, considerando ser suficiente para abonar a tese de que as narrativas bíblicas são partes constituintes do universo da tradição oral, pois expressam as mesmas questões universais relacionadas às pessoas e às sociedades humanas presentes em tantos outros contos da tradição oral.

Legado número sete: mulheres em primeiro lugar na contação e preservação dos textos da tradição oral

A relação entre mulher e contação de histórias lembra a mãe, aquela que divide seu corpo com a cria, a traz perto de si, amamenta, acalenta...

Mas seu papel no universo da “gente das maravilhas” ultrapassa a figura da mãe. Nas sociedades medievais, as mulheres, amas ou criadas, são referências fundantes na contação de histórias, desenvolvendo essa arte no ofício de cuidar dos filhos das senhoras. Eram mulheres do povo, prenes de sabedoria herdada da tradição oral, verdadeiras bibliotecas vivas, que doavam aos filhos de suas senhoras o alimento para o corpo e para o espírito. Eram sábias, segundo Rocha (2010, p. 60), e continuavam também sua arte diante do fogo, enquanto costuravam ou realizavam trabalhos domésticos.

Nessa mesma sociedade, mulheres destacadas na arte da narração foram duramente perseguidas pela “Santa” Inquisição, que julgava e condenava quem discordasse dos dogmas da Igreja Católica. Segundo Warne (1999 apud ROCHA, 2010, p. 60):

Na Antiguidade, as contadoras de histórias foram confundidas com sedutoras feiticeiras, com as Sibilas, as profetizas que cantavam oráculos e que, perseguidas pela fé cristã, tiveram que se refugiar em grutas, onde pudessem praticar suas artes proibidas, sendo uma delas: inventar histórias. As histórias das Sibilas passavam informações e transmitiam a seus ouvintes uma imagem do que o futuro podia reservar, eram histórias que veiculavam uma sabedoria universal.

As Sibilas traziam, em suas histórias, imagens sobre o futuro. Eram como as Parcas, três velhas cegas que fiavam lã numa roca e escolhiam um fio que lhes revelava o futuro: a lã presa na roca representava o passado, e o fio puxado, o futuro. Nesse

compasso, fiavam versões do futuro para que os ouvintes inferissem verossimilhanças com seu destino.

A mulher também teve espaço para narrar nos salões frequentados por nobres em plena Renascença. Na França do século XVII, jovens de famílias tradicionais costumavam narrar histórias como diversão. Há um novo perfil de narradora, que deixou de ser a dos ambientes simples e passou a ser a de mulheres à frente do seu tempo. D'Áulnoy, escritora francesa, ficou conhecida por seus contos de fadas e por ter cunhado essa expressão (*contes de fée*), agora utilizada para identificar o gênero. L'Héritier, romancista e poetisa francesa, destacou-se no movimento das Preciosas, na França do século XVIII. (WARNER, 1999, p. 108)

Mas foi ao final do século XVII que as contadoras de histórias infantis ganharam notoriedade, admiração e respeito da sociedade, associadas à avó de Jesus, Santa Ana, representação maior da sabedoria matriarcal:

[...] o culto de santa Ana, como se desenvolveu na França no século XVII, combinou-se com as Sibilas para dar à bruxa narradora o rosto bondoso de uma avó íntima e querida. É em paralelo ao surgimento dos contos de fadas escritos no ocidente que o culto a Santa Ana ganha representatividade. Narrá-los torna-se uma prática bem vista pela sociedade. (WARNER, 1999, p. 108).

Warner nos surpreende com informações acerca da rainha de Sabá, que foi às terras de Israel à procura do rei Salomão, fascinada pela fama de sua sabedoria:

[...] a rainha de Sabá, figura lendária, oriunda da África, Arábia, Irã ou Iraque (não se sabe ao certo) também se destacou como narradora oral de histórias; uma das pioneiras nessa arte ela foi capaz de misturar fada madrinha e bobo da corte, bruxa e curandeira, a figura da avó com a Síbila, enfim, ela representou para os narradores tradicionais o paradigma da sabedoria, guardiã de segredos e saberes pouco comuns e exerceu sobre os que conhecem as suas histórias uma relação de poder e fascínio. (WARNER, 1999, p. 125)

Para escrever seu livro *Fábulas Italianas*, Calvino (2006, p. 18) afirma: “Não fui recolher pessoalmente as histórias no regaço das velhotas [...] porque, com todas aquelas coletas dos folcloristas, sobretudo do séc. XIX, já dispunha de uma grande massa de

material". Ele recolheu narrativas registradas por folcloristas em regiões diversas da Itália. Na sua avaliação, as duas mais belas antologias de toda a Itália são a de Toscana e a da Sicília: *Sescantanovellepopolarimontalesi*, de Gherardo Nerucci e a *Fiabe, novelle e racontipopularisiciliani*, de Giuseppe Pitrè. O primeiro é um livro de bela leitura, obra de um escritor. O outro, em quatro volumes, contém, ordenados por gênero, textos em todos os dialetos da Sicília, e é "obra de um cientista". Ambos representam, por vias diversas, a restituição do papel daquela arte especial e volátil que é narrar oralmente (CALVINO, 2006, p. 24).

A antologia de Giuseppe Pitrè, uma das mais consideradas por Calvino, de 1875, apresenta uma antiga empregada de sua casa, Agatuzza Messia, costureira de colchas, velha analfabeta, como principal contadora das histórias:

Assim, a protagonista da coletânea de Pitrè é uma velha narradora analfabeta, Agatuzza Messia, 'costureira de ededrons no Borgo (bairro de Palermo) no largo Celso Negro, nº 8' e antiga empregada da casa de Pitrè. Um grande número dos mais belos cantos de Pitrè vem da sua boca e minha escolha serviu-se amplamente dela. (CALVINO, 2006, p. 26)

Ainda segundo Calvino, Nerucci, um advogado, que começara a coletar fábulas em 1868, também tem uma narradora predileta: "[...] chama-se Luisa, viúva de Ginanni. Dentre os contadores de Montale é a que sabe mais fábulas (três quartos da coletânea se devem a ela)." (CALVINO, 2006, p. 29) Ela parece não ser de origem popular e, se não o é, registra-se que, numa mesma época, duas mulheres de origens diversas se constituem como as grandes narradoras de dois célebres folcloristas italianos.

Por certo, é possível descobrir tantas outras mulheres que, como elas, de origem nobre ou popular, deixaram suas marcas no universo da "gente das maravilhas".

Finalizamos com a retomada de Sherazade, que, por meio de histórias, salva sua própria vida e a de outras moças. Com ela, encerramos a compreensão deste legado, compreendendo-a como símbolo da mulher que narra para sobreviver e perpetuar a espécie humana. Assim, pelo tanto que agregaram valores às diversas gerações, as mulheres merecem um lugar de destaque no universo dos narradores e das narrativas de tradição oral.

Por fim...

Já que é preciso encerrar, reiteramos que narrar é uma arte que atravessa os tempos e espaços, cumprindo seu papel de manter as pessoas encantadas, unidas pelas palavras. A fogueira pode ter sido substituída pela luz elétrica, os trovadores pelos cantores e poetas, mas as histórias continuam, e sempre haverá quem as conte e reconte, num processo de reencantamento, geração após geração...

The Legacy of the Enchanted People

ABSTRACT: This essay intends to demonstrate the inexhaustible value of oral narratives as cultural heritage of humanity. From my own speculations and discussions with scholars, are presented in the form of wills, some of the valuable contributions of oral tradition, especially in the art of storytelling. Sources of wonder and wisdom, the narratives of the oral tradition, told and retold with great art through centuries, constitute subjectivities via enchantment. In this sense - to contribute to the establishment of self-knowledge and senses to life - oral narratives dimension is educational and therapeutic, generation after generation, in addition to time and place. It analyzes also the importance of dielis or griots, diffusers African cultures that embellish the oral narratives by handling sharp collected and spread the word as well as the knowledge transmitted by the narratives of cultural memory of the indigenous people in Brazil. Noteworthy are also the biblical narratives as constituting the universe of tales from the oral tradition, as they express the same universal human affairs and present in many other tales of the oral tradition. Ultimately, by the values aggregate to the various generations, it has been highlighted historically the role of women among the narrators and narratives of the oral tradition.

Keywords: Oral tradition. Oral narratives. Art of storytelling

Referências

- ARAPIRACA, M. de A. *Prólogo de uma paideialobatiana fundada no fazer especulativo: a chave do tamanho*. Tese doutorado. Salvador: PPGE/UFBA, 1966.
- ARAPIRACA, M. de A. Narrativas fazem sentidos. In: MUNIZ, D. M. S. et al. *Entre textos, língua e ensino*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- BÁ, A. H. A tradição viva. In: *História geral da África, I: metodologia e pré-história da África*. 2. ed. rev. Brasília, DF: UNESCO, 2010
- BENJAMIN, W. O narrador. In: LOPARIÉ, Z. et al (Org.) *Textos escolhido*. São Paulo: abril Cultural, 1975.
- BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

BÍBLIA SAGRADA: Antigo e Novo Testamento. Tradução em português de João Ferreira de Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2008.

BONIN, Iara Tatiana. *E por falar em povos indígenas... quais narrativas contam em práticas pedagógicas?* Porto Alegre: UFRGS, 2007. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007

BUSATTO, C. *A arte de contar histórias no século XXI*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BUSATTO, C. *A arte de contar histórias no século XXI*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BUSATTO, C. *Contar e encantar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CALVINO, I. *Fábulas italianas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CAMÕES, L. de. Sonetos. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Companhia Aguilar Editora, 1963. p. 298.

CARAM, C. A.; MATOS, G. *Caderno de textos*. Projeto convivendo com a arte. Belo Horizonte: Frente e verso, [199-].

ESTÉS, C. P. *O dom da história: uma fábula sobre o que é suficiente*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

GERLIC, S. Índios na visão dos índios. Salvador: FAZCULTURA, 1999.

GERLIC, S. Índios na visão dos índios. Salvador: FAZCULTURA, 2001.

JAROUICHE, M. M. Apresentação. *Livro das mil e uma noites*. Vol. I, São Paulo: Companhia das Letras, 2006. (Tradução de JAROUICHE a partir de manuscritos obtidos em vários países).

MATOS, G. A. *A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MEIRELES, C. Das palavras aéreas. In: MEIRELES, C. *Romanceiro da inconfidência. Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

RAMALHO, D. Contos indígenas: uma experiência com narrativas dos primeiros povos. In: PRIETO, B. (Org.). *Contadores de histórias: um exercício para muitas vozes*. Rio de Janeiro, 2011. p. 25-31.

ROCHA, V. M. *Aprender pela arte a arte de narrar: educação estética e artística na formação de contadores de histórias*. 2010. 200 f. Tese (Doutorado em Artes) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SANTOS, L. S. *A Emília que mora em cada um de nós: a constituição do professor-contador de histórias*. 2013. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SHAH, T. *Nas noites árabes: uma caravana de histórias*. Rio de Janeiro: Roça Nova Ed., 2009.

STANISLAVSKY, C. *A construção da personagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. In: VANSINA, J. *História geral da África, 1: metodologia e pré-história da África*. 2. ed. rev. Brasília, DF: UNESCO, 2010. p. 157-179.

VERÍSSIMO, L. F. *Diálogos impossíveis*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

WARNER, M. *Da fera à loira: sobre contos de fadas e seus narradores*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

Submetido em: 07/03/2017

Aceito em: 22/06/2017

A formação inicial do professor de Língua Portuguesa e aspectos de sua constituição como professor-leitor

Resumo: Este estudo apresenta os primeiros resultados de uma pesquisa de doutorado que busca analisar as histórias de leitura que integram experiências leitoras de cunho individual/pessoal e de início à docência dos graduandos do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), na Bahia. Trata-se de uma investigação-formação de caráter qualitativo que segue a esteira de trabalhos que articulam aspectos dos terrenos acadêmico e profissional com aqueles ligados à dimensão pessoal da vida dos docentes. O objetivo é analisar as histórias de leitura desses futuros professores a fim de compreender como os processos de formação do professor-leitor se constituem/se modelam nas experiências pessoais e acadêmicas. Para tanto, foram utilizadas como fontes de produção de dados a observação participante, os grupos de discussão, a entrevista narrativa e a carta pedagógica. Neste artigo focalizaremos apenas os dados produzidos a partir da observação participante e dos grupos de discussão, realizados nos dois últimos semestres do curso, ocasião na qual os graduandos cursaram os Estágios Supervisionados de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. O escopo teórico-metodológico está ancorado nos estudos do grande campo da formação inicial de professores, das narrativas (auto)biográficas, da leitura e do discurso como efeito de sentidos. Os resultados parciais demonstram que as narrativas, entendidas no estudo como produções discursivas, constituem valiosos instrumentos para compreender e apreender aspectos da formação inicial do professor de língua portuguesa, sobretudo o seu trabalho pedagógico com a formação de leitores e sua própria relação com a leitura.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Histórias de leitura. Professor-leitor.

Dinéia Maria Sobral Muniz
Universidade Federal da Bahia
sobraldm@ufba.br

Fabiola Silva de Oliveira Vilas Boas
Universidade Estadual de Feira de Santana
fabiolasovb@gmail.com

Formação inicial de professores de Língua Portuguesa: entre o pessoal e o profissional

[...] é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de auto-formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional. (NÓVOA, 1992)

No cerne dos debates acerca do trabalho com a língua/ linguagem na Educação Básica perpassa uma questão fundamental: a formação do professor de língua portuguesa. Ainda que se reconheça que cabe à escola a responsabilidade maior pela formação de sujeitos leitores críticos e autônomos, quase sempre é o

(1) Os sujeitos da pesquisa são 15 alunos do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da Universidade Estadual de Feira de Santana, matriculados regularmente nas disciplinas Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, oferecidas, respectivamente, no sétimo e oitavo semestre do referido curso. O período de acompanhamento da turma e de produção de dados ocorreu nos dois semestres letivos do ano 2016.

professor de Língua Portuguesa que é visto como o agente executor desse projeto e sobre ele recai a responsabilidade por implementar uma prática pedagógica que vise ao desenvolvimento progressivo da competência linguístico-discursiva, princípio fundamental para as múltiplas atuações sociais de seus alunos.

Mas, para isso, ele próprio precisa ter uma relação estreita com a linguagem, entendida aqui como um processo de interação dialógico, social e histórico (BAKHTIN, 2003; ORLANDI, 2005), e ser sujeito da leitura e da escrita, ambas práticas socioculturais. Ser sujeito da leitura, eixo de trabalho com a linguagem sobre o qual nos debruçamos nesta pesquisa, implica pensar na dupla relação que o professor mantém com o ato de ler: de trabalho e de vida. Silva (2009, p. 23, grifo do autor) define bem esse aspecto constitutivo da identidade docente:

O cerne do desenvolvimento da identidade de um professor é, sem dúvida, a leitura. Para ele, a leitura constitui, além de instrumento e/ou prática, uma “forma de ser e de existir”. Isto porque o seu compromisso fundamental, conforme a expectativa da sociedade, se volta para (re)produção do conhecimento e para a preparação educacional das novas gerações. Professor, sujeito que lê, e leitura, conduta profissional, são termos indicotomizáveis – um nó que não se pode nem deve desatar.

Este estudo se interessa pela formação do professor de Língua Portuguesa como professor-leitor à medida que se debruça sobre as histórias de leitura que integram experiências leitoras, tanto de cunho individual/pessoal quanto de início à docência, dos graduandos do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), na Bahia.¹ Trata-se de uma investigação-formação de caráter qualitativo que apresenta os primeiros resultados de uma pesquisa de doutorado em andamento e segue a esteira de trabalhos que se situam na grande área de formação de professores, especificamente aqueles que articulam aspectos dos terrenos acadêmico e profissional com aqueles ligados à dimensão pessoal da vida dos docentes. Uma investigação que se inspira em princípios da etnopesquisa-formação, variante da pesquisa qualitativa, que busca “compreender as ordens socioculturais em organização, constituídas por sujeitos intersubjetivamente edificados e edificantes, em meio a uma bacia semântica culturalmente mediada”. (MACEDO, 2006, p. 9) A

inserção se dá pelo fato de que, ao buscar analisar e compreender as histórias de leitura dos sujeitos da pesquisa – professores de Língua Portuguesa em formação inicial – a etnopesquisa valoriza o trabalho de interpretação de sentidos e significados.

O objetivo geral do estudo é analisar as histórias de leitura desses futuros professores a fim de compreender como os processos de formação do professor-leitor se constituem/se modelam nas experiências pessoais e acadêmicas. Para tanto, foram utilizadas como fontes de produção de dados a observação participante, os grupos de discussão, a entrevista narrativa e a carta pedagógica; contudo, apenas dados produzidos a partir da observação participante e dos grupos de discussão serão discutidos neste texto.

O tecido teórico que sustenta as reflexões aqui apresentadas entrelaça o campo da formação inicial de professores, das narrativas (auto)biográficas como fonte de (auto)formação e da leitura (concepções, histórias de leitura, constituição do professor-leitor). Elas surgiram tanto de nossa experiência como professoras formadoras do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, quanto dos anseios e expectativas revelados pelos graduandos, no período do estágio, acerca dos significados da atividade docente.

O Estágio Supervisionado, como um componente curricular nos cursos de formação de professores, tem o papel de promover a práxis docente e, nessa dimensão, pode ser compreendido como um espaço fecundo e propício para a aprendizagem do conhecimento profissional e para o desenvolvimento da consciência crítica do futuro professor de Língua Portuguesa.

Buscando superar a ideia de estágio como “contato com a prática”, concordamos com Lima e Aroeira (2011, p. 117), quando afirmam que o grande desafio do estágio “é constituir-se como esse espaço de aprendizagem que nos leva a refazer continuamente a prática e a descobrir novos jeitos de compreender nosso fazer pedagógico”. Foi nesse sentido que as narrativas produzidas pelos graduandos nesse espaço-tempo de formação, materializadas em relatos orais, planos de trabalho, nas observações de aula e regência de classe nas escolas-campo, em portfólios e em algumas escritas de si, foram tomadas e compreendidas como valiosos instrumentos para aprender e apreender sobre quem somos nós, professores, – pessoal e profissionalmente –, sobre nossa atuação na docência e sobre os percursos de (auto)formação já vividos pelos professores em formação até aquele momento final da graduação.

Nessas produções discursivas, a desarticulação evidenciada entre os saberes teóricos construídos ao longo da graduação e as situações de ensino e aprendizagem da leitura, vivenciadas no estágio, somada às pistas que deixavam sobre suas histórias de leitura nos impunham a refletir: por que os professores em formação não se sentem “à vontade”, aptos para mediar e formar leitores? Quem são eles como leitores (suas trajetórias, histórias de leitura?). As narrativas delineavam, também, um problema: ausência de mobilização/operacionalização, na experiência de estágio, dos postulados teóricos sobre leitura elaborados durante o curso e de sua experiência leitora em contextos e circunstâncias pessoais e educacionais.

O objeto de estudo que surgiu no contexto acima relatado se coaduna com a necessidade que emerge no campo da Educação de se conhecer o(s) saber(es) oriundo(s) da experiência individual dos professores por meio do levantamento e reflexão de momentos significativos de seus percursos pessoais e profissionais. Partimos, portanto, das seguintes questões norteadoras: o que revelam as histórias de leitura dos alunos do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas em processo inicial de formação docente e de que maneira elas implicam as práticas pedagógicas de leitura desenvolvidas e narradas por eles durante o estágio supervisionado? De que forma as experiências de leitura, vividas por esses professores em formação em tempos e espaços diversos de sua vida, se relacionam com a constituição desses sujeitos como professores leitores? Que significados de mediação de leitura no contexto escolar e de professor leitor reverberam nas narrativas produzidas pelos futuros professores?

Constituem-se objetivos do estudo, portanto, analisar as histórias de leitura desses graduandos, no âmbito do estágio supervisionado, na perspectiva de elucidar como os processos de formação do professor-leitor se constituem/se modelam nas experiências pessoais e acadêmicas dos futuros professores de Língua Portuguesa e discutir os efeitos de sentido que se depreendem das narrativas que contam as trajetórias de leitura e as compreensões sobre mediação de leitura.

Ao intencionar conhecer as histórias de leitura dos professores em formação para compreender mais sobre a prática pedagógica, o estudo se volta para materiais de caráter (auto)biográfico (narrativas da/na formação, entrevistas narrativas, escritas de si), os quais adotam, além de uma reflexividade, aspectos

relativos à subjetividade do professor. Nesse sentido, ressaltamos o entendimento de que o fazer docente se faz por meio de conhecimentos que são adquiridos na própria prática profissional, não advindos exclusivamente da formação inicial, mas também de outras tantas situações e desafios vivenciados pelos professores em formação ao longo da vida, ou seja, de suas singularidades.

Tal compreensão alicerça a nossa crença na ideia de que “o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa”. (NÓVOA, 1992, p. 72) Identificar esse sujeito enquanto portador de várias histórias de/na vida, de uma visão de mundo e de uma práxis que não pode ser entendida apenas no âmbito de conceitos teóricos, mas também nas singularidades de seus percursos, constitui um ponto fundamental a ser considerado no processo de formação inicial.

Abordagem (auto)biográfica e contribuições para o processo de formação docente

Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais. (GALEANO, 2003)

A utilização de dispositivos teóricos e metodológicos (auto)biográficos é recente no campo da pesquisa educacional. O caminho que se abriu para a utilização da subjetividade, através do chamado método (auto)biográfico, começou a ser construído e a tornar-se conhecido em 1988, quando Antonio Nóvoa e Matthias Finger (2014) publicaram *O método (auto)biográfico e a formação*. Na obra, os autores trazem para o debate no campo da formação de professores aspectos que enfatizam três pontos: a pessoa do professor, a profissão do professor e a organização escolar. Em decorrência dessa articulação, a formação docente passou a ser tratada para além da perspectiva centrada no terreno profissional, ou seja, o fazer docente passou a ser visto sob essas três óticas.

O uso da abordagem (auto)biográfica, como uma experiência formadora, é, segundo Josso (2010), “um outro meio de observação de um aspecto central das situações educativas, porque ela permite uma interrogação do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender a si próprio no seu ambiente humano

e natural". (JOSSO, 2010, p. 28) Nesse sentido, pesquisas baseadas na escuta das vozes dos professores, que tomam a experiência do sujeito como fonte de conhecimento e de formação, contribuem sobremaneira para a apreensão e compreensão da realidade educacional, repercutindo na construção de conhecimentos relativos aos processos formativos e à práxis pedagógica.

Neste estudo, as palavras narradas pelos sujeitos da pesquisa anunciavam anseios, medos, acertos, erros, certezas e dúvidas acumuladas ao longo da graduação, mas que no "divã" do estágio, no último ano do curso, eram ditas e "reclamavam" sentidos. E pela diversidade de sentidos ali atravessados, mereciam, como diz Galeano (2003, p. 23) de forma literária, "ser celebrada ou perdoada pelos demais".

Tomar as narrativas para análise é uma forma de celebrá-las e potencializá-las como processo de formação e de conhecimento, uma vez que elas têm, segundo Souza (2006), na experiência a sua base existencial. Por esse motivo constituem-se como singulares num projeto formativo, porque se assentam na interface das experiências e aprendizagens individuais e coletivas.

Delory-Momberger (2012), ao explanar sobre a contribuição da Pesquisa Biográfica para a Educação, reitera que o objeto de estudo desse campo é o fato biográfico e o ato de biografar-se. A autora explicita que a área explora o entrelaçamento entre linguagem, pensamento e práxis social; aplica-se a estudar operações de linguagem que materializam o fato biográfico, mediante os quais os sujeitos integram, estruturam, interpretam os espaços e as temporalidades de seus contextos histórico-culturais; analisa os modos como os indivíduos dão forma as suas experiências, sentido à existência, na interação com o outro.

A abordagem (auto)biográfica, portanto, explora como os indivíduos dão forma às suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. Operando na interface do individual e do social, seu espaço consiste "em perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência". (DELORY-MOMBERGER, 2012) O objeto visado por esse campo é, então, o estudo dos modos de constituição do indivíduo enquanto ser social e singular.

Passegi (2010) define como um dos direcionamentos de investigação no campo da pesquisa (auto)biográfica o eixo das

práticas da formação, bastante fecundo no Brasil e no qual este estudo se insere. Seu princípio orientador é que as narrativas (auto) biográficas propiciam um processo de pesquisa-ação-formação, e se realizam mediante o coinvestimento da pessoa em formação e do formador no contexto institucional no qual as narrativas são solicitadas, produzidas.

Essa dimensão permite a quem narra explicitar as experiências e transformar saberes implícitos em conhecimento (pesquisa). O narrador, ao redescobrir-se como ser aprendente, reinventa-se (formação). Nesse processo de interpretação e reinterpretação dos fatos, o adulto reelabora o processo histórico de suas aprendizagens (ação). Este estudo se justifica por favorecer o sentido da investigação-formação centrada abordagens experienciais e por partir da ideia de que o sujeito que aprende o faz, também, a partir de suas próprias histórias.

Leitura e produção de sentidos

Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando. E o que não está dito pode ser de várias naturezas: o que não está dito, mas que, de certa forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe; outras maneiras diferentes de se dizer o que se disse e que significa com nuances distintas etc. (ORLANDI, 2012, p. 13)

São vários os sentidos com que se toma a noção de leitura. Em um sentido mais estrito, leitura vincula-se à alfabetização, ao aprender a ler e escrever. Leitura pensada numa acepção mais geral, pode ser entendida como atribuição de sentidos. Muito utilizada para orientar as atividades pedagógicas no contexto escolar com textos em múltiplas linguagens, tal acepção pode ser assim definida:

Ler é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza com base em elementos linguísticos, mas que também requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento discursivo. (KOCH; ELIAS, 2010, p. 11)

Por outro lado, leitura pode significar concepções, como quando falamos em leitura de mundo. Freire (2011), na obra *A importância do ato de ler*, defende que a compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da linguagem escrita, ao contrário, alonga-se na inteligência do mundo, por isso o princípio de que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. (FREIRE, 2011, p. 19-20)

Petit (2009), por acreditar na vertente que focaliza a leitura como elemento essencial à formação de um espírito crítico e livre, considerado a chave de uma cidadania ativa, defende o poder que a leitura tem para provocar um deslocamento da realidade, ao abrir espaço para o devaneio, no qual tantas possibilidades de interpretação podem ser cogitadas. Para a autora, o sujeito leitor opera um trabalho produtivo à medida que lê, inscreve sentidos na leitura, reescreve, altera-lhe o sentido, reemprega-o, mas que se permite, também, ser transformado por leituras não previstas.

Há também as reflexões sobre leitura numa perspectiva discursiva, sobre a qual nos debruçamos com grande ênfase, que implica pensar a leitura como um processo de instauração do(s) sentido(s) no qual tanto os sujeitos quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente. Para Orlandi (2012, p. 10), “a leitura não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modo de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade”. (ORLANDI, 2012, p. 10)

Essa perspectiva discursiva de compreensão da leitura assenta-se nos postulados teóricos da Análise de Discurso (AD), fundada na conjuntura política e intelectual francesa pelo filósofo Michel Pêcheux, na década de 60 do século XX. Entendemos que a AD se coloca como uma área que muito pode contribuir para compreensão da assertiva de que os discursos que circulam socialmente inscrevem sentidos, não literais, mas construídos pelas práticas discursivas formadas por múltiplas vozes e sujeitos. Inscrita em um quadro que articula o linguístico e o social, a AD é responsável pela criação de dispositivos teórico-analíticos que pretendem garantir uma leitura não-subjetiva dos textos e é nessa perspectiva que ela surge como um campo disciplinar que fundamenta a análise das narrativas (auto)biográficas como produções discursivas.

O discurso, objeto de investigação da Análise de Discurso tal como idealizada por Pêcheux (doravante AD), não é e não deve ser tomado por fala nem por língua enquanto sistema –perspectiva adotada pela linguística estruturalista–, mas por efeito de sentidos entre locutores.(PÊCHEUX; FUCHS, 1990) Assim compreendido, o discurso é um objeto sócio-histórico que critica a evidência do sentido e o sujeito intencional que estaria na origem desse sentido, implica uma exterioridade à língua, encontra-se no social e envolve aspectos ideológicos que se manifestam nas palavras quando estas são pronunciadas, precisando, dessa forma, de elementos linguísticos para ter existência material. Nesse sentido é que as narrativas dos sujeitos foram tomadas e analisadas como produções discursivas, lidas pelas lentes da AD, considerando seus pressupostos basilares.

Os dizeres dos sujeitos da pesquisa e os sentidos ali veiculados

O primeiro protocolo da pesquisa aplicado junto aos sujeitos, após o convite para participação da investigação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foi intitulado Protocolo 1: Perfil dos sujeitos da pesquisa. O convite foi feito quando a turma ingressou no último ano do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, ocasião na qual se matriculam nas duas disciplinas que os colocam em contato com o campo de atuação profissional, as escolas da Educação Básica. Na disciplina Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa (sétimo semestre), os graduandos discutem os fundamentos de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, realizam observações de aulas e planejam projetos didáticos que serão aplicados em escolas no semestre subsequente; e, no Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura (oitavo semestre), eles vivenciam e avaliam uma experiência de estágio de regência em escolas-campo da comunidade, a partir do projeto didático elaborado no semestre antecedente.

Convém destacar que na UEFS os professores do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas ainda trabalham nos limites de um currículo que não atende ao Parecer CNE nº 28/2001 e à Resolução CNE/CP nº 02/2002, os quais modificaram o período e a carga horária mínima dos cursos de licenciatura, ampliando-se para 400 horas direcionadas à prática de ensino como componente

(2) Como a pesquisadora, uma das autoras deste artigo, se encontrava oficialmente afastada, de licença para a Pós-Graduação, a pesquisa foi realizada como turma de outra das professoras de Metodologia/Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura da instituição. Essa docente não apenas autorizou, mas colaborou ativamente no desenvolvimento da pesquisa, permitindo, ainda, que a pesquisadora planejasse e participasse das discussões realizadas em classe.

curricular, vivenciadas ao longo do curso, e mais 400 horas para ao estágio curricular supervisionado, a partir da segunda metade do curso. Na UEFS, contudo, o Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira acontece apenas no último semestre (105h), propiciando ao aluno somente esse limitado tempo de experiência com a prática pedagógica de Língua Portuguesa no seu campo de atuação.

Dos 15 sujeitos participantes, 14 são do sexo feminino e um do sexo masculino. A faixa etária varia de 22 a 47 anos. Sobre a área do curso com a qual mais se identificam, a ordem de preferência foi Linguística (5), Língua Portuguesa (4), Literaturas (2), Prática de Ensino (2), Latim/Filologia (1), Sem preferência (1). A questão que versa sobre experiência com a docência até aquele momento do curso revelou que nove já haviam realizado algum trabalho pedagógico – estágios a partir do terceiro semestre do curso, participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), experiência em escola particular no nível da Educação Básica– e que, para seis, a experiência do estágio supervisionado seria a primeira com a docência.

Questionados sobre o porquê da escolha pelo curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, os sujeitos fizeram menção a cinco fatos: identificação com a área de Letras/Língua Portuguesa, expectativa de domínio da gramática normativa, afinidade com leitura/literatura, influência de terceiros e expectativa ligada à aproximação com áreas afins do conhecimento, a exemplo de Jornalismo.

A produção de dados na primeira fase se deu a partir da observação participante, cuja dinâmica se deu com a frequência da pesquisadora às aulas, discussão e mediação da pauta planejada para o dia, conjuntamente com a professora da disciplina,² leitura de escritos acadêmicos dos sujeitos, a exemplo da produção escrita de um texto dissertativo, ida ao campo do estágio para acompanhar os sujeitos no estágio de observação de aulas. A observação participante, que visa compreender os sujeitos e suas atividades no contexto da ação, mostrou-se muito produtiva. O contato direto, frequente e prolongado com a turma serviu para criar um vínculo de convivência e confiança com os sujeitos, uma vez que eles não conheciam a pesquisadora, apenas a professora do componente curricular.

Em busca da constituição de sentidos veiculados nas narrativas analisadas no período da observação participante, apoiamos-nos no entendimento de que o ato de produzir enunciados sobre os acontecimentos – pessoais e profissionais – é moldado pela forma como os sujeitos produzem seus discursos e pelo modo como estes são sustentados em determinadas formações discursivas (FD), denominadas por Pêcheux (1997, p. 160, grifo do autor) como “[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, [...] determina o que pode e deve ser dito”. Daí deriva a assertiva de que o caráter material do sentido dos enunciados não existe em si mesmo, isto é, na relação transparente com a literalidade das palavras, mas, ao contrário, é determinado, pelas posições ideológicas que emergem no processo discursivo.

Nas interações em classe na disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, um tópico central de discussão foi a formação do professor de Língua Portuguesa alicerçada na perspectiva da linguagem como um processo interativo, social e histórico (KOCH; ELIAS, 2010); portanto, linguagem como ação dialógica. (BAKHTIN, 2003) Nesse viés, muito se discutiu, também, sobre como assumir essa concepção direcional e implica as práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa. Ao enunciar sobre o tema formação de leitores na Educação Básica, sobressaíram-se, nos enunciados produzidos pelos sujeitos, constatações avaliadas como entraves, percebidas nos estágios de observação. Duas são apresentadas nos recortes a seguir:

Das aulas observadas, ainda não vi nada de leitura, nenhuma atividade de leitura. Estou na quinta [aula] já, mas só explicação e tarefa de gramática no quadro. Parece que a escola não quer gastar o tempo com leitura³ (PFI 3).

Na sala que observei tem trabalho com leitura. A professora me disse que eles estão lendo O menino no espelho, de Fernando Sabino. [...] Ela apresentou o livro pra turma, falou do autor e tudo. Mas eles não discutem o livro não, professora, ela falou que vai cobrar na prova do final da unidade (PFI 7).

O recorte discursivo de PFI 3 remete a uma teia discursiva já construída por diversos estudiosos do campo da formação do leitor. Primeiro, uma referência a um acontecimento frequente nas aulas de Língua Portuguesa: o de ensino das regras da gramática normativa como o principal foco do trabalho pedagógico,

(3) A autoria dos recortes discursivos selecionados será identificada a partir da expressão PFI (Professor em Formação Inicial), seguida de um número que sinaliza a quantidade de sujeitos participantes da pesquisa, isto é, de um a 15.

(4) A propósito da questão sobre o tempo que as escolas dedicam para a leitura, vale a pena conferir as discussões feitas por Antunes (2003) e Geraldi (1997).

diminuindo-se, acentuadamente, o tempo para o trabalho com leitura e produção escrita. O relato desencadeou um debate sobre a diferença entre **ensinar a língua**, que resulta em habilidades de uso da língua; e **ensinar sobre a língua**, que resulta em conhecimento teórico sobre a língua.

Um segundo já-dito que integra essa teia discursiva remete à ideia de escola sem tempo para a leitura, ou, como enunciou PFI 3, *“Parece que a escola não quer gastar o tempo com leitura”*⁴. Formar leitores, em qualquer nível escolar, há que ser uma experiência prazerosa e democrática. O debate sobre o tempo da leitura nas escolas fez com que os sujeitos voltassem o olhar para a complexidade do processo pedagógico, que impõe ao professor de língua portuguesa o cuidado permanente em se prever e avaliar determinadas diretrizes que visem ao alcance e ampliação das competências linguístico-discursivas dos alunos.

Nada do que se realiza em sala, inclusive no trabalho com leitura, deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos a partir dos quais os fenômenos da linguagem são percebidos e tudo se decide, desde a definição dos objetivos, passando pela seleção de objetos de estudo até as escolhas metodológicas. Portanto, é necessário pautar a prática de ensino de leitura em princípios teórico-metodológicos sólidos para que sejam formados leitores mais proficientes. Assim, na escola, é preciso haver boas margens de oferta de títulos e autores e de encantamento pelo ato de ler. O acesso ao livro e à leitura deve ser proporcionado a todos e as leituras já realizadas pelos sujeitos em outros momentos da vida não devem ser apagadas.

O recorte discursivo de PFI 7 dialoga com pressupostos sobre o trabalho com a literatura em sala de aula. Como professoras formadoras que frequentemente visitam escolas, seja supervisionando os estágios ou trocando experiências com os colegas professores que atuam na Educação Básica, lembramos que não é difícil constatar a existência de uma prática que considera o texto literário como algo “sagrado”, ao alcance do entendimento apenas do professor e dos manuais de respostas de livros didáticos e quase nunca do aluno.

Práticas que se voltam para prestação de contas e obrigações por parte dos alunos caracterizam um ensino de literatura com o mesmo intuito que assola grande parte das disciplinas do currículo escolar: o de obter um resultado de avaliação ao final do período

letivo. A escassez de práticas de leitura literária é um fator que contribui para que o aluno encare a literatura como um objeto artístico de difícil compreensão. Essa situação é certamente fruto de um trabalho que não leva em conta as leituras prévias e as expectativas desse público-leitor.

Defendemos a ideia de que tanto a leitura da literatura quanto o ensino da literatura devem estar presentes no contexto escolar, de modo articulado, pois são dois níveis dialogicamente relacionados. Ao professor cabe a responsabilidade de colaborar com os alunos visando à construção/reconstrução de interpretações e não simplesmente apresentar leituras prontas. É preciso que, antes da formalização do estudo de texto passar por vias teóricas, as ações do professor propiciem aos alunos a vivência de muitas obras para que estas possam preencher os esquemas conceituais. Zilberman e Silva (1999) propõem que o professor faça da literatura não um objeto de estudo, mas um instrumento com o qual a escola finalmente aprenda a ler, pois, de outra forma, o que existirá é a mesma sacralização do texto literário.

À medida que os sujeitos da pesquisa propunham possibilidades pedagógicas diferentes daquela constatada com o romance de Fernando Sabino, reflexões sobre a formação do professor-leitor eram formuladas. É imprescindível que o professor se mostre um leitor voraz e familiarizado com a leitura literária, uma vez que a sua atuação/motivação vai facultar o acesso do aluno aos livros. Tomados como padrão de identificação, os professores-leitores, pela simples revelação, na prática, de que os livros ocupam um lugar de destaque em sua vida, poderão estimular a formação do hábito de ler.

Paralelamente à observação participante, foram também realizados três grupos de discussão. Os grupos de discussão, ainda que guardem semelhanças com o grupo focal, constituem um procedimento distinto, tanto no que diz respeito ao papel do pesquisador como em relação aos objetivos que se pretende alcançar. Segundo Weller (2010), enquanto no grupo focal o entrevistador é um facilitador do processo de discussão, no grupo de discussão o entrevistador assume uma postura que intervém o mínimo possível, evitando perguntas do tipo “o que” e “por que” e fomentando discussões para o “como”, ou seja, que levem à reflexão e narração de determinadas experiências e não somente à descrição de fatos.

O objetivo com essa fonte/modo de coleta é a produção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos sujeitos da pesquisa, assim como de suas visões de mundo ou representações coletivas. Nesse sentido, os grupos de discussão possibilitaram a análise não só das experiências e opiniões dos sujeitos, mas também de suas vivências coletivas enquanto grupo de alunos formandos do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da UEFS do ano 2016.

Os grupos de discussão ocorriam a partir da seguinte dinâmica: sempre no primeiro momento das aulas, com a presença da turma e da professora da disciplina. Um texto era distribuído, apresentado e lido para que, em seguida, os sujeitos pudessem discutir livremente e compartilhar suas impressões sobre aquela leitura. No segundo momento, a discussão passava a ser norteadada por uma ou mais questões disparadoras que fomentassem narrativas com o mínimo de intervenções possíveis.

Os recortes transcritos mais à frente foram do grupo de discussão iniciado com a leitura do conto de fadas moderno “A moça tecelã”, de Marina Colasanti, que narra a história de uma moça que tinha o poder de tecer tudo o que sua imaginação lhe permitisse, pois possuía um tear mágico. Após muito tempo feliz em seu ofício, a moça se sente sozinha e tece o marido com que sonha, usando os fios mais bonitos que possui, para preencher os dias longos e solitários. Feliz por um tempo, a moça começa a sofrer com os pedidos do marido, que exigia que ela tecesse um palácio com muitas riquezas, mármore, arremates de prata e cavalos. Encerrada na mais alta torre do palácio, a moça tecia e entristecia. Foi, então, que ela se recordou do passado simples, percebeu como era feliz e decidiu destecer o marido, voltando à vida antiga e simples, tecendo, ela própria, outros sonhos seus de mulher.

Após discutir aspectos muito interessantes do conto de Marina Colasanti, tais como o entrelaçamento do tradicional com o moderno na construção textual, o papel da mulher na sociedade moderna, desfecho/final feliz da história, entre outros, a turma foi convidada a explorar mais a metáfora do tear pensando sobre como eles estavam tecendo a caminhada leitora deles na Universidade. Uma questão disparadora foi lançada – Como vocês, profissionais da linguagem, vêm tecendo a vida leitora de vocês depois que entraram na Universidade? – e mais três foram formuladas no momento em que as narrativas iam sendo produzidas: vocês acham

que ampliaram o volume de leitura? Vocês consideram que se tornaram leitores mais críticos? Nesses quatro anos, o que vocês leram? O quanto vocês leem?

A leitura aqui na academia de certa forma abre uma visão mais crítica, pra que as coisas não estão assim, não são superficiais, né? Tem os implícitos, as entrelinhas, o explícito. [...] Só as mais obrigatórias mesmo, as apostilas, as leituras que os professores mandam, as prazerosas não (PFI 5).

Primeiro, que nem dá tempo. [...]. Nunca li um livro completo nas disciplinas de Literatura Brasileira não, não dá tempo não, professora. Eu li mesmo as apostilas sobre Crítica Literária o semestre inteiro em uma (disciplina); na outra (disciplina) tínhamos que trabalhar com roteiros de leitura. Leitura daquela livre mesmo não tem não (PFI 8).

Os próprios professores da gente dividem as leituras em prazerosas e acadêmicas, mas só trabalham e cobram as acadêmicas (PFI 5).

Agora tem uma coisa que sinto falta. Sinto falta de uma disciplina que escolha um livro, que venha pra sala discutir o livro, que cada um pudesse falar do livro, não só pra prova, mas pra ler e discutir [de forma] livre, sabe? (PFI 13).

Nos recortes discursivos acima, ressoa/faz eco uma lacuna no processo de formação inicial de professores de Língua Portuguesa, a qual dialoga fortemente com uma denúncia já feita por Silva (2009), para quem no Brasil, a formação aligeirada dos professores faz com que eles exerçam a docência sem serem leitores, ou, numa condição nomeada pelo autor como “[...] leitores pela metade, pseudoleitores, leitores nas horas vagas, leitores mancos, leitores de cabresto”. (SILVA, 2009, p. 23)

De fato, se as relações desse futuro professor com a leitura e com os livros forem débeis, grandes serão as chances de que a sua atuação na esfera do ensino da leitura deixe a desejar, afinal, como poderão cuidar da formação das novas gerações de leitores sem que tenham uma bagagem razoável de leitura? Concordamos com o fato que essa bagagem já deveria ter sido construída no contínuo da existência do sujeito; contudo, se nas práticas de leitura realizadas na universidade, com estudantes do curso de Letras Vernáculas, futuros professores de Língua Portuguesa e de leitura, constatamos tal lacuna, não seria o caso de uma interferência dos professores

do curso, em todas as disciplinas, a fim de cuidar da construção de uma identidade leitora mais “robusta” do professor nesse período de formação inicial?

Enquanto os alunos-futuros-professores não construírem suas histórias de leitor, enquanto não enraizarem em suas vidas a leitura como prática emancipatória, a leitura como espaço de conhecimento e experiência, enquanto não se tornarem leitores autônomos, leitores plenos, pouca condição terão de formar leitores em suas salas de aula. Formar leitores deve ser prioridade, porque é uma questão estratégica para o desenvolvimento de um povo. (MARIA, 2016, p. 145)

Algumas considerações finais

Os estágios de observação e regência, ainda que limitados, devem levar às escolas as inovações estudadas, os resultados de pesquisas, novas bibliografias, atividades teoricamente estruturadas, ou seja, deve integrar escola e universidade. Deve, também, trazer a realidade e a problemática da Educação Básica, sobretudo do ensino de leitura, para dentro da universidade, a fim de ser de ser pensada, estudada e pesquisada de maneira sistemática. Trata-se de um princípio a ser levado em conta não apenas nas disciplinas de caráter pedagógico dos cursos de Licenciatura em Letras, mas em todas aquelas que se debruçam sobre os componentes de ensino e aprendizagem da língua.

Outra conclusão, em sentido mais estrito, aponta para o fato de que o fortalecimento da docência envolve a vivência e ampliação contínuas de experiências de leitura, abarcando a ação de múltiplas instituições sociais: família, grupos de amigos, escola, biblioteca, universidade. A esta última, uma vez que analisamos neste estudo o processo de formação inicial de professores, cabe (re)pensar qual parte lhe cabe na tarefa de tornar professores leitores efetivos, entusiasmados e convictos da importância de formar gerações de leitores críticos.

The initial training of Portuguese language teacher and aspects of its constitution as teacher-reader

Abstract: This article presents the preliminary results of a doctoral research on reading stories that integrate individual/personal reading experiences and those ones about initiating to teaching of undergraduate students of the Degree in Vernacular Letters of the State University of Feira de Santana (UEFS). It is a research-training of a qualitative methodology that follows the series of works that articulate aspects of the academic and professional fields with those related to the personal dimension of teachers' lives. The objective of the study is to analyze the reading stories of these future teachers in order to understand how the processes of teacher-reader formation are shaped by personal and academic experiences. To do so, participant observation, group discussion, narrative interview and pedagogical chart were used as sources of data production. In this article we will only discuss the data produced from the participant observation and the group discussion held during the last two semesters of the course, when the undergraduating students attended the Supervised Portuguese Language and Brazilian Literature Stages. The theoretical-methodological basis is supported by the great studies of the initial training of teachers, of the (auto) biographical narratives, of the reading and of the discourse as effect of senses. The partial results presents the narratives, understood in the research as discursive productions, as valuable mediators to know and to understand aspects of the initial training of the Portuguese language teacher, especially its pedagogical work with readers training and their own relation with reading.

Keywords: Initial training of teachers. Readingstories. Teacher-reader.

Referências

- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2003.
- COLASANTI, M. A moça tecelã. In: COLASANTI, M. *Doze reis e a moça no labirinto do vento*. Rio de Janeiro: Global Editora, 2000.
- DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, dez. 2012.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GALEANO, E. *O livro dos abraços*. 11. ed., Porto Alegre: L&PM, 2003.
- GERALDI, J. W. Práticas de leitura na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. 2. ed. Natal, RG: EDUFRRN/ São Paulo: 2010.

- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- LIMA, M. S. L.; AROEIRA, K. P. In: GOMES, M. de O. (Org.). *Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 117-132.
- MACEDO, R. S. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.
- MARIA, L. de. *O clube do livro: ser leitor, que diferença faz?* 2. ed. São Paulo: Editora Global, 2016.
- NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PASSEGI, M. da C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGI, Maria da Conceição; CONCEIÇÃO, M. (Org.). *Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.
- PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: UNICAMP, 1990. p. 163-252.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Orlandi Puccinelli et al. 3. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1997.
- PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. 2. ed. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- SILVA, E. T. O professor leitor. In: SANTOS, F.; MARQUES NETO, J. C.; RÖSING, T. M. K. *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009. p. 23-36.
- SOUZA, E. C. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.
- WELLER, W. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: PFAFF, Nicolle; WELLER, W. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1999.

Submetido em: 27/01/2017

Aceito em: 10/06/2017

Trabalho, Educação e Ontologia Marxiana

Resumo: Este texto apresenta uma reflexão a respeito das relações que se estabelecem entre a categoria fundante do ser social: o trabalho e o complexo social da educação. Para desenvolver tal debate, levamos em consideração as contribuições de autores que trabalham com a abordagem ontológica marxiana. Este é um procedimento necessário para apreender as dinâmicas e interações entre trabalho, educação e totalidade social de um ponto de vista que analisa os complexos sociais em sua vinculação prática e real ao desenvolvimento do ser social. Para tanto, abordamos, em um primeiro momento, a origem histórica e a natureza da tradição denominada por ontologia marxiana e, num segundo momento, explicitamos a dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca da educação para com o trabalho. Tais interações que se estabelecem entre trabalho, educação e totalidade social emanam da própria realidade objetiva em seu desenvolvimento histórico e social. Uma elaboração importante da ontologia marxiana, nesse aspecto, é o caráter de crítica frente às perspectivas que retiram da atividade humana o seu papel de demiurgo do processo histórico. Com efeito, não se trata de uma abordagem idealista de talhe gnosiológico a respeito da problemática em questão, mas sim, de uma abordagem de cunho ontológico com base nas contradições e nas tendências gerais desta forma de sociabilidade contemporânea. Estas reflexões são indispensáveis para não supervalorizar a práxis educativa e, também, para não desprezá-la.

Palavras-chaves: Ontologia. Trabalho. Educação. Totalidade.

Rafael Rossi
Universidade Federal de Mato
Grosso do Sul (UFMS)
rafaelrossi6789@hotmail.com

Introdução

Entendemos que é fundamental resgatar um debate sobre as interações que se estabelecem entre o trabalho, a educação e a totalidade social. É apenas com a ontologia marxiana que temos as reflexões indispensáveis para compreendermos de modo radical – no sentido de ir à raiz dos problemas – as múltiplas articulações que ocorrem não só entre o trabalho e a educação, mas também com a totalidade social. Isto, todavia, não ocorre, por ser esta meramente uma opção acadêmica e intelectual. Mais do que isso: a ontologia marxiana instaura uma nova teoria social, completamente revolucionária e histórica, que busca apreender os diversos complexos sociais por meio de sua origem, natureza e função social, ou seja, por meio de uma abordagem ontogenética.

É urgente resgarmos uma discussão em educação que preze pela busca investigativa da realidade objetiva em seu processo de entificação histórica, por meio da ação dos próprios homens e não com base em premissas especulativas e utópicas de qualquer ordem. Por isso, logo no início, é preciso explicar o que é gnosiologia e o que é ontologia. A gnosiologia implica no “[...] estudo da

problemática do conhecimento” e a ontologia, por sua vez, é o “estudo do ser, isto é, a apreensão das determinações mais gerais e essenciais daquilo que existe”, podendo ser o ser natural ou o ser social. (TONET, 2013, p. 12)

Ainda é preciso compreender que no ponto de vista gnosiológico a “[...] abordagem de qualquer objeto a ser conhecido” tem como “eixo o sujeito” e, com isso, “ênfatiza-se, neste caso, não só o caráter ativo do sujeito no processo de conhecimento, mas especialmente, o fato de que é ele que constrói (teoricamente) o objeto” e, em face disto, é ele que é o “polo regente do processo de conhecimento”. (TONET, 2013, p. 13) Já o ponto de vista ontológico indica uma abordagem de “[...] qualquer objeto tendo como eixo o próprio objeto” e, para isso, é preciso esclarecer que “a captura do próprio objeto implica o pressuposto de que ele não se resume aos elementos empíricos, mas também, e principalmente, àqueles que constituem a sua essência”. Isso ocorre mesmo se for uma ontologia de talhe metafísico ou histórico-social, pois o ponto de vista ontológico implica “a subordinação do sujeito ao objeto, vale dizer que, no processo de conhecimento, o elemento central é o objeto”. (TONET, 2013, p. 14) Em suma, “a ontologia é o reconhecimento dos entes, daquilo que está ali, daquilo que temos diante de nós” e o critério gnosiológico “refere-se ao saber e, enquanto tal, ele se refere ao campo da subjetividade, ao passo que a ontologia, enquanto universo do ser, se refere à objetividade”. (CHASIN, 1988, p. 3)

Estes entendimentos são essenciais para avançarmos em nosso debate. Tratar das relações que se estabelecem entre trabalho, educação e totalidade social é possível de ser realizado numa propositura revolucionária e histórica se levarmos em consideração a própria lógica de desenvolvimento da realidade objetiva e do processo de reprodução social, independentemente de nossas vontades, desejos ou representações. Em decorrência disto que consideramos a ontologia marxiana como a teoria social – ontológica – que fornece a análise crítica necessária para tal empreendimento. Obviamente num texto como este, esta tarefa é impossível de ser realizada em seus pormenores. Abordaremos, sinteticamente, alguns pontos para debate e reflexão que nos ajudam no caminho apontado.

Como iremos demonstrar mais adiante, a inovação originada com o pensamento de Marx encontra respaldo, dentre várias

condicionantes materiais, na repercussão e consequências da Revolução Francesa e da Revolução Industrial, possibilitando os seguintes pressupostos: a) não são os deuses que criam os seres humanos, “a história dos homens é resultado único e exclusivo das ações humanas”; b) para sobreviver, os seres humanos precisam trabalhar, isto é, precisam transformar a natureza nos meios de produção e de subsistência e, com isso, também transformam a sua própria natureza; c) o modo como os “humanos organizam a transformação da natureza é a base a partir da qual se organizam as relações sociais” e; 4) o trabalho funda toda sociedade e o trabalho proletário – “aquele trabalho assalariado que transforma a natureza em mercadorias” – é o que funda o modo de produção capitalista e, conseqüentemente, “o proletariado é a classe revolucionária: a única que tem interesse e necessidade históricos de superar a exploração do homem pelo homem”. (LESSA, 2015a, p. 5-6)

Deste modo, antes de mais nada é preciso compreender – em linhas gerais – a ruptura instaurada pela ontologia marxiana. A expressão “ontologia marxiana” não é costumeiramente estudada e pesquisada no âmbito educacional e, por isso mesmo, precisa ser apresentada em suas linhas mais gerais e estruturais. Em um segundo momento, apresentaremos as relações da educação para com o trabalho, a saber: a dependência ontológica, determinação recíproca e sua autonomia relativa. Por fim, nossas considerações finais reforçam alguns posicionamentos no tocante à indispensável tarefa de compreendermos a educação, seus limites e possibilidades a partir do processo de reprodução social efetivado pelos homens na construção de sua história. Abandonando do nosso horizonte de debate e de análise a reflexão a partir do trabalho e da totalidade social, abandonamos igualmente as possibilidades reais e efetivas de uma compreensão de ordem radical e que forneça as bases interpretativas decisivas para a transformação qualitativa da ordem societária dominada pelo capital.

Ontologia marxiana: uma rápida introdução

Realizando uma síntese muito grande, podemos dizer, na esteira de Tonet (2013), que o conhecimento – tendo por base a análise do processo histórico real – ao longo do processo de reprodução social, tem uma ruptura com o padrão de cientificidade moderna originado nos interstícios da dinâmica de superação do feudalismo

e de surgimento da sociedade capitalista. Os gregos e os medievais, resguardadas as enormes diferenças que apresentam entre si, possuíam uma impostação ontológica no tratamento filosófico e científico que procediam. Os modernos, por sua vez, rompem com uma abordagem ontológica e inauguram uma corrente fortemente empirista, gnosiológica, com foco centrado no sujeito. Apenas Marx retoma – ao longo de toda sua obra – uma abordagem ontológica do ser social e, em específico, da sociedade burguesa, porém uma ontologia crítica, de cunho materialista e dialética.

Para os gregos existia uma dimensão eterna que não poderia ter sido construída pelos homens e nem poderia ser alterada por eles. É esta dimensão que impunha limites ao fazer a história pelos próprios homens. Em Aristóteles, por exemplo, o Cosmos era uma espécie de estrutura esférica articulando a esfera eterna e a Terra estando no centro. Esta “[...] estrutura forneceria a cada coisa o seu ‘lugar natural’, de tal modo que conhecer a essência de cada ente nada mais significava que descobrir o seu ‘lugar natural’ dentro da estrutura cosmológica”. (LESSA, 2001, p. 87) O “lugar natural” dos homens era o espaço delimitado pelos semideuses e os bárbaros, ou seja, a “[...] humanidade poderia se desenvolver no espaço entre os bárbaros (os humanos mais primitivos) e os gregos (em especial os Atenienses, os humanos mais desenvolvidos)” e, assim, a história humana estava dada em face do caráter “dualista de sua concepção de mundo: a essência impõe aos homens o “modelo” da Ideia ou o ‘lugar natural’ do Cosmos” (LESSA, 2001, p. 88).

Tanto para os gregos, quanto para os medievais, o mundo possuía uma ordem hierárquica definida e imutável. Nem o mundo natural, nem o mundo social eram encarados como históricos e, menos ainda, como obra da atividade dos próprios homens. Ao homem cabia, diante do mundo, “[...] muito mais um atitude de passividade do que de atividade, devendo adaptar-se a uma ordem cósmica cuja natureza não podia alterar”. O conhecimento e a ação tinham como “pólo regente a objetividade (mundo real), sendo esta marcada por um caráter essencialmente a-histórico”. (TONET, 2005, p. 22)

O modo de produção escravista, todavia, encontrou sua crise estrutural e isto se deu a partir do modo de organizar e reproduzir sua forma típica de propriedade privada. Com as invasões de diversos povos, o desmantelamento do Estado escravista e uma série de outros fatores, a Europa viu crescer um movimento de fuga

de suas populações para fortificações sob a tutela de um nobre. A maneira típica de organizar o intercâmbio da sociedade com a natureza para a produção dos meios de produção e de subsistência – o trabalho – começa a ser reestruturado com base não mais no trabalho escravo, mas sim no trabalho servil. Neste caso, a relação social predominante de suserania e vassalagem implicava o pagamento de impostos e de uma parte da produção dos servos aos seus senhores que, em troca, os protegiam em casos de guerra. Isto significou um avanço no desenvolvimento das forças produtivas, pois a riqueza apesar de ser baseada em servos e terras, implicava num estímulo dos servos a aumentarem a sua produção, mesmo que de modo muito lento e demorado.

No feudalismo, um dos grandes filósofos foi Santo Agostinho. Para ele a história da humanidade é um processo sucessivo de “[...] alianças e rupturas entre o homem e seu Criador, iniciando-se com Adão, o primeiro homem, e sua queda, a expulsão do Paraíso, até o juízo final e a redenção, a volta do homem a Deus”. (MARCONDES, 2001, p. 112) Santo Agostinho rompe com a concepção grega, no sentido de um tempo cíclico, sem início e sem fim e, agora, há um sentido que pode ser interpretado a partir da revelação. O modo de produção feudal, contudo, também começou a assistir, após séculos de duração, a um período de crise estrutural: as grandes navegações, a renovação do papel do comércio, o Renascimento, Iluminismo, as revoluções burguesas etc. tiveram um papel importantíssimo na maneira como se produzia o conhecimento e, também, na maneira de organizar a totalidade social a partir do trabalho que, neste caso, deixava de ser baseado na relação de suserania e vassalagem e passava, pouco a pouco, a se constituir no trabalho assalariado.

Descartes pode ser considerado um pensador original no surgimento do padrão de cientificidade moderna. Em seu *Discurso sobre o método* ele argumenta que o “bom senso”, ou seja, a “racionalidade é natural ao homem” e que o erro “resulta na realidade de um mau uso da razão, de sua aplicação incorreta em nosso conhecimento do mundo”. O objetivo do método é “[...] precisamente pôr a razão no bom caminho, evitando assim o erro”. (MARCONDES, 2001, p. 162) Bacon, neste sentido, afirmava que o “homem deve despir-se de seus preconceitos, tornando-se ‘uma criança diante da natureza’” e, com isso, “só assim alcançará o verdadeiro saber”. Já para Locke é impossível conhecer as coisas

na sua essência, apenas podemos ter um conhecimento “[...] demonstrativo ou dedutivo que não é derivado da experiência, mas da observação do modo de operar da mente”. (MARCONDES, 2001, p. 181) Para Locke, os homens são proprietários privados por natureza, trata-se do “direito natural de propriedade” que é concedido por Deus. (WOOD, 2001)

O egoísmo e o individualismo preponderantes nas análises dos pensadores representantes da burguesia nascente com o capitalismo, apesar de ser avaliado de modo diferenciado entre os diversos filósofos, tinha como base comum o fato de uma essência humana imutável e extremamente concorrencial. Hobbes, considerava que este movimento era uma ameaça e defendia um Estado absolutista, o Leviatã. Adam Smith acreditava que ao enriquecimento dos indivíduos corresponderia um aumento da produção e uma prosperidade social, “fazendo, assim, que o egoísmo do indivíduo se convertesse em prosperidade de todos pela ‘mão invisível do mercado’”. (LESSA, 2016, p. 7) O equívoco de todos esses pensadores era compreender a essência burguesa dos homens como a essência humana a-histórica e imutável. Para a ontologia marxiana, analisando o processo histórico real, isto não é assim, pois “[...] na história, este individualismo apenas existiu quando os homens foram alienados pelo capital; apenas na sociedade burguesa há esta expressão de individualismo”. (LESSA, 2016, p. 7)

Sumariando nosso percurso: a ontologia greco-medieval, de modo geral, possui uma ontologia cósmica. Com Descartes há uma “ontologia da subjetividade”, sendo que com Kant há a negação da ontologia e a supervalorização do indivíduo e do polo da subjetividade, pois “[...] se uma ontologia é a prioridade do mundo objetivo, na medida em que ele transfere, desloca o centro de atenção para a subjetividade nós temos, em suma, a negação da ontologia”. (CHASIN, 1988, p. 15) Com Hegel, tem-se a reafirmação de uma ontologia “reconvertendo a teoria do conhecimento a uma fenomenologia do espírito, isto é, a uma história da razão autoconstituente” e, assim, a “[...] ontologia hegeliana é uma ontologia da razão, só que esta razão não é da subjetividade, é uma razão como princípio de racionalidade do mundo e este é constituído ontologicamente por via lógico-ontológica”, o que quer dizer que “[...] é a lógica que constitui o universo da mundanidade”. (CHASIN, 1988, p. 15)

Com a passagem do feudalismo ao capitalismo, no que tange à questão do conhecimento em meio a este processo histórico, há o desaparecimento do “fundamento objetivo absoluto”, ou seja, saímos da centralidade do objeto para a centralidade do sujeito. (TONET, 2005) O conhecimento da natureza, agora, não tinha mais um caráter puramente contemplativo, mas sim prático, já que estava voltado para a transformação a atender os interesses de reprodução da nova ordem social, por exemplo: “[...] a própria forma da produção material, da qual uma das marcas mais decisivas é a divisão fragmentada do trabalho, teve repercussões fundamentais na constituição da ciência moderna”, fazendo com que ela perdesse de vista “os vínculos que interligariam os territórios investigados” e, com isso, “foi abandonada a objetividade (o ser) como eixo do conhecimento, sendo substituída pela subjetividade”. (TONET, 2005, p. 24) Isto é verificável em Kant, pois “a primeira e fundamental questão” não é a respeito do ser, como era para os gregos, mas “a respeito do conhecer” e, assim, “a categoria da essência é, pois, relegada a segundo plano na elaboração kantiana e será definitivamente expulsa da problemática do conhecimento nos desdobramentos subsequentes desta perspectiva”. Deste modo, estava constituído “aquilo que chamamos de ‘ponto de vista da subjetividade’, cuja característica fundamental consistia em atribuir ao sujeito o papel de momento determinante tanto no conhecer quanto no agir”. (TONET, 2005, p. 25)

É apenas com Marx que há o resgate da ontologia, não contemplativa ou metafísica, mas sim materialista e de talhe dialético. Isso não se deve apenas à genialidade do indivíduo Marx. Na sociedade capitalista há o desenvolvimento das forças produtivas e das condições materiais indispensáveis para compreendermos a totalidade do ser social e as tendências gerais do movimento da reprodução social. Esse é um fato impossível tanto no feudalismo, quanto no escravismo ou na sociedade primitiva em decorrência do baixo desenvolvimento das forças produtivas. Dois acontecimentos são importantíssimos para compreensão desse momento histórico: a Revolução Francesa (1789) e a Revolução Industrial.

Com as revoluções burguesas houve a destruição do modo de produção feudal, a derrubada do Estado Absolutista, o surgimento e consolidação do Estado moderno e o desenvolvimento da sociedade capitalista. A burguesia “[...] pôde se converter em classe revolucionária”, dentre outros fatores, “porque seu projeto histórico

era a emancipação da opressão feudal da enorme maioria da população de seu tempo”.(TONET; LESSA, 2012, p. 54) A economia estava nas mãos da burguesia e, embora, “fossem os servos e os artesãos que produzissem a maior parte da riqueza, uma boa parte vinha também do comércio internacional e, até mesmo, dos saques de outros povos”. Foi “essa inserção na reprodução da sociedade de seu tempo que possibilitou à burguesia ter a força necessária para ser portadora do projeto histórico de todas as outras camadas e classes sociais em oposição ao absolutismo”. (TONET; LESSA, 2012, p. 54)

Já a Revolução Industrial é importante, não tanto por seu aspecto político como no caso das revoluções burguesas, mas sim em seu aspecto social, ou seja, por consolidar uma nova forma de organizar o trabalho em uma sociabilidade regida pelos interesses da burguesia e não mais do clero ou dos reis. Até este período, “[...] as ferramentas típicas eram aquelas movidas pela força humana”, o que impunha um limite decisivo. Com a máquina a valor no processo produtivo esse limite pôde ser ultrapassado. A humanidade “passou da condição em que a carência era inevitável para outra, muito superior, de abundância” e pela primeira vez “tornou-se possível produzir mais do que o necessário para abastecer todas as pessoas do planeta”. (TONET; LESSA, 2012, p. 64) Um alerta é necessário: não podemos reduzir a Revolução Industrial à meramente uma mudança na tecnologia e na introdução das máquinas no processo de produção. Essas mesmas tecnologias são resultado de um processo histórico mais amplo. O comércio mundial, a riqueza acumulada na Inglaterra, a disponibilidade de uma ampla maioria de trabalhadores “[...] forçados a abandonar o campo pela cidade na medida em que o capitalismo ia penetrando na agricultura” etc. fizeram com que se tornasse lucrativa a adaptação “da máquina a vapor para a produção industrial”. (TONET; LESSA, 2012, p. 64)

Enfim, é em decorrência da maturidade alcançada pelo desenvolvimento e complexidade do ser social que fora possível a Marx resgatar a centralidade da objetividade no plano do conhecimento e, dessa maneira, romper radicalmente com seus contemporâneos e predecessores. A instauração ontológica de Marx **não** se dá pela junção do “materialismo” com a “dialética” e a “perspectiva histórica”, fundando o tão chamado “materialismo histórico e dialético” como se fosse uma simples somatória de tudo isso. Ao contrário, a ontologia marxiana se funda a partir de três críticas: a) a crítica da filosofia hegeliana, da razão especulativa;

b) a crítica à Economia Política e; c) a crítica da prática, ou seja, a crítica aos limites essenciais da emancipação política e a defesa da possibilidade dos homens alcançarem uma forma de sociabilidade marcada pela emancipação humana. (CHASIN, 1988) Contudo, é preciso esclarecer que o sentido de crítica em Marx não tem um caráter meramente negativo ou “apenas lógico ou epistemológico”. A crítica, para ele, significa “o exame da lógica do processo social – levando sempre em conta que é um produto da atividade humana”, de modo a apreender a “natureza própria, suas contradições, suas tendências, seus aspectos positivos e negativos, suas possibilidades e limites” tendo como parâmetro “[...] os lineamentos mais gerais e essenciais do processo social como um processo de autoconstrução humana”. (TONET, 2005, p. 54)

Marx percebe que tanto o idealismo quanto o materialismo reduzem a realidade a elementos que são “tomados abstratamente”. Para o materialismo a realidade é apenas exterior ao homem como algo “despido de subjetividade” e para o idealismo “a verdadeira realidade é a realidade da ideia, do espírito”. Já, na ontologia marxiana, a atividade humana sensível é que confere unidade a estes dois momentos: “subjetividade e objetividade são dois momentos que constituem uma unidade indissolúvel”. (TONET, 2005, p. 32) Isto, contudo, não quer dizer que exista plenamente um equilíbrio, mas sim que subjetividade e objetividade são dimensões efetivamente reais e operantes e que a consciência encontra seu campo de possibilidades reais para atuar a partir da determinação essencial – ontológica – que a objetividade oferece. Isso ocorre, pois, por um lado a “própria subjetividade já é um produto social, de modo que ela articula em si a individualidade e a generidade” e, por outro lado, “porque a objetividade se não determina o fim, põe o campo de possibilidades a partir das quais a subjetividade faz as suas escolhas” e, deste modo, “o ato de pôr fins, embora seja um ato livre, pois não é uma imposição inevitável, é, também, sempre um ato concretamente delimitado [...]”. (TONET, 2005, p. 36)

Marx irá constatar que o primeiro ato histórico, como afirmado em *A ideologia alemã*, é o ato de produzir os meios de produção indispensáveis para atender as necessidades vitais humanas e, com isso, com os atos de trabalho, há a criação de novas necessidades sociais. Em face disto que podemos afirmar que a reprodução animal, determinada biologicamente, é sempre a reposição do mesmo e a reprodução social é sempre a criação do novo. (LUKÁCS,

2012)) Marx pode, dessa forma, afirmar que “[...] o homem é um ser genérico e universal, pois o devir do indivíduo não se dá apenas, e nem principalmente, como um desdobramento de leis genéticas”, mas sim e, sobretudo, “a apropriação das objetivações que se tornaram patrimônio do gênero humano” fazendo com que “o indivíduo é social por natureza e não porque viva em sociedade”. (TONET, 2005, p. 39)

Não podemos, apressadamente, concluir que para a ontologia marxiana tudo deva ser resumido ao trabalho, como esclareceremos de modo mais profundo no próximo item. O “fio condutor do pensamento marxiano é o processo de autoconstrução do homem tomado sempre em nível ontológico” (TONET, 2005, p. 40) e, a partir do trabalho, surgem outros complexos sociais, como por exemplo o da educação, que passam a ter uma dependência ontológica para com ele e uma determinação recíproca. O processo de tornar-se homem do homem não é, por consequência, algo aleatório e nem determinado aprioristicamente. Trata-se de uma processualidade que possui fundamento no trabalho e se coloca sob a forma de “um complexo de complexos”, ou seja, “de um conjunto de dimensões que interagem entre si e com a dimensão fundante”. Com este processo o ser social se torna mais heterogêneo, diverso e mais unitário com uma unidade indissolúvel entre existência e consciência e entre indivíduo e sociedade. Estas unidades indissolúveis, por sua vez, “[...] só podem ser compreendidas a partir da própria lógica do processo real e jamais tomadas como um dado ontológico constitutivo do ser social”. (TONET, 2005, p. 46)

Marx, em face de seus antecessores, não os ignora ou “joga-os na lata do lixo”. Na ontologia marxiana “[...] a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites”, ao mesmo tempo em que se faz a “verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais”. (NETTO, 2009, p. 775) A teoria, na abordagem de Marx, não se reduz ao exame das formas de um objeto, “[...] com o pesquisador descrevendo-os detalhadamente e construindo modelos explicativos para dar conta [...] de seu movimento visível”, mas sim “uma modalidade peculiar de conhecimento”. A teoria se distingue de todas as outras modalidades de conhecimento, pois “o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das

aspirações e das representações do pesquisador”. Ou seja: a teoria, para Marx, é “a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa”. Por meio da teoria “o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa” e esta reprodução “será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto”. (NETTO, 2009, p. 776)

Um ponto nodal neste debate e que permite tal delimitação do sentido de crítica que já explicamos e de teoria, é o fato de que “Marx faz da produção e da reprodução da vida humana o problema central, surgem, tanto no próprio ser humano como em todos os seus objetos, relações” e isto como “dupla determinação de uma insuperável base natural e de uma ininterrupta transformação social dessa base”. Neste caso também o trabalho é “a categoria central, na qual todas as outras determinações já se apresentam *in nuce*”. (LUKÁCS, 2012, p. 285, grifos do original) Por isso, se quisermos compreender como de fato a educação se relaciona com a totalidade social é preciso articular à reflexão a análise a partir da centralidade ontológica do trabalho. Uma vez que compreendemos, mesmo que em linhas gerais, a ontologia marxiana, poderemos, então, avançar no sentido de explicitar as relações que se estabelecem entre a práxis educativa, o trabalho enquanto base fundante do ser social e a própria totalidade social.

A análise sobre a práxis educativa, dessa forma, não deve se basear na busca do conceito que mais nos agrada ou que apresenta maior amplitude no debate contemporâneo. Para a ontologia marxiana é fundamental compreender qualquer dimensão social – inclusive a educacional – buscando sua origem histórica e ontológica, bem como a função que desempenha na reprodução social em meio à uma determinada totalidade. Sem estas considerações, muito provavelmente tenderemos a reforçar uma análise gnosiológica no tratamento da questão educacional e não de caráter ontológico, como o que estamos discutindo.

Trabalho, Educação e Totalidade Social

Como já afirmamos anteriormente, para compreender o complexo da educação tal como ele é em meio à totalidade social é necessário levar em consideração sua origem histórica e ontológica. Lukács delineia essas questões em sua obra *Para uma Ontologia do Ser Social* contribuindo com reflexões a respeito dos limites e

potencialidades que a práxis educativa pode desempenhar frente à totalidade social consubstanciada pelo sistema do capital. Não se trata de partir de premissas gnosiológicas, ou seja, não se trata de arranjarmos intelectualmente os procedimentos investigativos à priori para investigar a centralidade ontológica do trabalho e a educação. Ao contrário, é preciso resgatar uma análise que se baseie na própria processualidade histórica da realidade social. Aliás, esta é uma perspectiva já discutida por Marx e Engels n´A *ideologia alemã* quando afirmam que:

As premissas de que partimos não são bases arbitrárias, dogmas; são bases reais que só podemos abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência, tanto as que eles já encontraram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação. Essas bases são pois verificáveis por via puramente empírica. (MARX; ENGELS, 2002, p. 10)

Há, portanto, uma prioridade ontológica da objetividade real com relação à subjetividade e esta é uma elaboração de decisiva importância da ontologia marxiana para o debate educacional. Os homens – sociedade – ao produzirem como primeiro ato histórico os seus meios de produção e de subsistência começam a desempenhar uma atividade crescentemente social. O trabalho, desse modo, será uma categoria fulcral no desenvolvimento do ser social, pois irá “chamar à vida” – para usar uma expressão de Lukács – uma série de outros complexos que terão funções sociais qualitativamente distintas das do trabalho, ainda que com ele se articulem. De modo geral, a perspectiva ontológica se mostra fundamental nesse processo de compreensão, pois: “Querer lutar contra o capital, que se serve de um imenso aparato científico; querer transformar o mundo sem um sólido conhecimento da realidade é candidatar-se antecipadamente ao fracasso. Se o conhecimento não garante o sucesso, sem ele o insucesso é inevitável”. (TONET, 1999, p. 5)

Estes dois princípios (a prioridade ontológica da objetividade sobre a subjetividade e a necessidade de um conhecimento que oriente a prática) são *aspectos onto-metodológicos* fundamentais para o debate em educação a partir das contribuições das formulações lukacsianas no capítulo sobre o trabalho em sua *Ontologia*. O campo efetivo de possibilidades para intervenção teleologicamente orientada sobre o real é colocado e configurado a partir da própria

realidade objetiva e não das vontades e anseios do homem, por exemplo. Além disso, sem um conhecimento correto (que, contudo, nunca é absoluto) a respeito da realidade concreta não se efetivam com eficácia os atos de trabalho. Esses entendimentos nos possibilitam compreender como, no debate em educação, em linhas gerais, é imprescindível o conhecimento da lógica de funcionamento e estruturação incontrolável (MÉSZÁROS, 2002) do sistema do capital. Este conhecimento, por sua vez, é fundamental para apreender os limites e as possibilidades da práxis educativa sem supervalorizar a educação e, ao mesmo tempo, sem subestimá-la. Por mais que alguns desejem uma “educação humanizadora” esta meta é uma impossibilidade real e concreta no âmbito da sociedade capitalista em que os interesses a serem atendidos, primordialmente, são aqueles que possibilitarão a reprodução do capital. Antes de avançar, porém, convém trazer para o debate o próprio posicionamento de Marx a respeito do resultado de suas pesquisas e que consta no famoso “Prefácio” de 1859:

Minhas investigações me conduziram ao seguinte resultado: *as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades [...]* O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos, pode ser formulado, resumidamente, assim: *na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência.* O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. *Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.* (MARX, 2008, p. 47, grifos nossos)

O recurso à longa citação de Marx se faz necessário para que possamos colocar em relevo pontos essenciais da sua teoria social para o entendimento da relação entre trabalho e educação. Em primeiro lugar temos a necessidade de não analisar a educação ou

“as relações jurídicas” por “si mesmas”, já que “essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência”. Marx chama a atenção aqui para a necessidade de analisar as mediações no âmbito da realidade social e seus vários complexos. Em segundo lugar há a constatação da relação entre “relações de produção” ou “base real” e suas “formas sociais determinadas de consciência”, contudo, estes dois momentos não se encontram à deriva, pois é o “ser social que determina sua consciência” e aqui reside a necessidade de compreensão da dependência ontológica dos complexos sociais – incluso a educação – para com o trabalho.

Na esteira de Lukács, Tonet (2005) nos explica sobre estas articulações, a saber: 1) a relação de dependência ontológica; 2) de autonomia relativa e 3) de determinação recíproca da educação para com o trabalho. Essas elaborações são abstrações que traduzem a real ligação entre estas duas categorias que são ontológicas do ser social. O estudo profundo e sistematizado tanto do capítulo do trabalho da ontologia lukacsiana, quanto da proposição de “atividades educativas emancipadoras” de Tonet é, dessa maneira, prática indispensável para a pesquisa na área educacional preocupada com uma interpretação que se baseie na própria lógica de complexificação do ser social como ele se dá, ou seja, “o ente enquanto ente”. (CHASIN, 1988, p. 82)

A relação de dependência ontológica nos mostra como que a educação possui sua origem histórico-ontológica vinculada aos atos de trabalho e como que ela irá transmitir os conhecimentos, os valores, comportamentos, habilidades etc. que forem necessários para a reprodução social de uma forma de sociedade fundada em um determinado tipo de trabalho. Por exemplo: o campo de possibilidades inerentes à sociabilidade feudal – fundada no trabalho servil – impunha ao complexo educacional a transmissão dos comportamentos e habilidades necessárias para a reprodução daquela ordem societária baseada na relação de suserania e vassalagem entre os servos e seus senhores feudais, ou seja, a educação era limitada pela reprodução daquela forma típica de propriedade privada baseada no trabalho dos servos. No capitalismo, por exemplo, há uma desigualdade estrutural entre capital e trabalho. O capital é a potência que exerce influência na orientação de todos os complexos sociais, inclusive, na educação; de modo que cabe a ela a transmissão dos conteúdos e conhecimentos que atendam as necessidades de expansão deste sistema social. Lukács

irá afirmar que: “[...] o essencial da educação dos homens” consiste “em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida”. (LUKÁCS, 2013, p. 176)

Pensemos na sociabilidade regida pelo capital: a totalidade social fundada com base no trabalho assalariado determina ontologicamente a orientação que a ciência irá ter, por exemplo. Temos uma ciência altíssimamente desenvolvida e capaz de inúmeros avanços em diversas áreas (pense-se por exemplo no acelerador de partículas atômicas LHC (Large Hadron Collider) que fica na Suíça e que permite aos cientistas compreenderem melhor o nosso universo), contudo, a fome, miséria e tantas outras penúrias ainda existem aos milhões no mundo. A que isso se deve? Às relações sociais de produção capitalistas, ou seja, as relações sociais de produção (a maneira como os homens se relacionam entre si no processo de transformação da natureza, ou seja, no processo de produção da riqueza material social), no capitalismo, determinam ontologicamente os rumos da ciência e esta, direta ou indiretamente, passa a atender às demandas do capital e não as reais necessidades humanas. Outro exemplo que podemos elencar para dar concretude ao que estamos falando são os dados levantados por Ziegler (2011) de que há hoje uma produção de alimentos no mundo capaz de alimentar duas vezes a população mundial e, mesmo assim, 100 mil pessoas morrem de fome por dia. A perspectiva reformista observa esta informação e conclui que o problema é a distribuição. Apenas a perspectiva revolucionária instaurada por Marx pode compreender que a distribuição é desigual, já que as relações sociais de produção capitalistas são estruturalmente desiguais, a partir do sistema de assalariamento e da extração de mais-valia.

Em razão deste raciocínio que podemos dizer que há uma autonomia relativa da educação perante o trabalho e a totalidade social. Dessa forma, é preciso apreender a determinação recíproca que se estabelece entre trabalho, educação e os demais complexos sociais numa dinâmica eminentemente social e histórica.

É importante afirmar que o sentido de educação que estamos tratando é o mais amplo possível e não se reduz à educação escolar ou a um período limitado da vida dos indivíduos. Neste aspecto a educação é o complexo social responsável pela transmissão e apropriação do patrimônio espiritual – cultura humana em sentido

lato – desenvolvido histórica e socialmente pela humanidade. Esta é a função social, ou seja, a função que o complexo educacional cumpre no processo de reprodução do ser social. Isto, todavia, não quer dizer que a educação não seja atravessada pelos antagonismos sociais e, em especial, no momento atual de crise estrutural do capital.

Para expor em termos ontológicos as categorias específicas do ser social, o seu surgimento a partir das formas de ser precedentes, de que maneira as categorias se vinculam a essas formas, como aquelas se fundamentam nestas e se diferenciam destas, é preciso começar pela análise do trabalho. É claro que não se deve esquecer que cada grau do ser, no seu conjunto e nos seus detalhes, constitui um complexo, isto é, que também suas categorias mais centrais e determinantes só podem ser concebidas no interior e a partir da estrutura global do nível de ser de que se trata. (LUKÁCS, 2002, p. 1, grifos nossos)

O trecho de Lukács é relevante em ao menos dois pontos: a reflexão ontológica a partir do trabalho e a consideração desta categoria numa “estrutura global”. Em outros escritos, o filósofo húngaro já havia apontado para o fato de que o que diferencia o marxismo das ciências burguesas não é o predomínio das causas econômicas na explicação dos fenômenos sociais, mas sim a categoria da totalidade. (LUKÁCS, 2003) Por isso que a “totalidade é o território da dialética”. (LUKÁCS, 1974, p. 48) Isso é importante, pois do ponto de vista ontometodológico, estamos diante de um indício próprio da realidade social historicamente elaborada pelos seres humanos. Se quisermos saber qual a função que determinado complexo ou práxis cumpre na reprodução social, devemos, pois “começar pela análise do trabalho”. Todavia, para não incorreremos no risco de passar a impressão de que basta “resumir” tudo ao trabalho é preciso analisar a atividade ou fenômeno que estamos estudando inserido numa totalidade social, ou seja, interagindo num “complexo de complexos”. Em função disto, inclusive, que Chasin (1988, p. 72, grifos nossos) argumenta:

A totalidade é a única via da compreensão. Explicar é reencontrar a totalidade. Compreender, capturar intelectualmente alguma coisa é reproduzir conceitualmente uma unidade que é um todo. Cada individualidade no seu isolamento não revela a integridade que ela é. O todo é que explica. Neste sentido, então, o objeto maturado que ganhou a sua plenitude, onde a supremacia do

complexo está explicitada, permite rever a gênese de tal maneira que as partes constitutivas da processualidade genética que eram partes, agora elas se explicam enquanto partes porque o todo deu acesso ao saber desta totalidade. Então, *não se trata de uma construção do sujeito ou da construção de um objeto e de seu todo, mas trata-se de um todo do objeto que faculta a compreensão inclusive das partes desse todo no real* (CHASIN,1988, p. 72)

Estas elaborações apresentam enorme potencial para a discussão educacional, pois em muitos casos, por exemplo, tende-se a compreender algum fenômeno educativo tomando-se por referência uma dinâmica interna à própria educação. É preciso, contudo, relacionar, refletir e apreender a constituição deste complexo em sua vinculação com o trabalho (tanto em sentido amplo, quanto a sua forma específica no capitalismo) e com a totalidade social consubstanciada pela reprodução do capital na contemporaneidade.

Se assim o procedermos com o trabalho veremos que ele é a única categoria que funda o ser social e a ele cabe a função social de produção dos meios de produção e subsistência indispensáveis para as necessidades humanas. Dessa forma, é imprescindível compreender a diferenciação que se opera entre o trabalho e as demais práxis sociais. Nesse sentido, o trabalho “[...] é um processo entre atividade humana e natureza: seus atos estão orientados a transformar objetos naturais em valores de uso.” (LUKÁCS, 2002, p. 47) Essa é a função que ele desempenha para a continuidade, para a reprodução do ser social, em seu sentido ontológico, ou seja, em independente da formação social em específico. O filósofo húngaro, com efeito, distingue a teleologia do trabalho de uma “segunda forma de posição teleológica”. Enquanto a primeira realiza o intercâmbio do homem com a natureza, na segunda está presente a “tentativa de induzir uma pessoa (ou grupo de pessoas) a realizar algumas posições teleológicas concretas”.(LUKÁCS, 2002, p. 47) É no interior desta segunda forma de posição teleológica (ou pores teleológicos secundários) que se insere a educação em que o objeto “dessa posição secundária já não é um elemento puramente natural, mas a consciência de um grupo humano”, isto é: “a posição do fim já não visa transformar um objeto natural, mas, em vez disso, a execução de uma posição teleológica”. (LUKÁCS, 2002, p. 48)

O trabalho encontra-se no “por teleológico primário”, já a educação, a política, as ideologias, por exemplo, se encontram no

âmbito dos pores teleológicos secundários. Isto é relevante para compreendermos que o que torna o trabalho a única categoria fundante e todas as outras práxis fundadas é a função social. Para “Marx o trabalho possui uma função social muito precisa: faz a mediação entre o homem e a natureza, de tal modo a produzir a base material indispensável para a reprodução das sociedades”. (LESSA, 2012, p. 45) O que distingue os vários complexos sociais entre si é a função social que exercem na reprodução social: a função social do escultor é produzir obras de arte, a do cirurgião é promover saúde; enfim, “é a função social e não a modalidade de matéria a ser transformada que particulariza cada um dos complexos sociais”. (LESSA, 2014, p. 246) Se cancelarmos o que o trabalho possui de específico, ou seja, se cancelarmos de nossa análise a sua função social e o “misturarmos” em meio à outras práxis humanas, perdendo a relação entre fundado e fundante, cancelaremos, também, “[...] a tese marxiana de ser o trabalho a categoria fundante do mundo dos homens” e, com isso, estará “linearmente revogada a demonstração de como a essência humana é construto puro e exclusivo da ação dos seres humanos” e estará, ainda, “revogada a demonstração por Marx da possibilidade e da necessidade históricas da revolução proletária”. (LESSA, 2012, p. 28-29)

Considerações Finais

Tendo em mente a reflexão desenvolvida pela ontologia marxiana de que “[...] os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade também é o poder espiritual dominante” (MARX; ENGELS, 2002, p. 48), também podemos afirmar que a educação da classe dominante é a *educação dominante* em uma determinada sociedade de classes, isto é, na sociedade burguesa, por exemplo, em sua orientação geral a educação tenderá a atender os interesses de reprodução do capital acima de tudo. Isso pode ser percebido quando Mészáros, por exemplo, afirma que “[...] uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz”. (MÉSZÁROS, 2005, p. 45) Em face disto também precisamos chamar a atenção para o fato de que “pretender, pois, organizar o processo educacional, no seu conjunto, de modo a favorecer os interesses

da classe trabalhadora, é uma empresa fadada, de antemão, ao fracasso” e isso ocorre, pois para que tal empreitada tenha sucesso é requisito indispensável a “completa destruição do capital e do Estado”, já que são eles que “garantem, cada um a seu modo” que a educação “seja organizada em função dos interesses da burguesia”. (TONET, 2014, p. 5).

Estas reflexões, por sua vez, só são possíveis de serem elaboradas se tivermos por parâmetro analítico o próprio desenvolvimento do processo histórico real, levando em conta o campo de possibilidades que a realidade objetiva, matizada pelo trabalho e consubstanciada pela totalidade social, impõem ao desenvolvimento do complexo educacional. Ou seja, estas elaborações só foram possíveis de serem formuladas se tivermos em mente a função social que cada complexo social desempenha e, também, a compreensão da dependência ontológica, da determinação recíproca e da autonomia relativa da educação para com o trabalho.

A pesquisa a respeito das contribuições da teoria social marxiana, a partir de sua instauração ontológica (LUKÁCS, MÉSZÁROS e outros) possibilita apreender os limites e as possibilidades da práxis educativa ao longo do processo histórico, nos distintos modos de produção e, além disso, no que se refere ao campo de possibilidades reais e objetivas estabelecido pela totalidade social contemporânea subordinada aos interesses de reprodução do capital. Tal compreensão é ponto para pesquisa é da mais absoluta importância na área educacional tanto para não cairmos no politicismo reformista que pensa ser possível “disputar” ou “democratizar” o Estado, quanto, ainda, para não cedermos lugar ao derrotismo imobilista.

Esses entendimentos são fundamentais para não descolarmos a educação da totalidade que é regida pela sociabilidade do capital. É neste ponto que reside a necessidade de romper com a lógica do capital e, também, de pensar de modo crítico e profundo as possibilidades e os limites da atividade educativa orientada pela emancipação humana. Deste modo, é apenas com a ontologia marxiana, tendo em vista a centralidade ontológica do trabalho que poderemos vislumbrar as potencialidades e os limites da práxis educativa, para além da visão limitante e deformadora que o capital lhe imprime sem, contudo, sobrecarregá-la com uma responsabilidade impossível de realizar como costumeiramente a abordagem idealista o faz, tendo, em muitos casos, uma

fundamentação politicista. Por isso que: “[...] enquanto os homens fizerem do Estado e da política sua idolatria suprema não haverá a menor chance para a emergência e o desenvolvimento de uma visão projetiva que tenha arrimo na potência humano-societária revelada pelo trabalho qualificado”. (CHASIN, 1997, p. 2) A ontologia instaurada por Marx e retomada por Lukács e por Mészáros, “tem por objetivo demonstrar a possibilidade ontológica da emancipação humana, da superação da barbárie da exploração do homem pelo homem” (LESSA, 2015 b, p. 9) e essa é a grande razão teórica e ideopolítica da sua escolha por todos que defendem a perspectiva revolucionária.

Labour, Education and Marxian Ontology

Abstract: This text presents a reflection on the relations established between the basic category of social being: work and social complex of education. To develop such a debate, we take into account the contributions of authors who work with the Marxian ontological approach. This is a necessary procedure to grasp the dynamics and interactions between work, education and social totality of a viewpoint that analyzes the social complex in their practice and real link with the development of social being. Therefore, approach, at first, the historical origin and the nature of the tradition called by Marxian ontology and, second, made explicit the ontological dependence on autonomy and reciprocal determination of education for the job. Such interactions that take place between work, education and social totality emanating from the objective reality itself in its historical and social development. An important development of the Marxian ontology in this respect is the character of criticism facing the prospects that derive from human activity its role as demiurge of the historical process. Indeed, this is not an idealistic approach to whittle gnosiological about the issue in question, but rather a nature ontological approach based on contradictions and general trends of this form of contemporary sociability. These reflections are essential not to overstate the educational praxis and also not to despise it.

Keywords: Ontology. Work. Education. Totality.

Referências

CHASIN, J. *Superação do liberalismo*. 1988. Mimeo.

CHASIN, J. *Poder e Miséria*. 1997. Conferência proferida na UMA – Faculdade de Ciências Gerenciais. Caderno Pensar, Estado de Minas, 07 de out. 2000. Disponível em: <[http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Chasin,%20Jose/J%20Chasin%20%20Poder%20e%20miseria%20\[Conferencia%20publicada%20no%20jornal%20Estado%20de%20Minas\]%20\(1997\).pdf](http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Chasin,%20Jose/J%20Chasin%20%20Poder%20e%20miseria%20[Conferencia%20publicada%20no%20jornal%20Estado%20de%20Minas]%20(1997).pdf)>. Acesso em: 20 set. 2015.

LESSA, S. Lukács e a ontologia: uma introdução. *Outubro*, São Paulo, v. 5, n.1, p. 83-100, 2001.

- LESSA, S. *Serviço social e trabalho: porque o serviço social não é trabalho*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.
- LESSA, S. Lukács, Trabalho e classes sociais. In: COSTA, G.; ALCÂNTARA, N. *Anuário Lukács*. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.
- LESSA, S. Materialismo histórico: a origem. *Jornal Espaço Socialista*, n. 84, 2015a. Disponível em: <<http://espacosocialista.org/portal/>> Acesso em: ago. 2017.
- LESSA, S. *Para compreender a Ontologia de Lukács*. 4. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015b.
- LESSA, S. Liberalismo: concepção burguesa de Mundo. *Jornal Espaço Socialista*, São Paulo – SP, n. 92, ago. 2016. Disponível em: <<http://espacosocialista.org/portal/>> Acesso em: 20 ago. 2017.
- LUKÁCS, G. Tecnología y Relaciones Sociales. In: BUJARIN, N. I. *Teoría del materialismo histórico*. Madrid: Siglo XXI de Editores, Espanha, 1974.
- LUKÁCS, G. *O trabalho*. Tradução de Ivo Tonet. 2002. (Mimeo).
- LUKÁCS, G. *História e consciência de classe*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social – I*. São Paulo: Boitempo: 2012.
- LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 2.
- MARCONDES, D. *Iniciação à História da Filosofia*. Dos pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes. 2002.
- MARX, K. *Contribuição à crítica da Economia Política*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Ed. Boitempo, 2005.
- NETTO, J. P. Introdução ao método da teoria social. In: Conselho Federal de Serviço Social – CFESS; Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS. *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <https://pcb.org.br/fdr/index.php?option=com_content&view=article&id=12:introducao-ao-metodo-da-teoria-social&catid=2:artigos> Acesso: 20 ago. 2017.
- TONET, I. As tarefas dos intelectuais, hoje. *Novos rumos*, São Paulo, v. 2 n. 29, p. 28-37, 1999.
- TONET, I. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Unijuí, 2005.

TONET, I. Um novo horizonte para a Educação. 2007. Conferência pronunciada apresentado no 1º Congresso de Ontologia do Ser Social e Educação, São José do Rio Preto, SP, 2007. Conferência pronunciada. Disponível em: <http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/UM_NOVO_HORIZONTE_PARA_A_EDUCACAO>. Acesso em: 20 ago. 2017.

TONET, I.; LESSA, S. *Proletariado e sujeito revolucionário*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TONET, I. *Método Científico*. Uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TONET, I. Atividades educativas emancipadoras. *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 09-23, jan./jul. 2014.

ZIEGLER, J. *Genocídio silencioso*: um sexto da humanidade não tem o que comer. 2011. Disponível em: <<http://www.diarioliberalidade.org/mundo/laboral-economia/19878-genocidio-silencioso-um-sexto-da-humanidade-nao-tem-o-que-comer.html>> Acesso em: 20 ago. 2016.

WOOD, E. M. *A origem do capitalismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

Submetido em: 19/08/2016

Aceito em: 24/07/2017

A contribuição do rádio para educação e inclusão de pessoas com deficiência visual

Resumo: A formação do indivíduo envolve práticas de sociabilidade para as quais plataformas de comunicação são um campo relevante na contemporaneidade. Em se tratando de pessoas com deficiência visual, o rádio se destaca como um meio eficaz de socioeducação. Esse trabalho aborda o uso do rádio por locutores com deficiência visual. Para tanto, segue procedimentos metodológicos de natureza qualitativa, amparados nos instrumentos da pesquisa bibliográfica e entrevistas semiestruturadas com locutores de rádio nos estados do Ceará e da Bahia, de forma a compreender a influência da prática radiofônica na relação da pessoa com deficiência visual com o mundo. O estudo aponta que o rádio constitui um meio de educação informal, na medida em que contribui para a formação cidadã de pessoas cegas que saem da posição de receptores e passam a emitir mensagens, passando a obter maior inclusão na sociedade. Percebeu-se também que o rádio foi um canal para o ingresso dos entrevistados na atuação em espaços de defesa dos direitos da pessoa com deficiência visual.

Palavras-chave: Educação informal. Comunicação. Inclusão.

Rosane da Silva Nunes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
rosane.nunes@yahoo.com.br

Erlane Cristhynne Felipe dos Santos
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
erlanefelipe@gmail.com

Introdução

A unisensorialidade do rádio o torna um veículo peculiar em linguagens e narrativas, pois carrega um potencial semiológico bastante propício à interatividade e à imaginação. Não é por acaso que mesmo sendo o pioneiro na comunicação de massa, com quase um século de existência, ainda alcance consideráveis audiências em todas as faixas etárias. Trata-se de um veículo que se aproxima do público por meio da coloquialidade, da regionalização cultural e da emoção traduzidas principalmente pela performance vocal dos locutores. A voz é o principal elemento da linguagem radiofônica que, acompanhada da música, dos efeitos sonoros e até mesmo do silêncio, tecem narrativas que despertam a atenção do ouvinte. (SILVA, 1999) Além disso, o veículo guarda o potencial que pertence a todos os meios de comunicação: o de canal para o exercício da cidadania, tanto do emissor quanto do receptor.

No caso do rádio, devido à relativa facilidade técnica de veiculação, o acesso à produção de conteúdos é mais simples que na televisão e bem próximo da acessibilidade da internet, fato que torna o veículo rádio o mais propenso à comunicação e mobilização populares. Em sua gênese, o rádio foi instrumento

de educação, e ao longo de sua história, continua sendo um meio bastante utilizado por movimentos sociais em ações formativas de indivíduos ou grupos vulneráveis socialmente. Nas escolas, as rádios escolares são importantes instrumentos de educomunicação. Exemplo disso foram as Escolas Radiofônicas no município de Natal, experiência promovida pelo Serviço de Assistência Rural (SAR) que se tornou modelo para o Movimento de Educação de Base (MEB) em todo o Brasil. (CARVALHO et al., 2009) Sendo assim, esse meio de comunicação pode ser uma ferramenta de formação cidadã e inclusão social, inclusive para pessoas com deficiência visual. É sobre a relação entre esses sujeitos e o rádio que trata o presente trabalho.

Nosso objetivo é identificar o impacto da prática radiofônica na vida de pessoas com deficiência visual, quais as possíveis contribuições nos aspectos sociais, políticos e educacionais. Salienta-se que existe ainda pouca pesquisa e literatura quanto à relevância do rádio na comunicação de tais grupos, embora o uso desse veículo possa ser mais conveniente do que o uso de outros meios de comunicação como a televisão, tendo em vista que a linguagem audiovisual deixa algumas lacunas na informação, pois em sua maioria mostra imagens sem utilizar o recurso da audiodescrição. Esse recurso midiático, seja na plataforma convencional de transmissão por ondas ou via internet, pode ser utilizado também na educação a distância de pessoas com deficiência visual. Além disso, por meio desse instrumento, a transmissão de informações factuais vem sendo gerada de forma conveniente a um público desprovido do recurso visual.

Esse trabalho, realizado em decorrência de pesquisa de campo desenvolvida na disciplina Educação Brasileira do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), ancora-se em pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que trará subjetividades das interpretações das autoras acerca dos dados levantados na pesquisa bibliográfica, uma das bases metodológicas dessa pesquisa. Também apresentaremos resultados de entrevistas semiestruturadas realizadas com locutores radiofônicos na condição de deficiência visual sobre suas vivências com o rádio. Tais percepções apoiarão reflexões teóricas sobre a relação entre rádio e formação cidadã.

Por se tratar de um trabalho que aborda o potencial educativo do rádio por pessoas com deficiência visual, reflexões teóricas sobre educomunicação e educação inclusiva serão norteadoras do

trabalho, bem como a historicidade da relação entre comunicação e educação no Brasil e da educação especial. Pode-se considerar, com o desenvolvimento desta pesquisa, a relevância social e científica do assunto abordado, por ser uma área de estudo com intuito de buscar instrumentos que favoreçam a inclusão social para serem aplicados no âmbito escolar, sendo um campo de prioridade da ciência e de emergência nos estudos em educação.

Um breve histórico da educação de pessoas com deficiência visual no Brasil: desafios e recursos acessíveis

A partir da década de 1970 surgem as organizações “de” e “para” pessoa com deficiência. Segundo Santos (1995, p. 24), “[...] até os anos 80 a integração desenvolveu-se dentro de um contexto histórico em que pesaram questões como igualdade e direito de oportunidades”. Isso implica dizer que começaram a surgir os movimentos de pessoas com deficiências que deram visibilidade à questão perante a sociedade, pois até então era como se esses indivíduos não existissem. Antes desse período, as pessoas com deficiência visual eram mais reservadas ao âmbito familiar. Pode-se assim dizer que aos olhos da sociedade mereciam caridade e não cidadania.

A criação da primeira instituição especializada, o Instituto Imperial de Meninos Cegos no Brasil, em 1854 – hoje Instituto Benjamin Constant na cidade do Rio de Janeiro (BRASSI, 2007) foi um marco. Vale destacar que contribuiu para a criação desse instituto a iniciativa de um jovem cego chamado José Álvares de Azevedo, que deflagrou, em 1850, um movimento por todo o Brasil em prol das pessoas que sofriam exclusão social apenas porque não enxergavam. Com esta iniciativa alavancou-se o processo de inclusão das pessoas com deficiência visual na sociedade. (BRASIL, 2016) Nesse período, o modelo de educação adotado para a pessoa cega e com baixa visão tinha no Instituto Imperial o único educandário. Fernandes (2002) corrobora a pertinente contribuição do já citado José Álvares de Azevedo, pois este brasileiro que estudou em Paris, trouxe o sistema braile para o Brasil. Com isso, o imperador Dom Pedro II, entusiasmado como o que viu, criou o referido instituto e deu início ao período da história tendo como protagonistas as pessoas cegas na história da educação no Brasil.

Foi de grande impacto a criação do Instituto Benjamin Constant, pois foi o primeiro da época no qual as pessoas com deficiência visual começaram a ter educação formal. Isso foi um marco, mesmo sabendo que ainda era uma minoria a ter acesso a esse equipamento educacional. Tempos depois, as escolas começam a acolher pessoas com deficiência em salas comuns, instaura-se o processo de inclusão que até hoje está em curso.

Nessa longa trajetória histórica educacional da pessoa com deficiência visual existiram os desafios que estão diretamente relacionados ao preconceito e desconhecimento de suas condições, além das questões dos recursos utilizados por essas pessoas no processo de formação educacional, sobre o qual é imprescindível destacar que esta já tem um déficit em relação aos ditos “normais”. Tendo em vista os vários fatores que dificultam a inclusão plena de tais pessoas, o preconceito figura como o maior deles. Como consequência, muitas pessoas nessa condição sofrem discriminação nas escolas, assim como em diversas esferas sociais.

Isso se explica em razão da cultura que permeia a sociedade, uma vez que somos criados para não reconhecer as diferenças, uma problemática que vem sendo tratada pela educação para os direitos humanos, que atualmente se pauta não apenas pela igualdade de direitos, mas pelo direito a serem respeitadas todas as diferenças. (CANDAU, 2008) O preconceito vem atuando como um sentimento ou opinião arraigado que tem influenciado o comportamento humano em diversos aspectos. Uma circunstância na qual a busca pela desintegração da discriminação ao diferente representa uma ação de difícil alcance, considerando-se a necessidade de mudanças no comportamento das pessoas perante o entorno das diferenças e do desconhecido no âmbito social. Candau e colaboradores (2012) enfatiza que os preconceitos e as discriminações encontram-se radicados nas mentalidades e no imaginário coletivo da sociedade, impregnando o cotidiano, os comportamentos, as atitudes e as práticas sociais. Para os autores:

Desintegrá-los exige um processo consciente, cuidadoso e sistemático de desnaturalização, sensibilização, reflexão e ação no plano pessoal e coletivo, que trabalhe os âmbitos cognitivo, afetivo, simbólico, cultural e político-social. [...] Somente na articulação entre práticas educativas, culturais e político-sociais é possível avançar. Trata-se de um processo complexo e de longo prazo. (CANDAU et al., 2012, p. 79)

Na condição da pessoa com deficiência, o preconceito é uma das principais barreiras enfrentadas, pois se encontra alicerçado na falta de conhecimento da deficiência em si, por ser vista como uma incapacidade que limita as pessoas a diversas esferas sociais. De acordo com Melo (2010), o desconhecimento e os estigmas formados em torno da deficiência contribuem para que essas pessoas sejam vistas como seres interpretáveis.

Além do maior desafio que é enfrentar o preconceito, existem diversas barreiras, entre elas o acesso aos dispositivos eletrônicos de altos custos, como por exemplo, o JAWS, leitor de tela que permite a pessoa com deficiência visual ter autonomia diante de um computador. Existem ferramentas que propiciam acessibilidade, tanto no que se refere ao mundo cultural quanto científico. A falta dessas ferramentas provoca o acesso restrito à informação. Esse fato ocorre em razão da necessidade de materiais adaptados, sejam estes em braile, escrita ampliada, sintetizadores de voz, áudio livros, dentre outros.

Pensando a educação em outros contextos, a realidade é a mesma, visto que a precariedade de recursos permanece. Nessa conjuntura, o rádio pode constituir um instrumento relevante na educação, por se tratar de um veículo de comunicação essencialmente falado. Desta forma, traz para o cotidiano da sociedade, assim como para a vida das pessoas com deficiência visual, grandes contribuições. Salienta-se que apesar de vários formatos midiáticos atualmente disponibilizados, o rádio ainda hoje é umas das principais fontes para que a pessoa com deficiência se mantenha informada acerca do que ocorre na sociedade, posto que muitas vezes tais pessoas não dispõem de outro veículo condizente com suas necessidades de acordo com as possibilidades existentes.

O papel dos veículos de comunicação na formação socioeducacional do indivíduo

Antes de abordar a questão específica da afinidade do rádio com a formação cidadã da pessoa cega, necessário é destacar a relação estreita entre comunicação e educação – seja formal ou informal, pois em tempos em que os meios de comunicação interferem tão diretamente na leitura de mundo das pessoas, como alerta Caldas (2006, p. 118), “[...] não há mais como negar a importância de pesquisas integradas entre esses dois campos de estudo

[comunicação e educação]”. No Brasil, o hibridismo de práticas educativas com técnicas da comunicação surgiu mais fortemente na década de 1970. (SOARES, 2011) Os debates acadêmicos acerca desses dois campos problematizam a interdependência entre eles e, nesse contexto, foi consolidado, na década de 1990 “um novo campo do saber, absolutamente interdisciplinar e com certa autonomia em relação aos tradicionais campos da educação e da comunicação”. (SOARES, 2011, p. 35) Esse novo campo epistemológico aproxima áreas que até pouco tempo eram consideradas com especificidades e finalidades distintas, possibilitando novas leituras, questionamentos, investigações e construção de saberes. Esse segmento de estudo da interface entre educação e comunicação conta com um vasto arcabouço de pesquisas (BACEGGA, 2003; BALTAR, 2012; CALDAS, 2006; SOARES, 2011, entre outros). Além destes, autores clássicos como Kaplun (1999) e Freire (1996, 1997) trazem importantes contribuições para o tema; o primeiro para criticidade para com os discursos da mídia e formação de uma recepção ativa e o segundo na vertente da educação dialógica.

O uso da educação dialógica, princípio definido por Freire (1967), pressupõe que para existir conhecimento é necessária uma relação social igualitária que promova práticas sociais transformadoras. As criações audiovisuais e as rádios comunitárias são exemplos de projetos criados por meio de dispositivos tecnológicos que são utilizados no processo educativo de determinado grupo social e, em grande parte, fora do âmbito escolar, no espaço cotidiano vivido, pois segundo Freire (1992) (1997) a sala de aula não é lugar exclusivo de aprendizagem e a comunicação potencializa a formação na medida em que promove a troca de conhecimentos, o que antes era apenas um fluxo informativo passa a ter uma dimensão educativa.

Para além do viés comunicativo da educação dialógica, há que se atinar para o fato de que vivenciamos hoje o que Rubim (2000) denomina Idade Mídia, uma sociedade cuja ambiência se estrutura e se fundamenta no arcabouço da comunicação midiática. Passamos por mudanças socioculturais advindas com novos modos de circulação da informação, processo que Martin-Barbero (2014) classifica como descentramento do livro como eixo de todo acesso ao saber, fazendo com a que a escola precise conviver com “saberes-sem-lugar-próprio”. O autor considera que esse processo não significa o desaparecimento do espaço-tempo-escolar, mas

alerta que “[...] as condições de existência desse tempo se veem transformadas porque os saberes que nela se ensinam encontram-se atravessados por saberes do ambiente telecomunicativo” (MARTIN-BARBERO, 2014, p. 83), referindo-se aos conteúdos gerados através das plataformas de telecomunicação, rádio, televisão e telefonia. Portanto, os saberes mediados pelos veículos de comunicação constituem hoje um lugar de formação, inclusive no que tange a assuntos relacionados aos Direitos Humanos, entendido nesse trabalho como tangencial à inclusão de pessoas com deficiência visual, tanto na escola como no mundo do trabalho - segundo o relatório *Mídia e Direitos Humanos* (ANDI, 2006) questões de diversidade ocupam o segundo lugar na abordagem de Direitos Humanos feita pela imprensa brasileira.

No entanto, o potencial socioeducativo dos veículos de comunicação não reside somente no acesso às informações midiáticas, mas também na possibilidade de gerar conteúdos. No caso do rádio, a emissão de mensagens se torna ideal para as pessoas com deficiência visual, já que este meio é unisensorialmente auditivo. Ademais, o rádio possui expressiva popularidade e alcance geográfico. As características desse veículo estão representadas, principalmente, pelo tipo de linguagem utilizada, pela mobilidade que permite tanto ao ouvinte como ao emissor, pelo baixo custo investido na transmissão e na recepção. No tocante à linguagem, destaque-se a oralidade mediatizada (SILVA, 1999), cuja mensagem é transmitida através da linguagem da fala acrescida dos demais elementos da linguagem radiofônica – música, silêncio e ruídos – e mediada por um meio de comunicação eletrônico, permitindo que o público possa decodificá-la sem dificuldade, uma vez que a linguagem do rádio possibilita a aplicação da performance vocal sobre a mensagem textual, formando um texto verbal-oral que gera identificação com o ouvinte. Esta é uma vantagem perante o meio impresso e também uma facilidade frente à televisão, a qual várias vezes se utiliza da escrita para complementar a mensagem, inclusive com legenda de entrevistados e apresentação de dados. A coloquialidade inerente à linguagem radiofônica, responsável pela espontaneidade que cativa os ouvintes, é também um ponto forte de atração às pessoas cegas, que sentem na voz a aproximação necessária à identificação com o locutor e por consequência, ao acolhimento da mensagem emitida.

Godoy (2003), em pesquisa sobre a relação entre o rádio e o deficiente visual, constatou que as características que esse público mais admira no locutor são a espontaneidade, a simplicidade e a forma simpática e sincera de tratar o ouvinte. O uso correto de técnicas de redação radiofônica, como a ordem direta nas frases e períodos curtos, também foi apontado pelas pessoas com deficiência visual como recursos que facilitam o entendimento da mensagem. Outro aspecto relevante apontado na pesquisa é que os demais veículos discriminam quem pode enxergar, conforme relato de um dos entrevistados pela pesquisadora: “[...] é discriminação quando dizem ligue para o número em sua tela. No rádio a pessoa fala e repete a informação... para mim não tem nada que o substitua”. (GODOY, 2003, p. 8) Uma característica valorizada por muitos no rádio é servir como companhia, sendo este um atributo indicado pelos entrevistados também: “eu concordo com a ideia de que o rádio chega mais perto das pessoas, através do rádio você consegue transmitir muitas coisas para as pessoas, mais que a televisão” (GODOY, 2003, p. 9). Essa sensação de proximidade, de companhia, dá-se tanto pelas características supracitadas do veículo como pelo potencial do som de mediador entre o mundo material e o invisível, fazendo com que os conteúdos transmitidos pela oralidade mediatizada do rádio tenham uma carga emocional, como frisa Kaseker (2012, p. 33), “uma característica bastante comum é associação da escuta a condição de solidão. O rádio é companheiro e conecta o ouvinte a vozes familiares que sempre estarão por perto”.

Com base nas considerações até aqui destacadas, nota-se que o rádio pode ser largamente utilizado por pessoas cegas, tanto na qualidade de ouvintes como de locutores. É sobre esse último segmento que trata o recorte empírico desse trabalho, o qual iremos apresentar a seguir.

Percepções de pessoas com deficiência visual sobre o uso do rádio na formação cidadã

Considerando que o trabalho aborda questões referentes ao rádio e a pessoa com deficiência visual, é imprescindível saber a opinião de tais pessoas a respeito desse veículo de informação e comunicação. Para tanto, trazemos percepções de dois locutores, por meio de entrevistas realizadas em maio de 2016. A amostragem

não tem suporte quantitativo, pois optamos por uma abordagem qualitativa, base maior da pesquisa social. O instrumento metodológico foi questionário semiestruturado, que apontou para quatro pontos-chave: o que o rádio representa para o entrevistado, na condição de ouvinte e na condição de locutor; como se tornou locutor; quais as dificuldades enfrentadas e qual a influência da locução radiofônica para a formação cidadã. As entrevistas, com cerca de 60 minutos cada, foram transcritas e analisadas segundo categorias previamente definidas: representação do rádio; historicidade – trajetória de vida como locutor; dificuldades inerentes à deficiência visual, influência do veículo para formação social. Foram entrevistados dois locutores¹, sobre os quais discorreremos a seguir.

José Veríssimo dos Santos, 54 anos, é divorciado, cursou o ensino médio e reside em Juazeiro do Norte, Ceará. Possui cegueira congênita, é ouvinte de rádio desde os nove anos de idade e sempre gostou de ouvir programas de forró. Foi com eles que aprendeu a tocar sanfona, sozinho, apenas ouvindo o rádio. É locutor de rádio há 17 anos, começou na rádio comunitária Líder FM, em Juazeiro do Norte e atualmente trabalha na Rádio Verde Vale AM, localizada no mesmo município e detentora de larga audiência na região. É fundador e presidente da Associação de Pessoas com Deficiência Visual do Cariri. A entrevista com Veríssimo foi realizada presencialmente, em 27 de maio de 2016.

Humberto Pires do Carmo, 49 anos, é solteiro, cursou até o ensino médio e reside em Salvador, Bahia. Sua condição de deficiência visual é congênita, causada por glaucoma, o que o fez com cinco anos perder a visão por completo. É ouvinte de rádio desde os cinco anos de idade e sempre gostou de ouvir programas de notícias e de música sertaneja, mas gostava de Jazz e Blues também, aproximando-se depois do Rock e do estilo Pop. É locutor de rádio há dois anos, militante e ativista do Movimento Visibilidade Cegos Brasil (VCB), que defende a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência, em especial das que possuem deficiência visual. Esse movimento fundou uma rádio em 2014.²

Indagados sobre o que o rádio representa para si na condição de ouvinte, Veríssimo é taxativo: “*Representa tudo. Ele foi e continua sendo meu companheiro*”. Sua resposta reafirma o caráter educativo não formal do rádio, além de seu potencial de fazer companhia aos ouvintes, como frisou Kaseker (2012). Já Humberto usou um

(1) Os entrevistados assinaram termo de autorização de uso de depoimentos e imagens.

(2) Disponível em: <www.visibilidadecegosbrasil.com.br>. Acesso em: 17 jun. 2016.

tom poético, mas sucinto, dizendo: “Um veículo maravilhoso de comunicação. É a diferença entre ter o mundo ou não ter.” Essa opinião sobre o rádio vai ao encontro do pensamento de Godoy (2002), para a qual os veículos de comunicação podem manter informados todos dos cidadãos de forma crítica, incluindo-os na sociedade. Muito embora em diversos momentos esse papel social deixe algumas lacunas - como em diversas situações em que as pessoas com deficiência visual se deparam com um noticiário posto na televisão, não permitindo uma compreensão exata do que está acontecendo.

Sobre o sentido do rádio para os entrevistados, Veríssimo destaca o apoio desse veículo na promoção de seu trabalho como músico, pois além de sanfoneiro, é também compositor e cantor, tendo gravado um CD: *“em primeiro lugar eu sou artista e sem o rádio, o artista não vai a lugar nenhum, é ele quem divulga nosso trabalho”*. Nessa resposta, o entrevistado aponta para uma característica do veículo ainda não considerada na pesquisa, o potencial de afirmação social que o meio de comunicação dá ao locutor e, tendo essa deficiência visual, tal exposição pode ajudá-lo a superar barreiras e firmá-lo como cidadão que tem uma profissão, no caso, a de músico. O locutor Humberto destaca que também é músico, sanfoneiro, tecladista, compositor e cantor. Frisou sobre a importância do rádio para o seu trabalho como locutor, dizendo: *“É uma forma de expressão que não tem barreiras”*.

Conhecer a forma de ingresso na profissão de locutor é importante para compreender quais os possíveis canais de acesso da pessoa com deficiência visual em um mundo marcado pela exclusão. No caso de Veríssimo, a porta para esse mundo foi a música. Começou tocando em bandas de forró, em seguida gravou seu primeiro CD. Desse modo veio sua proximidade com os bastidores do rádio e conseguiu liderar um programa musical em uma rádio comunitária. Notamos aqui a importância do acesso à arte e cultura para afirmação da pessoa, pois foi através dela que uma pessoa na condição de deficiência chegou à profissão de radialista. Para Humberto, tendo em vista o movimento VCB, surgiu a necessidade de se criar um espaço virtual de interação para tratar de assuntos do interesse deste público. Como afirma Humberto, o movimento *“precisava de um locutor que tivesse coragem de dizer o que muitos locutores não poderiam jamais falar... eu me coloquei na posição de voluntário e deu certo.”*

Quanto às dificuldades enfrentadas para exercer a profissão, Veríssimo afirmou que não possuía nenhuma dificuldade. Já Humberto enfatizou que os softwares mais novos de rádio não permitem acesso pleno à pessoa com deficiência visual. Questionamos o porquê dessa falta de acessibilidade e ele prontamente respondeu:

As mais modernas ferramentas de produção de rádio que funcionam no computador, elas possuem cronômetro para que as inserções dos comerciais aconteçam na hora exata e essa inserção já gera automaticamente os custos. Todo o sistema de gerenciamento de uma rádio, desde os discos que a rádio toca até o holerite que paga as pessoas... O sistema de cobrança de direitos autorais, tudo isso é gerenciado por um só programa. Esse programa é inacessível. Eu só posso dizer da seguinte forma: a rádio, desde a discoteca até sair no pagamento do presidente da rádio é automatizado. É baseado em cálculos dentro do próprio programa. E esse programa é inacessível. Assim como os códex são inacessíveis, também o transmissor de streaming³ é inacessível. Tudo isso é inacessível, nos novos programas, nas novas plataformas. Enfim, as novas plataformas de transmissão de rádio no computador, quer seja rádio FM ou rádio WEB, são plataformas totalmente inacessíveis para a pessoa com deficiência visual. Por essa razão usamos as ferramentas antigas, tendo em vista que as atuais são inacessíveis. E até mesmo essas antigas são parcialmente acessíveis.

Cabe destacar que Veríssimo é apenas locutor, não faz uso das ferramentas radiofônicas. Já Humberto Pires, é locutor e operador de mesa, tanto faz a locução como também opera diretamente com as ferramentas, tendo, portanto, maior vivência nessa área para expressar sua opinião quanto a acessibilidade das mesmas.

Por fim, indagados sobre qual a influência do rádio para a formação cidadã, Veríssimo apontou que foi o respeito adquirido ao tornar-se locutor:

Antes de eu trabalhar no rádio, era muito desrespeitado por algumas pessoas que me tratavam por cego. Primeiro eu fico pensando: eu não sou 'cego', pois os 'cegos' pra mim são aquelas pessoas que estão vendo uma coisa errada e não procuram fazer de forma correta; segundo, porque para se fazer determinadas coisas, mesmo sem estar vendo nada, eu faço. Como por exemplo: trocar uma tomada, mexer em eletricidade... Sei como colocar um cano d'água, subir num telhado para consertar uma goteira; eu sei as ruas, as lojas...

(3) Forma de transmissão de som e imagem que dispensa efetuar download, a transmissão ao usuário é direta.

Diante disso, como vou me colocar como uma pessoa “cega”? E frente a isso o rádio me trouxe esse respeito, porque hoje as pessoas me consideram por Veríssimo, quando não sabem o meu nome, me chamam por o radialista, o sanfoneiro... Mas ninguém mais me chama de cego não. Isso foi depois que eu comecei a trabalhar no rádio. Por isso que o rádio pra mim é tudo.

Na fala de Veríssimo, é possível identificar o pilar do discurso inerente aos direitos humanos: “o respeito ao outro.” Foi com o rádio que ele obteve esse direito de ser respeitado pelo que se é. No caso de Humberto, destacou: “*Têm toda influência para minha formação de cidadão... me tornei uma pessoa mais consciente da cidadania e dos seus reflexos sobre a sociedade, depois que me tornei um locutor de rádio.*”

Com base nas percepções dos entrevistados, podemos inferir que o rádio representa para a pessoa com deficiência visual a possibilidade de inclusão nas relações de sociabilidade, fato que por si só, já denota o potencial socioeducacional dessa plataforma de comunicação.

Considerações Finais

Buscamos trabalhar os pontos nodais entre esferas importantes na tessitura complexa dos debates, em torno da educação inclusiva, ao aproximar a temática da educação não formal proporcionada pelo acesso a um veículo de comunicação de caráter fortemente popular que é o rádio. Portanto, os elementos teóricos e empíricos aqui apresentados lançam luz sobre questões relativas aos direitos humanos e a importância do exercício destes para a formação social do indivíduo, tendo como fio condutor desse processo formativo a prática da comunicação midiática, a qual ingressou definitivamente no campo da educação desde o surgimento da sociedade e da informação.

As percepções dos entrevistados corroboram a forte interface entre comunicação e educação ao apontar para o viés formativo desse veículo para os locutores com deficiência visual. Entendemos que os resultados obtidos constituem um recorte delimitado da questão e que, devido a ainda baixa produção científica sobre o uso do rádio por pessoas com deficiência visual, o trabalho pode contribuir para a construção de conhecimento nessa área. No entanto, há muito o que se vislumbrar nessa relação entre educação

inclusiva, comunicação e cidadania. Esse estudo oferece uma contribuição ao trabalho realizado dentro e fora da academia no sentido de fortalecer essa tríade.

The contribution of radio to education and inclusion of people with visual impairment

Abstract: The subject's formation involves sociability practices on which communication platforms are a relevant field nowadays. In the case of visually impaired people, the radio stands out as an effectiveness way to socioeducation. This paper discusses the use of radio by visually impaired announcers. Therefore, it follows methodological procedures of qualitative nature, supported by bibliographical research instruments and semi-structured interviews with radio announcers in the states of Ceará and Bahia in order to understand the influence of radio practice on the relationship between visually impaired people with the world they live in. The study indicates that the radio is a resource of informal education as it contributes to citizenship education of the visually impaired who leaves the position of receivers and starts emitting messages, thus getting more inclusion into the society. It is also noticed that the radio was a channel for the entry of interviewed people on spaces of defense of the rights of visually impaired people

Keywords: Informal education. Communication. Inclusion.

Referências

AGÊNCIA NACIONAL PELOS DIREITOS DA INFÂNCIA. *Mídia e direitos humanos*. Brasília: ANDI, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Unesco, 2006. 372 p.

BACCEGA, M. A. Televisão e escola: aproximações e distanciamentos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 25., 2002, Salvador, *Anais...* Salvador: Intercom, 2002. p. 1-22.

BALTAR, M. *Rádio escolar: uma experiência de letramento midiático*. São Paulo, Cortez, 2012. 163 p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Instituto Benjamin Constant: o IBC*. 2016. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/o-ibc>>. Acesso em: 5 mar. 2017.

BRASSI, K. B. *O papel do professor comum diante da cegueira*. 2007. 52 f. Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. cap. 1, p. 11 -15. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~pedagogia/novo/files/tcc/tcc_turma_2004/248967.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2016.

CALDAS, Graça. Mídia, escola e leitura crítica do mundo. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 117-130, jan./abr. 2006.

CANAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira da Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

CANAU, V. M. (Coord.). *Somos todos iguais?* Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: Lamparina. 2012. p. 71-80.

CARVALHO, M. A.D.et al. *Escolas radiofônicas de Natal: uma história construída por muitos*. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2009. 154 p.

FERNANDES, C. (Comp.). *Só biografias*. 2002. Disponível em: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/index.html?submit=Home+Page>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GODOY, E. R. *Rádio: o informante dos que não enxergam*. 2002. 107 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. cap. 1. p.11-21. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87212/227678.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 21 maio 2016.

GODOY, E. R. *Rádio: um companheiro do cego*. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 26., 2003, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Intercom, 2003.

KAPLUN, M. Processos educativos e canais de comunicação. *Revista Comunicação e Educação*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 68-75, jan./abr. 1999.

KASEKER, M. P. *Modos de ouvir: a escuta radiofônica ao longo de três gerações*. Curitiba: Champagnat, 2012.

MARTIN-BARBERO, J. *A comunicação na educação*. São Paulo: Contexto, 2014.

MELO, F. R. L. V. *Interações com pessoas com deficiência: algumas orientações básicas*. Natal: Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, 2010. p. 1-9.

RUBIM, A. A. C. *Comunicação e política*. São Paulo: Hacker, 2000.

SANTOS, M. P. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. *Revista Brasileira de Educação*, Piracicaba, Especial, n.3, p. 21-29, maio/ago.1995.

SILVA, J. L. de O. A. da. *Rádio: oralidade mediatizada*. São Paulo: Annablume, 1999. 116 p.

SOARES, R. P. A. A mídia como educadora coletiva: cidadania ou apatia? In: MELO, J. M. et al. *Educomídia, alavanda da cidadania*. São Bernardo do Campo: Cátedra Unesco; Universidade Metodista de São Paulo, 2006.p. 105-131.

Submetido em: 03/11/2016

Aceito em: 04/04/2017

A queixa escolar e a atuação de psicólogas nos serviços públicos de Assistência Social da Bahia: perfil, práticas e concepções

Resumo: O presente artigo objetiva apresentar parte dos resultados da pesquisa realizada visando analisar como tem sido o atendimento às queixas escolares por parte de psicólogos que atuam nos serviços públicos de Assistência Social no Estado da Bahia. Para tanto, 60 psicólogos responderam questionário com questões referentes ao perfil profissional, ao perfil das demandas escolares e às modalidades de atendimento. A partir da análise dos questionários, é possível identificar um perfil profissional feminino, pardo, jovem, recém-formado, que encontrou no serviço público de assistência social o primeiro emprego. Quanto ao perfil das demandas escolares, ressalta-se o encaminhamento, sobretudo de meninos, pardos e pretos, com idades entre 6 e 12 anos, provenientes do ensino fundamental na rede pública, e que vivem em condição de pobreza ou extrema pobreza, sendo por vezes alvo de discriminação na escola. No que se refere às modalidades de atuação, a pesquisa aponta que predomina o encaminhamento para outros serviços, sobretudo de atendimento clínico dos alunos e suas famílias. Quando as demandas escolares são atendidas por psicólogos nos serviços públicos de Assistência Social, as estratégias de atuação envolvem, essencialmente, os alunos e suas famílias, quer seja no atendimento clínico individual e na avaliação psicológica, quer seja no atendimento em grupos, sendo a presença da escola bastante modesta. Assim, o artigo conclui pela importância de se consolidar práticas críticas no atendimento da queixa escolar nos serviços públicos de assistência social, para onde inúmeras crianças têm sido encaminhadas pelas escolas para atendimento psicológico.

Palavras-chave: Queixa escolar. Atendimento psicológico. Centro de Referência em Assistência Social.

Lygia de Sousa Viégas
Universidade Federal da Bahia
lyosviegas@gmail.com

Ludmilla Santos Souza
Prefeitura do Município de Salvador
ldmlud@yahoo.com.br

(1) Considerando a predominância feminina, o artigo irá se referir às psicólogas pelo gênero feminino.

Introdução

O presente artigo objetiva apresentar parcialmente os resultados de ampla pesquisa realizada visando analisar como tem se dado o atendimento às queixas escolares por parte de psicólogas que atuam nos serviços públicos de Assistência Social e Saúde no Estado da Bahia.¹ Serão abordados parte dos dados no campo da assistência social.

O ponto de partida da pesquisa é a constatação de que apenas 32 dos 417 municípios baianos possuíam psicólogas nas Secretarias de Educação, à revelia da enorme demanda pela atuação desse profissional por parte das instituições educativas. (VIÉGAS, 2016) A pesquisadora ainda desvela que um número significativo de

alunos com queixa escolar tem sido encaminhado para outros serviços públicos, notadamente de assistência social, tendo em vista que é obrigatória a presença de psicólogas em seus aparelhos de atendimento ao público. Diante de tal realidade, a autora conclui com uma pergunta, que conduziu à realização da pesquisa ora apresentada: como têm sido acolhidas as demandas escolar e sem tais serviços?

A preocupação motivadora desta pergunta não é apenas quantitativa, senão essencialmente qualitativa. Isso porque, no âmbito da psicologia escolar e educacional brasileira, uma série de apontamentos críticos, desenvolvidos originalmente por Patto (1984; 1990), provocou a construção de novos rumos teórico-práticos no atendimento à queixa escolar, tendo por princípio norteador que é fundamental levar em consideração que o fracasso escolar sintetiza determinações históricas, políticas, econômicas, sociais, institucionais, pedagógicas e relacionais que ultrapassam o limite das chamadas dificuldades de aprendizagem ou problemas de conduta de alunos (MEIRA, 2003), analisados tradicionalmente de forma individualizante e psicologizante. (SOUZA, 1996)

Inevitável reiterar a relevância de Maria Helena Souza Patto nessa elaboração, cujas críticas focalizaram tanto o cotidiano das escolas públicas brasileiras (1990), quanto a atuação de psicólogas no atendimento às demandas escolares (1984). Adotando como matriz teórica o materialismo-histórico-dialético, Patto realizou estudo diligente das raízes históricas das concepções do fracasso escolar, desvelando que a leitura tradicional, defendida em diferentes teorias, privilegiou aspectos intrapsíquicos de alunos, sobretudo o desenvolvimento infantil (intelectual, motor e da personalidade). Tais explicações, ao *justificar em cientificamente* as desigualdades sociais, traduzidas em termos de (in)capacidades individuais, atenderam a interesses conservadores. Segundo Viégas e Ribeiro (2014, p. 302)

A psicologia, nesse sentido, acabou centralizando seu papel no conformismo social, pois a ordem social vigente, sob a égide do capitalismo, é vista como natural e inevitável, cabendo aos indivíduos saudáveis a ela se adaptar. Todo o desejo de mudança e mal-estar seriam, na mesma perspectiva, disfunções pessoais a serem tratadas. Tal psicologia vem, assim, legitimar e manter a opressão.

Desde as primeiras publicações de Patto, na década de 1980, até o momento atual, tal debate consolidou-se no campo da psicologia escolar e educacional brasileira, seja do ponto de vista da produção acadêmica, seja da atuação profissional. (BARBOSA et al. 2011) Segundo Viégas (2016), da **crítica à psicologia escolar e educacional** hegemônica, psicólogas passaram a construir a **psicologia escolar e educacional crítica**, merecendo destaque nessa construção dois livros: se, em 1997, simbolicamente afirmava-se a “busca de novos rumos” (MACHADO; SOUZA, 1997), dez anos depois, foi possível reunir o percurso de alguns profissionais num livro que se tornou referência na área: *Orientação à Queixa Escolar*. (SOUZA, 2007)

Nesse percurso iniciado nos anos 1990, alguns aspectos são apontados como essenciais, dentre os quais o fato de que ao atender as demandas escolares deve-se considerar a complexidade da vida diária escolar, que não se encerra na sala de aula ou na relação professor-aluno, envolvendo, outrossim, uma complexa trama social. (EZPELETA; ROCKWEEL, 1986) Desta maneira, se a queixa escolar é “um emergente de uma rede de relações que tem como personagens principais, via de regra, a criança/adolescente, sua escola e sua família”, o objetivo do atendimento deve ser “conquistar uma movimentação nessa rede dinâmica que se direcione no sentido do desenvolvimento de todos os seus participantes”. (SOUZA, 2007, p. 100)

À luz dos avanços teórico-metodológicos no campo da psicologia escolar e educacional brasileira supracitados, Marilene Proença Rebello de Souza coordenou uma pesquisa, realizada em sete estados brasileiros (Acre, Bahia, Minas Gerais, Paraná, Rondônia, Santa Catarina e São Paulo), visando conhecer as concepções e práticas de psicólogas que atuam nos serviços públicos de educação frente às demandas escolares. (SOUZA; SILVA; YAMAMOTO, 2014)

Tal pesquisa apontou, no caso da Bahia, a modesta presença de psicólogas na rede pública de educação, bem como a abundante produção de encaminhamentos para os serviços de assistência social e saúde mental² (VIÉGAS, 2014; 2016). Esta última constatação deu origem à presente pesquisa, cujo objetivo geral é identificar e analisar concepções e práticas desenvolvidas pelas psicólogas que atuam nos serviços públicos de Assistência Social e de Saúde na Bahia frente às demandas escolares.

(2) Para conhecer o perfil das psicólogas que atuam na rede pública de ensino da Bahia, bem como de suas concepções e práticas, ver Viégas (2014; 2016).

(3) Publicações sobre a atuação de psicólogas no campo da saúde também estão sendo produzidas pela equipe de pesquisadores.

Considerando a abrangência da pesquisa, optamos, neste artigo, por abordar especificamente a atuação de psicólogas que atendem demandas escolares nos serviços públicos de assistência social.³

O direito à assistência social foi assegurado pela Constituição Federal de 1988, compondo um tripé com a Saúde e a Previdência Social. Em 1993, a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) a reafirma como direito do cidadão e dever do Estado, no âmbito da Política de Seguridade Social não contributiva, devendo prover os mínimos sociais a quem dela precisar, por meio de ações de iniciativa pública e da sociedade, no atendimento às necessidades básicas.

A concepção da Assistência como política e direito à proteção e à seguridade social objetiva desvinculá-la dos tradicionais modelos assistencialistas, compreendendo-a como garantidora dos direitos da cidadania. Porém, somente em 2004 são criados mecanismos para reassegurar esse direito, após a realização da IV Conferência Nacional de Assistência Social, que apontou como principal deliberação a construção e implementação do Sistema Único da Assistência Social (SUAS), requisito essencial da LOAS para dar efetividade à assistência social como política pública. (BRASIL, 2004)

O SUAS, implantado em 2005, define e organiza a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), e estabelece duas formas institucionalizadas de proteção social: a proteção básica e a proteção especial. (BRASIL, 2004)

A proteção social básica possui como objetivos prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. O público-alvo é a população que se encontra em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação e fragilização de vínculos afetivos. (BRASIL, 2004)

Cumprido ao Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) executar, organizar e coordenar a rede de serviços socioassistenciais locais no âmbito da atenção básica, com destaque ao Programa de Atenção Integral à Família (PAIF). (BRASIL, 2004) Trata-se de um equipamento público estatal de base territorial, localizado em áreas de vulnerabilidade social, que conta com uma equipe multiprofissional, na qual se incluem psicólogas, e cuja função é desenvolver serviços, programas e projetos de apoio às famílias

e indivíduos na garantia de direitos de cidadania, conforme identificação da situação de vulnerabilidade apresentada.

Dentre as ações do CRAS, destacam-se: conhecimento do território; cadastramento socioeconômico; busca ativa; acolhimento; acompanhamento familiar; visita domiciliar; mobilização e fortalecimento de redes sociais de apoio; grupos de famílias; desenvolvimento do convívio familiar e comunitário; mobilização para a cidadania; campanhas socioeducativas; informação, comunicação e defesa de direitos; promoção ao acesso à documentação pessoal; orientação e encaminhamentos; elaboração de relatórios e/ou prontuários; notificação da ocorrência de situações de vulnerabilidade e risco social. (BRASIL, 2005, 2012a)

Por outro lado, não constituem atribuição e competência dos CRAS a realização de terapias e atendimento de demandas específicas da rede de ensino, cabendo, nesses casos, o encaminhamento para a rede intersetorial ou ao órgão gestor da política de assistência social com a finalidade de promover o acesso das famílias aos órgãos competentes. (BRASIL, 2012b) Quanto à situação escolar, compete ao CRAS realizar acompanhamento familiar quando do descumprimento das condicionalidades de educação, no âmbito do Programa Bolsa Família (PBF); ou no caso de famílias que recebem o Benefício de Prestação Continuada (BPC).

No que se refere à proteção social especial, trata-se da modalidade de atendimento assistencial destinada a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de violação de direitos, tais como: violência física, psicológica e negligência; abuso e/ou exploração sexual; afastamento do convívio familiar devido à aplicação de medida de proteção; situação de rua; trabalho infantil; abandono; discriminação em decorrência da orientação sexual e/ou raça/etnia; descumprimento de condicionalidades do Programa Bolsa Família e do PETI; cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto de Liberdade Assistida e de Prestação de Serviços à Comunidade por adolescentes; uso de substâncias psicoativas, dentre outras. (BRASIL, 2011b)

Tal atendimento é realizado no Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), equipamento público estatal de abrangência municipal ou regional, de base territorial e de referência, em cuja equipe multiprofissional há a presença de psicólogas. É objetivo do CREAS contribuir para o

(4) Cf. <<http://site.cfp.org.br/consulta-publica-sobre-atuacao-no-suas-esta-aberta-a-participacao/>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

(5) Cf. <<http://www.mpba.mp.br/area/caoca/crascreas/>>.

fortalecimento da função protetiva da família; a interrupção de padrões de relacionamento familiares e comunitários com violação de direitos; a potencialização dos recursos para a superação da situação vivenciada e reconstrução de relacionamentos familiares, comunitários e com o contexto social, ou construção de novas referências, quando for o caso; o acesso das famílias e indivíduos a direitos socioassistenciais e à rede de proteção social; o exercício do protagonismo e da participação social; e a prevenção de agravamentos e da institucionalização. (BRASIL, 2011a, 2011b)

As ações do CREAS organizam-se em torno de três dimensões complementares; acolhimento, acompanhamento especializado e articulação em rede. Quanto às atividades desenvolvidas, destacam-se: escuta; estudo social; diagnóstico socioeconômico; monitoramento e avaliação do serviço; orientação e encaminhamentos para a rede de serviços locais; construção de plano individual e/ou familiar de atendimento; orientação sociofamiliar; atendimento psicossocial; orientação jurídico-social; referência e contrarreferência; informação, comunicação e defesa de direitos; apoio à família na sua função protetiva; acesso à documentação pessoal; mobilização, identificação da família extensa ou ampliada; articulação da rede de serviços socioassistenciais; articulação com os serviços de outras políticas públicas setoriais; articulação interinstitucional com os demais órgãos do Sistema de Garantia de Direitos; mobilização para o exercício da cidadania; trabalho interdisciplinar; elaboração de relatórios e/ou prontuários; estímulo ao convívio familiar, grupal e social; mobilização e fortalecimento do convívio e de redes sociais de apoio; dentre outros. (BRASIL, 2011b)

Por sua vez, não cabe a este serviço atender demandas decorrentes da ausência de atendimentos que devem ser ofertados na rede pelas outras políticas públicas e/ou órgãos de defesa de direito; ter suas funções confundidas com as de outras políticas, órgãos ou serviços; assumir a atribuição de investigação para a responsabilização dos autores de violência. (BRASIL, 2011a)

Segundo o Conselho Federal de Psicologia, há em torno de 23 mil psicólogas trabalhando em todos os CRAS e CREAS brasileiros.⁴ No caso da Bahia, atualmente existem 573 unidades de CRAS e 192 unidades do CREAS espalhadas por todos os seus municípios.⁵ Dados oficiais de 2011 indicam que, na ocasião, havia 1.138 psicólogas atuando nessa área na Bahia, que se destacou

como Estado nordestino com mais profissionais atuando nos CRAS. (MACEDO et. al., 2011)

No que tange especificamente à atuação psicológica no campo da assistência social, o Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas, do Conselho Federal de Psicologia, aponta que cumpre às psicólogas desenvolver atividades que promovam e fortaleçam vínculos sociais e afetivos de forma a gerar progressivamente independência dos benefícios oferecidos e autonomia na perspectiva da cidadania. (CREPOP, 2007)

Diante da complexidade que envolve a atuação de profissionais da psicologia nos serviços públicos de assistência social, bem como da constatação de que alunos têm sido encaminhados para esses aparelhos com queixas escolares, reforça-se a relevância da realização de pesquisas sobre tal atuação, tarefa empreendida na presente pesquisa. Nesse sentido, esperamos, com a análise apresentada, contribuir com a consolidação de *práxis* voltada à garantia da escolarização de qualidade para todos.

Método

Conforme destacado anteriormente, no bojo de uma pesquisa de maior escopo, este artigo busca responder os seguintes objetivos específicos: traçar o perfil das psicólogas que atendem demandas escolares nos serviços públicos de Assistência Social do Estado da Bahia; traçar o perfil das demandas escolares para tais serviços; caracterizar as modalidades de atuação profissional das psicólogas que atendem essas demandas; e compreender as concepções que respaldam suas práticas.⁶

O referencial teórico-metodológico adotado na pesquisa inspirou-se no estudo de Souza, Silva e Yamamoto (2014), acerca da atuação psicológica na rede básica de educação, bem como na pesquisa desenhada na Bahia por Viégas (2014).

Como primeiro passo, buscou-se estabelecer contato (telefônico ou por correio eletrônico) com todos os CRAS e CREAS do Estado da Bahia, momento em que psicólogas que atuam nesses serviços foram convidados a participar da pesquisa. A partir de então, foi adotado um conjunto de procedimentos metodológicos, organizados em três etapas distintas: na primeira, todos os interessados responderam a um questionário padronizado; após análise dos questionários, seis profissionais foram selecionados para participar

(6) A pesquisa recebeu financiamento da FAPESB, por meio de edital público. Sua realização envolveu a consolidação de uma rede de pesquisadores de quatro universidades baianas. Vale ressaltar, ainda, que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética (Parecer nº 352.996).

da segunda etapa, que envolveu entrevistas individuais; finalmente, cinco dessas psicólogas participaram da terceira etapa, que consistiu na realização de uma entrevista em grupo. Considerando a amplitude do material construído pela pesquisa, o presente artigo focaliza apenas sua primeira etapa.

Participaram desta primeira etapa da pesquisa 80 psicólogas que atuam em CRAS e CREAS de 59 municípios baianos, os quais responderam um questionário. A quantidade de participantes parece pequena, se colocada diante do total de profissionais atuando nos serviços públicos de assistência social da Bahia. No entanto, ainda que tal número possa não ser considerado representativo do ponto de vista estatístico, apostamos que os dados colhidos na pesquisa apontam aspectos relevantes acerca do objetivo a que se propõe.

No que diz respeito ao questionário, trata-se de instrumento simples e de rápido preenchimento, constituído de perguntas (a maior parte de múltipla escolha, embora sempre com espaço para expressões pessoais) em torno dos seguintes aspectos: perfil do profissional; perfil do público alvo da atuação; modalidades de atuação; e filiação teórica.

A análise dos questionários, de caráter quantitativo e qualitativo, viabilizou a construção do perfil dos participantes da pesquisa, bem como das demandas escolares que chegam a eles; além de possibilitar conhecer suas práticas e concepções no atendimento realizado.

Análise de dados

A análise que se segue está organizada da seguinte maneira: inicialmente, apresentaremos o perfil dos participantes da pesquisa; em seguida, o perfil das demandas escolares recebidas pelos participantes da pesquisa; para então apresentar as práticas adotadas por tais profissionais, bem como as concepções que lhes dão sustentação.

Perfil dos participantes da pesquisa

Das 80 psicólogas participantes da pesquisa, 64 são do sexo feminino (80%) e 16 são do sexo masculino (20%). As idades variam entre 24 e 65 anos, sendo que a maioria das profissionais possui entre 26 e 35 anos (57 psicólogas, ou 71,3%); seis psicólogas não responderam essa pergunta. No que diz respeito à cor/raça, 42

participantes disseram ser pardas (52,5%); 23 se declararam brancas (28,8%), 13 informaram ser pretas (16,2%), e duas afirmaram ser amarelas (2,5%).

Do ponto de vista da formação básica das participantes, apenas quatro concluíram a graduação em psicologia antes dos anos 2000 (ou seja, 5%, sendo que três se formaram nos anos 1980 e uma no ano de 1998); sete psicólogas se formaram entre os anos 2000 e 2005 (8,7%); 29 se formaram entre 2006 e 2010 (36,3%); e 39 psicólogas (ou seja, 48,8%) se formaram entre os anos 2011 e 2014 (sendo que 14 se formaram em 2011 – 17,5%; 10 se formaram em 2012 – 12,5%; 10 se formaram em 2013 – 12,5%; e cinco em 2014 – 6,3%). Uma psicóloga não respondeu essa pergunta. Quanto à instituição formadora, 65 formaram-se em instituições de ensino superior privadas (81,3%), ao passo que apenas 15 formaram-se em instituições públicas (18,7%). Quanto à formação continuada, 52 declararam ter cursado especialização (65%); quatro afirmaram ter feito Mestrado, e cinco fizeram outros cursos. Essa pergunta não foi respondida por 19 psicólogas.

Embora a maioria das psicólogas tenha realizado alguma pós-graduação, chama a atenção a variedade de campos da formação, pouco comparando a Psicologia Social ou Comunitária (citadas por apenas três psicólogas). Predominam especializações na área de saúde, com destaque para a Saúde Mental e para abordagens da clínica, sobretudo em Terapia Cognitiva e Comportamental, havendo, ainda, formações em Psicologia Hospitalar, Saúde da Família, Drogas e Saúde Coletiva. Para além do campo da saúde, também foram referidas formações em Psicologia Organizacional, Psicologia Jurídica, Psicologia da Educação, Psicologia do Trânsito e Acupuntura.

As participantes foram convidadas a informar tanto o ano de ingresso no mercado de trabalho como psicólogas quanto o ano de ingresso na Secretaria de Assistência Social. No que se refere ao ingresso no mercado de trabalho, apenas quatro começaram a atuar como psicólogas antes dos anos 2000 (5%); 18 afirmaram iniciar a carreira na primeira década dos anos 2000 (22,5%); e 54 (ou seja, 67,5%) informaram ter começado a atuar como psicólogas a partir do ano de 2010 (sendo que 11 em 2010; 8 em 2011; 16 em 2012; 6 em 2013; 9 em 2014 e 4 em 2015). Quatro psicólogas (5%) não responderam à pergunta.

Já em relação ao ingresso na Secretaria de Assistência Social, todas as psicólogas que responderam essa pergunta indicaram ter ingressado na pasta a partir do ano de 2005, sendo que 67 psicólogas passaram a atuar na assistência social na segunda década dos anos 2000 (83,8%). A distribuição do ano de ingresso das profissionais ficou assim: 11 psicólogas entre os anos 2005 e 2009 (13,8%); nove psicólogas no ano de 2010 (11,3%); 12 psicólogas em 2011 (15%); 11 psicólogas em 2012 (13,8%); 19 psicólogas em 2013 (23,8%); oito em 2014 (10%); sete em 2015 (8,8%) e uma em 2016 (1,3%). Duas psicólogas não responderam à pergunta.

Chama a atenção, no cruzamento de informações, que para 42 psicólogas (ou seja 52,5% das participantes), o ano de ingresso no mercado de trabalho coincide com o ano de ingresso na Secretaria de Assistência Social, indicando ter sido esse o primeiro emprego na área de psicologia. O vínculo profissional, é importante registrar, não tem se dado pela via de concurso público, já que apenas 14 participantes (17,5%) informaram ser concursadas, ao passo que 56 psicólogas (ou seja, 70% das participantes) disseram ser contratadas; 10 profissionais não responderam essa pergunta.

Quanto ao aparelho público em que atuam, 56 psicólogas (70%) trabalham no CRAS, 21 psicólogas (26,3%) trabalham no CREAS, e três profissionais (3,7%) afirmaram trabalhar nos dois aparelhos.

A partir da análise dos questionários, é possível anunciar algumas características que compõem o perfil do profissional de psicologia que atua nos serviços públicos de assistência social na Bahia: são mulheres, entre 26 e 35 anos, pardas, recém-formadas em instituições privadas, que buscaram se especializar após a graduação, sobretudo na área de saúde. Essas jovens psicólogas encontraram nos serviços públicos de assistência social espalhados pelo interior da Bahia oportunidade de primeiro emprego, embora com vínculo precário. Tal perfil converge com o encontrado na pesquisa sobre o perfil nacional da profissão. (BASTOS; GONDIM, 2010) Converte, ainda, com o perfil da profissional que atua nos serviços públicos de educação na Bahia. (VIÉGAS, 2016)

Perfil das demandas escolares

À pergunta sobre se recebem demandas escolares nos aparelhos em que atuam, 71 psicólogas (88,8%) disseram que sim, e 9 (11,2%) disseram que não. Das profissionais que responderam receber demandas escolares, 35 afirmaram que este é a menor

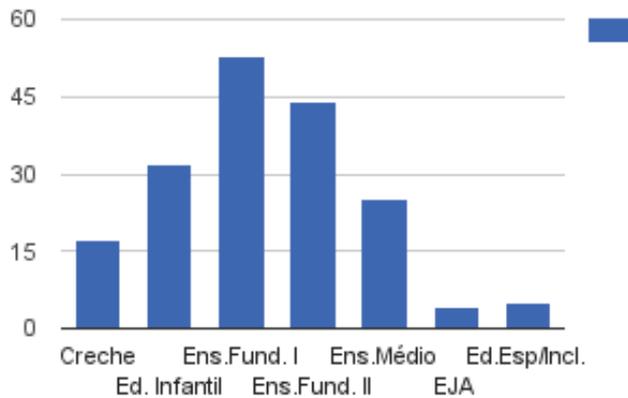
parte da demanda recebida (49,3%); 30 afirmaram que é metade da demanda (42,3%); e apenas seis (8,4%) disseram que tal demanda é a que mais chega ao aparelho onde atuam.

Ao serem questionadas sobre se atendem tais demandas, 48 psicólogas afirmaram que sim (67,6%); 11 informaram que não (15,5%); nove disseram que já atenderam, mas não atendem mais (12,7%) e duas declararam que depende do caso (2,5%). Uma profissional não respondeu essa pergunta. Algumas profissionais que informaram não atender tais demandas justificaram sua resposta dizendo não ser esse o papel da psicóloga que atua na assistência social, ao passo que encaminham tais demandas para outros serviços existentes, incluindo a Secretaria de Educação.

Considerando o objetivo da pesquisa de compreender como as demandas escolares têm sido entendidas e atendidas por psicólogas que atuam nos serviços públicos de assistência social na Bahia, as participantes que informaram não receber e não atender tais demandas não responderam às perguntas subsequentes, que dizem respeito ao perfil da demanda e às modalidades de atuação. Assim, a análise que se segue envolve os questionários de 60 psicólogas que atendem ou já atenderam essas demandas.

Segundo 59 psicólogas (98,3%), as demandas partem, sobretudo, da rede municipal de ensino; nove ainda afirmaram receber demandas da rede estadual (15%), e quatro disseram receber demandas da rede privada (6,7%). No que diz respeito aos níveis de ensino dos alunos encaminhados, encontra-se o predomínio do ensino fundamental I (53 questionários, ou 83,3%), seguido do ensino fundamental II (44 questionários, ou 73,3%), da educação infantil (32 questionários, ou 53,3%) e do ensino médio (25 questionários, ou 41,7%). Destaca-se, ainda, a presença significativa de encaminhamentos advindos de creches, referidos por 17 psicólogas (ou 28,3%). Foram citadas também a Educação de Jovens e Adultos (4 questionários, ou 6,7%) e a Educação Especial ou Educação Inclusiva (5 questionários, ou 8,3%). Tais dados são ilustrados no Gráfico 1:

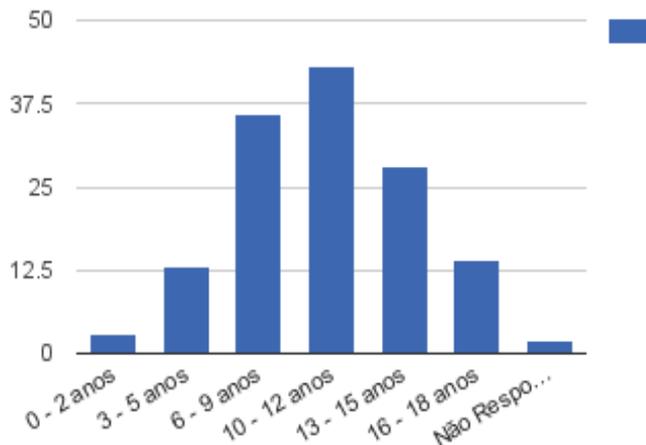
Gráfico 1 – Perfil da demanda escolar quanto ao nível de ensino



Fonte: Elaborado pelos autores.

Com relação ao sexo, 36 psicólogas disseram notar diferença do ponto de vista quantitativo, indicando o predomínio de meninos. Quanto à idade dos alunos encaminhados, encontramos a seguinte distribuição: de 0 a 2 anos – três questionários (5%); de 3 a 5 anos – 13 questionários (21,7%); de 6 a 9 anos – 36 questionários (60%); de 10 a 12 anos – 43 questionários (71,7%); de 13 a 15 anos – 28 questionários (46,7%); de 16 a 18 anos – 14 questionários (23,3%). Duas psicólogas não responderam essa pergunta. Segue Gráfico 2 ilustrativo:

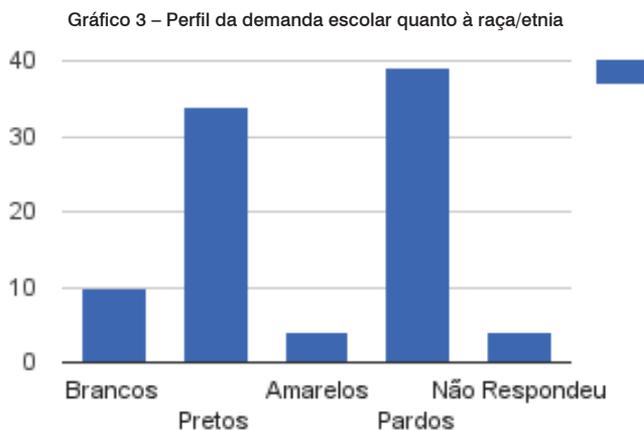
Gráfico 2 – Perfil da demanda escolar quanto à idade



Fonte: Elaborado pelos autores.

No que se refere à etnia, as participantes indicam o seguinte perfil de demanda: alunos pardos (39 questionários – 65%); alunos pretos (34 questionários – 56,7%); alunos brancos (10 questionários

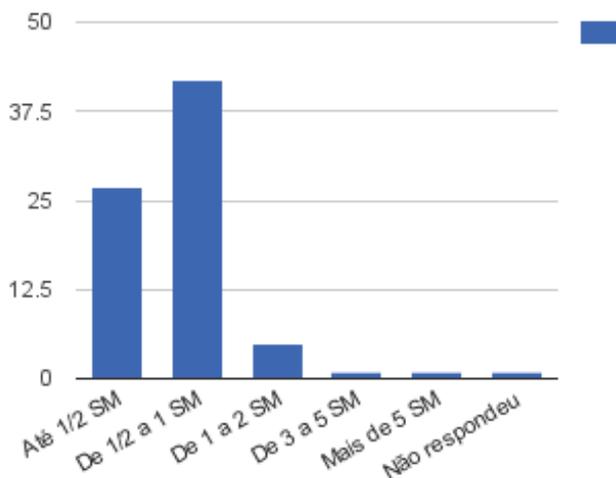
- 16,7%); alunos amarelos (quatro questionários - 6,7%). Quatro psicólogas não responderam essa pergunta. O Gráfico 3 ilustra a questão:



Fonte: Elaborado pelos autores.

Quanto ao nível socioeconômico, nota-se que predomina a presença de alunos cuja renda familiar não ultrapassa um salário mínimo, sendo que 27 psicólogas afirmaram atender um público que recebe até meio salário mínimo (45%) e 42 psicólogas informaram que o público recebe entre meio e um salário mínimo (70%). Apenas cinco psicólogas afirmaram a presença de um público que recebe de um a dois salários mínimos, e duas psicólogas disseram receber encaminhamentos de pessoas com renda entre três e cinco salários mínimos (um questionário) e mais de cinco salários mínimos (um questionário). Uma psicóloga não respondeu essa pergunta. Segue Gráfico 4 ilustrativo:

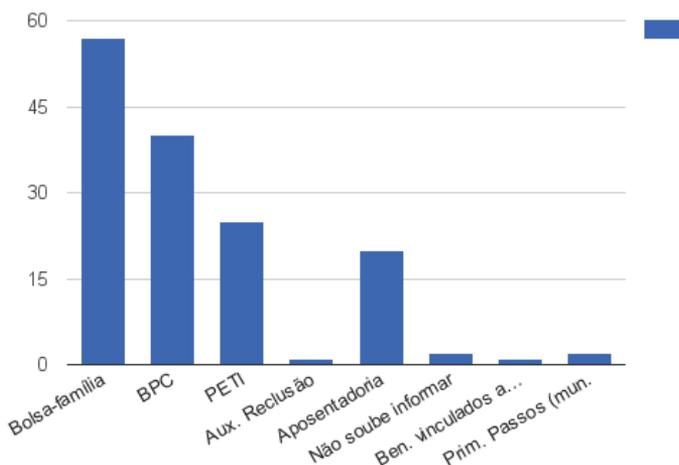
Gráfico 4 – Perfil da demanda escolar quanto ao nível socioeconômico



Fonte: Elaborado pelos autores.

Na mesma direção, a maioria das psicólogas sinaliza que, nos encaminhamentos, predomina a presença de alunos cujas famílias recebem algum subsídio do governo, com destaque para o Programa Bolsa Família (57 questionários, ou 95%), o Benefício de Prestação Continuada (40 questionários, ou 66,7%), o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (25 questionários, ou 41,7%) e aposentadoria (20 questionários, ou 33,3%). Houve ainda modesta menção ao Auxílio Reclusão (um questionário), benefícios vinculados ao Bolsa Família (um questionário) e o programa municipal Primeiros Passos (dois questionários). Duas psicólogas não souberam informar. O Gráfico 5 a seguir ilustra o perfil encontrado:

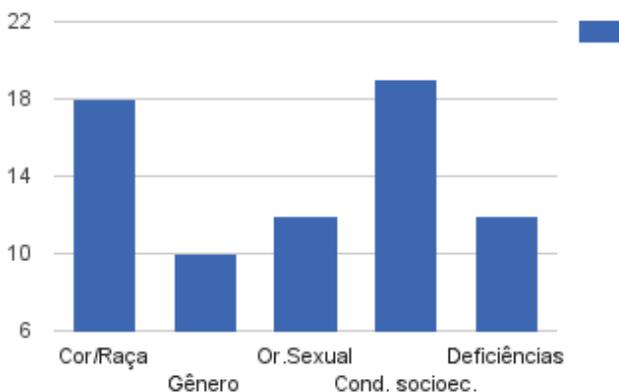
Gráfico 5 – Perfil da demanda escolar quanto à presença de subsídios públicos



Fonte: Elaborado pelos autores.

Uma das perguntas do questionário era se as psicólogas notam a presença de discriminação no perfil das demandas escolares; 33 responderam que sim (55%), 24 responderam que não (40%), e três não responderam essa pergunta. Com relação aos tipos de discriminação, as respostas foram as seguintes: cor/raça (18 questionários, ou 30%), gênero (10 questionários, ou 16,7%), orientação sexual (12 questionários, ou 20%), condição socioeconômica (19 questionários, ou 31,7%) e deficiências (12 questionários, ou 20%). Segue Gráfico 6 ilustrativo:

Gráfico 6 – Perfil da demanda escolar e a presença de discriminação



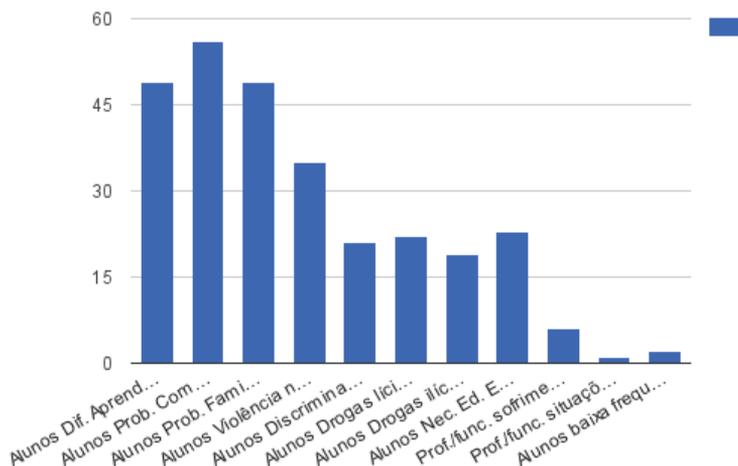
Fonte: Elaborado pelos autores.

Apesar do predomínio de encaminhamentos de alunos não brancos, chama a atenção que uma minoria de profissionais indica

a presença de discriminação racial nas demandas escolares. No que se refere ao gênero, 44 psicólogas (73,3%) afirmaram não encontrar diferenças significativas nos motivos dos encaminhamentos, ao passo que 13 (21,7%) notaram essa diferença, destacando que meninas tendem a ser encaminhadas com dificuldade de aprendizagem e os meninos têm queixas de comportamento, sobretudo agressividade, indisciplina e uso de drogas ilícitas. Houve ainda uma psicóloga que afirmou haver uma busca de “ação preventiva para que meninos não se tornem infratores”, outra psicóloga que afirmou que, no caso das meninas, a demanda envolve a “sexualidade precoce” e uma outra que fala de violência de gênero contra meninas.

Finalmente, como motivos para o encaminhamento, as psicólogas assinalaram as seguintes respostas: alunos com dificuldade de aprendizagem (49 participantes, ou 81,7%); alunos com problemas de comportamento (56 participantes, ou 93,3%); alunos com problemas familiares (49 participantes, ou 81,7%); alunos envolvidos em situação de violência na escola (35 participantes, ou 58,3%); alunos vítimas de discriminação na escola (21 participantes, ou 35%); alunos com problemas com drogas lícitas (22 participantes, ou 36,7%); alunos com problemas com drogas ilícitas (19 participantes, ou 31,7%); alunos com necessidades educacionais especiais (23 participantes, ou 38,3%); professores ou funcionários da escola com sofrimento advindo do exercício profissional (seis participantes, ou 10%); professores ou funcionários envolvidos em situações de violência (uma participante, ou 1,7%). Duas participantes incluíram na lista os casos de alunos com baixa frequência escolar (3,3%). Segue Gráfico 7 que apresenta as demandas escolares:

Gráfico 7 – Perfil da demanda escolar quanto aos motivos de encaminhamento



Fonte: Elaborado pelos autores.

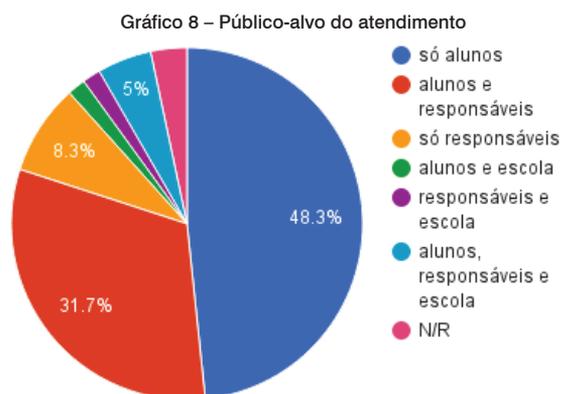
Nesse sentido, é possível afirmar, a partir da análise dos 60 questionários, que a queixa escolar de fato tem sido encaminhada para os CRAS e CREAS baianos, conforme anunciou Viégas (2014). No âmbito específico da assistência social, segundo Costa e Cardoso (2010), pessoas e profissionais de outras instituições têm buscado nos serviços de assistência social diagnóstico e atendimento psicoterápico, expectativa que decorre da concepção dominante acerca da atuação de psicólogas como profissionais da clínica.

O perfil do encaminhamento também coincide com o achado na pesquisa realizada nos serviços públicos de educação da Bahia por Viégas (2016), perfil esse já apontado como comum no clássico livro de Souza (2007): são sobretudo meninos, pardos e pretos, com idades variando entre 6 e 12 anos, que provêm do Fundamental I e II na rede pública. Além disso, eles vivem em condição de pobreza ou extrema pobreza, muitos sendo beneficiários do Programa Bolsa Família. Parte das profissionais afirma notar a existência de discriminação no perfil da demanda, sobretudo do ponto de vista racial, de gênero e econômica.

O atendimento às demandas escolares nos CRAS e CREAS da Bahia: práticas e concepções

Tendo apresentado o perfil das demandas escolares para os CRAS e CREAS baianos, cumpre agora apontar alguns elementos referentes à atuação de psicólogas que atendem tais demandas nesses serviços.

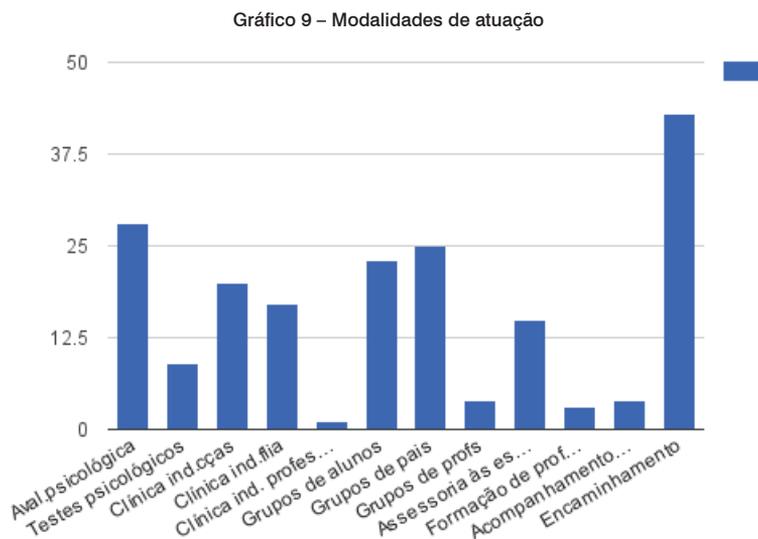
Quando perguntadas sobre o público-alvo do trabalho realizado, as participantes responderam da seguinte maneira: 52 psicólogas citaram os alunos (86,7%); 28 citaram seus responsáveis pelos alunos (46,7%); cinco assinalaram os professores (8,3%) e apenas uma indicou os funcionários (1,7%). Considerando que essa pergunta permitia respostas múltiplas por parte de um mesmo profissional, o perfil do público-alvo da atuação encontrado foi, mais precisamente, o seguinte: 29 psicólogas marcaram apenas os alunos (48,3%); 19 informaram ser os alunos e seus responsáveis (31,7%); cinco sinalizaram apenas os responsáveis como público-alvo (8,3%); três psicólogas assinalaram os alunos, seus responsáveis e a escola (5%); havendo ainda um questionário que apontou os alunos e a escola (1,7%) e outro que afirmou ser os responsáveis e a escola (1,7%). Duas psicólogas não responderam essa questão (3,3%). O Gráfico 8 ilustra esse perfil:



Fonte: Elaborado pelos autores.

O questionário também solicitou que as psicólogas assinalassem as modalidades de atuação no atendimento às demandas escolares, apontando para a presença das seguintes práticas, voltadas para os alunos e/ou seus responsáveis: avaliação psicológica (28 psicólogas – 46,7%), sendo que nove psicólogas referiram se apoiar na aplicação de testes (15%); atendimento clínico individual de alunos (20 psicólogas – 33,3%), atendimento clínico individual com responsáveis (17 psicólogas – 18,3%); atendimento grupal de alunos (23 psicólogas – 38,3%); atendimento grupal de responsáveis (25 psicólogas – 41,7%) e acompanhamento familiar (quatro psicólogas – 6,7%). Compareceu, ainda, como estratégias de ação intervenções que envolvem de alguma maneira a escola, seja na modalidade de

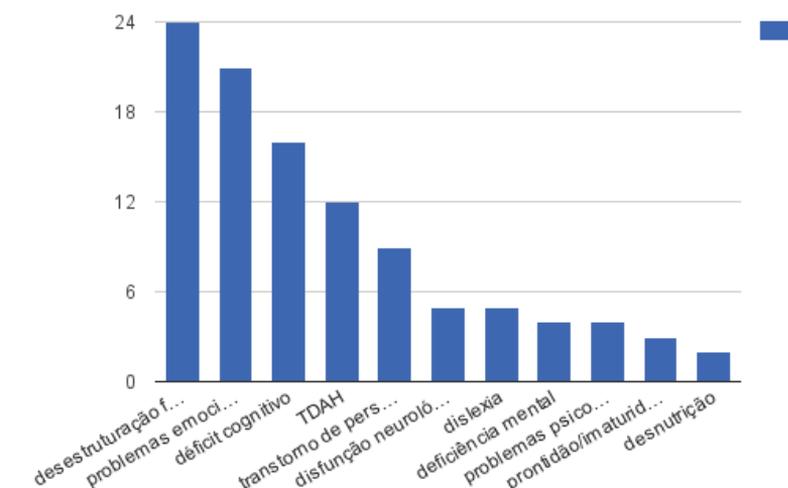
atendimento de professores, no modelo clínico individual (uma psicóloga – 1,7%) ou em grupos (quatro psicólogas – 6,7%); seja na modalidade de assessoria às escolas (15 psicólogas – 25%) ou formação de professores (três psicólogas – 5%). Deve-se ressaltar que foi significativa a indicação da prática de, encaminhar para outros serviços, após acolher e escutar a demanda inicial, presente em 43 questionários (71,7%). Tais dados são ilustrados no Gráfico 9:



Fonte: Elaborado pelos autores.

As 28 psicólogas que disseram realizar avaliação psicológica foram convidadas a indicar os diagnósticos mais encontrados, sendo apontados os seguintes: desestruturação familiar (24 questionários – 85,7%); problemas emocionais (21 questionários – 75%); déficit cognitivo (16 questionários – 57,1%); TDAH (12 questionários – 42,9%); transtorno de personalidade (nove questionários – 32,1%); disfunção neurológica (cinco questionários – 17,9%); dislexia (cinco questionários – 17,9%); deficiência mental (quatro questionários – 14,3%); problemas psicomotores (quatro questionários – 14,3%); prontidão/imaturidade (três questionários – 10,7%) e desnutrição (dois questionários – 7,1%). Segue Gráfico 10 ilustrativo:

Gráfico 10 – Diagnósticos produzidos pelas psicólogas

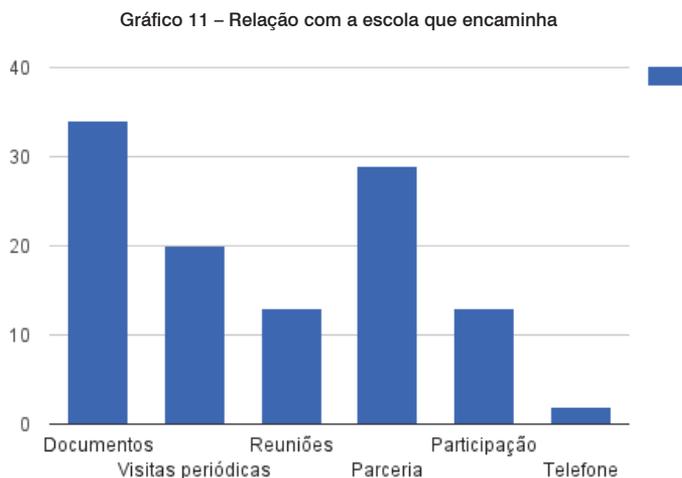


Fonte: Elaborado pelos autores.

Considerando a forte presença do encaminhamento como estratégia de atuação das psicólogas participantes da pesquisa, passou a ser relevante analisar para onde tais encaminhamentos têm sido feitos. Análise dos questionários aponta encaminhamentos para três modalidades de serviços: saúde, educacionais e sociais. No que diz respeito aos serviços de saúde, foram especificados os seguintes: saúde da família, saúde mental, psiquiatria, neurologia, fonoaudiologia, psicologia clínica; no que tange aos serviços educacionais, foram citados: educação especial, atendimento escolar, psicopedagogia e instituições que oferecem avaliação e tratamento para transtorno mental e/ou dificuldade de aprendizagem. Finalmente, os encaminhamentos para serviços sociais foram: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo, Conselho Tutelar, ONGs ou projetos sociais, programas sociais, além de haver encaminhamento para o CRAS e o CREAS.

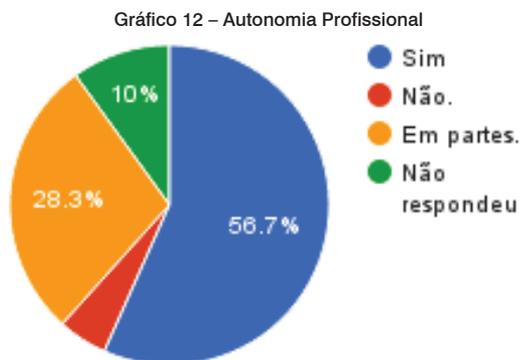
Considerando a origem da demanda, perguntou-se às psicólogas se elas estabelecem contato com as escolas durante o atendimento, ao que seis afirmaram que não (10%), além de duas profissionais não responderem à questão. As outras profissionais informaram estabelecer algum tipo de contato com as escolas, especificando como ele se dá: 34 psicólogas se comunicam com as escolas por meio de documentos; 20 afirmaram realizar visitas periódicas às escolas; 13 informaram realizar reuniões com educadores; 29 disseram realizar atividades em parceria com as escolas (tais como

palestras e eventos); 13 disseram participar de atividades da escola (jornadas pedagógicas, conselhos de classe etc.); duas profissionais disseram que o contato é telefônico. Segue Gráfico 11:



Fonte: Elaborado pelos autores.

Finalmente, uma última pergunta feita às psicólogas referia-se à autonomia profissional, ao que 34 participantes afirmaram ter autonomia para trabalhar (56,7%), 17 disseram que possuem autonomia parcial (28,3%), três disseram não ter autonomia profissional (5%) e seis psicólogas não responderam essa questão (10%), conforme Gráfico 12 a seguir:



Fonte: Elaborado pelos autores.

Nesse sentido, pode-se afirmar, a partir dos questionários, que o atendimento das demandas escolares nos CRAS e CREAS da Bahia tem envolvido, essencialmente, os alunos e suas famílias, quer seja no atendimento clínico individual e na avaliação psicológica,

quer seja no atendimento em grupos. Dentre os diagnósticos mais referidos, destacam-se a desestruturação familiar, problemas emocionais, déficit cognitivo e Transtorno por Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Embora algumas profissionais refiram envolver a escola nos atendimentos das demandas escolares, essa presença ainda se faz bastante modesta, ao que o centro do trabalho permanece sendo os alunos e suas famílias.

Outro aspecto é que os encaminhamentos para outros serviços figuram como uma das principais estratégias no atendimento, chamando a atenção para o fato de que a maior parte dos encaminhamentos envolve serviços de saúde ou sociais, aparecendo novamente de forma modesta os encaminhamentos para instituições educativas os quais, por sua vez, pareceram estar marcados por uma visão individualizante das questões escolares, já que dominam os encaminhamentos para atendimento dos alunos.

Segundo Barros (2007 apud XIMENES; PAULA; BARROS, 2009), a atuação de psicólogas na assistência social é marcada pela manutenção do modelo clínico convencional, sem o questionamento de sua pertinência frente às demandas específicas da área. Na mesma direção, Biasus e Franceschi (2015) criticam que o predomínio de intervenções de caráter individual decorre da forte marca da clínica tradicional na formação. Ressaltam, ainda, que, sendo a assistência social uma área emergente da Psicologia, prevalecem dificuldades na seleção das demandas e das modalidades de atuação.

Algumas reflexões

A assistência social vem se configurando como importante campo para a atuação de profissionais da psicologia, especialmente após a regulamentação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) e criação do SUAS.

Segundo Macedo e colaboradores (2011), um contingente expressivo de psicólogas tem sido absorvido pela ampliação da cobertura dos CRAS no país, processo decisivo na interiorização da profissão, sobretudo no Nordeste, onde muitas vezes a única psicóloga de alguns municípios atua no SUAS. Os autores chamam a atenção para uma contradição essencial nesse trabalho: embora tais profissionais sejam contratados para desenvolver ações de proteção social, eles mesmos estão submetidos à precarização do

trabalho, caracterizada por contratos temporários, baixos salários, falta de plano de carreira e de espaços de qualificação profissional. Tais condições levam à alta rotatividade de profissionais, descontinuando ações e fragilizando as equipes.

A atuação das profissionais de psicologia no campo da assistência social desvelada na presente pesquisa ressalta a necessidade da consolidação de estratégias que ultrapassem a transposição da clínica tradicional, o que se sobreleva quando estamos diante de demandas escolares, cujo debate na área ultrapassa 30 anos, em busca da construção de práticas que levem em consideração a complexidade envolvida no processo de escolarização (PATTO, 1990; SOUZA, 2007).

O trabalho da psicóloga no CRAS requer uma atuação implicada e territorial, que seja integrada e articulada com outras áreas de saber, assim como com serviços públicos e equipamentos da comunidade, na busca de maior efetividade. Na trilha de Andrade e Romagnoli (2010), enfatizamos ser fundamental ao profissional a responsabilidade não somente no que compete aos aspectos técnicos de sua intervenção, mas, sobretudo, nos seus efeitos éticos, políticos e sociais. Deste modo, a psicologia pode tornar-se uma prática libertária, capaz de se inserir em novos campos de forma crítica e inventiva.

School complaints and the Psychologists role in Bahia Public Social Welfare Services: profile, practices, and concepts.

Abstract: This article aims at presenting some of the findings of a comprehensive research conducted to analyse how the psychologists working at Bahia social welfare services are dealing with the school complaints. In order to achieve it, 60 psychologists answered a survey with questions related to their professional profile as well as the school demands' outline and methods performed to meet such demands. When analysing this survey, it is possible to identify a professional profile of young women, mixed race, and newly-graduated that entered the job market for first time through the Social Welfare Public Service. Regarding the school demands outline, attention is drawn to the referral profile, it is most of all boys, black and mixed race, age between 6 and 12 years, studying at the public primary school and living in poverty or extreme poverty, that often suffer from discrimination at school. With respect to the methods of work, the survey indicates that prevails the referral to others services, especially when related to students and their families' clinical care. When the school demands are met at Bahia's CRAS (Social Assistance Reference Centre and CREAS (Special Social Assistance Reference Centre) the methods used cover mainly students and their families, and whether it is performed at the individual clinical care and psychological evaluation, or

in group sessions, the school participation on it is very limited. It is expected with this article to contribute with the consolidation of key practices used at the public welfare services to meet school complaints of several children referred by the school for psychological care.

Keywords: School Complaint. Psychological Care. Centro de Referência em Assistência Social.

Referências

- ANDRADE, L. F. de; ROMAGNOLI, R. C. O Psicólogo no CRAS: uma cartografia dos territórios subjetivos. *Psicologia ciência e profissão*, Brasília, DF, v. 30, n. 3, p. 604-619, set. 2010.
- BARBOSA, D. C.et. al. Intervenção do psicólogo na educação: análise da produção bibliográfica em psicologia escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: CAMINHOS TRILHADOS, CAMINHOS A PERCORRER, 10. 2011. Maringá. *Anais...* Maringá: Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 2011.
- BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G. *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- BIASUS, F.; FRANCESCHI, M. O psicólogo no CRAS: características e desafios da atuação profissional. *Revista de Psicologia da IMED*, v.7, n. 1, p. 23-34, jan./jun. 2015.
- BRASIL. Política Nacional de Assistência Social. Brasília, DF, 2004.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOB/SUAS). Brasília, DF, 2005.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Orientações Técnicas: Centro de Referência Especializado de Assistência Social. Brasília, DF, 2011a.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Perguntas e respostas: Centro de Referência Especializado de Assistência Social. Brasília, DF, 2011b.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Orientações Técnicas sobre o PAIF. O Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF, segundo a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Brasília, DF, 2012a. v. 1.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Orientações Técnicas sobre o PAIF. Trabalho Social com Famílias do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família. Brasília, DF, 2012b. v. 2.
- CENTRO DE REFERÊNCIA TÉCNICA EM PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS (CREPOP) Referência técnica para atuação do(a)

psicólogo(a) no CRAS/SUAS. Conselho Federal de Psicologia, Brasília, DF, 2007.

COSTA, A. F. de S.; CARDOSO, C. L. Inserção do Psicólogo em Centros de Referência de Assistência Social. *Geraiis: Revista Interinstitucional de Psicologia*, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 223-229, jul./dez. 2010.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.

MACEDO, J.P. et. al. O psicólogo brasileiro no SUAS: quantos somos e onde estamos? *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.16, n.3, p. 479-489, jul./set.2011.

MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. de (Org.) *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuição da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Org.) *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 13-77.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

SOUZA, B. de P. *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, M. P. R.de. A queixa escolar e a formação do psicólogo. 1996. 462 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

SOUZA, M. P. R. de; SILVA, S. M. C.da; YAMAMOTO, K. *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios*. Uberlândia: EDUFU, 2014.

VIÉGAS, L. de S. Atuação do psicólogo na rede pública de educação da Bahia. In: SOUZA, M. P. R. de; SILVA, S. M. C.da; YAMAMOTO, K. *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios*. Uberlândia: EDUFU, 2014, p. 99-112.

VIÉGAS, L. de S. O atendimento à queixa escolar na educação pública baiana. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 5, n. 1, p. 57-72, jan./jun. 2016.

VIÉGAS, L. de S.; RIBEIRO, M. I. S. A produção da queixa escolar no contexto da educação básica: reflexões sobre o fracasso escolar e a medicalização da educação. In: TENÓRIO, R. M.; FERREIRA, R. A. (Org.). *Educação básica na Bahia: da políticas ao cotidiano da escola*. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 293- 320.

XIMENES, V. M.; PAULA, L. R. C. de; BARROS, J. P. P. Psicologia comunitária e política de assistência social: diálogos sobre atuações em comunidades. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 29, n. 4, p. 686-699, dez. 2009.

Submissão em 05/12/2016

Accito em: 13/07/2017

A Dominação Legitimada do Excluído na Escola e na Sociedade: breve trajetória da subjugação do humano a partir do seu aparte do ambiente natural

Resumo: O presente ensaio é uma revisão bibliográfica crítica sobre o tema da dominação do humano pelo humano por meio de um mecanismo de aparte do ambiente natural que vem se constituindo historicamente e culmina numa espécie de naturalização do processo de subjugação/objetificação do outro. É utilizado referencial teórico que mescla autores da área das Ciências Sociais e da Filosofia enfocando aspectos referentes à formação humana. Nesse sentido, são de contribuição importante para as reflexões aqui empreendidas os trabalhos de Humberto Maturana (2002, 2009), Tomaz Tadeu da Silva (1992, 1994) e Leonardo Boff (2009). Parte-se da hipótese de que a perspectiva da ciência e o ideal humanista permeiam a estrutura social que acaba excluindo indivíduos da humanidade desnaturalizada para, uma vez quase animalizados, dominá-los objetificando-os. No texto são analisadas pormenorizadamente as consequências disso na instituição escolar, mas também é feito um panorama de como outras instituições e mecanismos contribuíram historicamente para a dominação do humano. Esses processos de exclusão e domínio, de acordo com o argumento aqui utilizado, se tornam legítimos em virtude da dissociação entre espécie humana e natureza. Assim, uns excluem outros que, excluídos, são legitimamente dominados enquanto “naturais”, portanto objetificáveis, ou “de difícil humanização/socialização”. Ou seja, gradativamente minorando a autonomia da totalidade orgânica enquanto sistema dinâmico (a objetificando), abrimos – muitas vezes ao querer extingui-las – um leque de oportunidades para a dominação (que ocorre, por exemplo, por objetificação) em diversas instâncias e níveis.

Palavras-chave: Desnaturalização. Educação. Humanização. Natureza e Cultura. Objetificação.

Rodrigo Avila Colla
Pontifícia Universidade Católica do
Rio Grande do Sul (PUCRS)
rodrigo.a.colla@gmail.com

Apresentação

Partamos de uma situação-dilema que nos leva a uma pergunta: o que há do caráter tido como humano – merecedor de direitos e de autonomia – na natureza e o que há de natural – a raiz animal que o conecta com o meio – no ser humano? A chamamos de situação-dilema por se tratar, a crise paradigmático-ecológica, de uma problemática que põe em xeque uma série de valores culturais e epistemológicos. Situando essa interrogação num contexto democrático-(quase)globalizado, capitalista, com forte influência neoliberal, pós-moderno, enfim, atual (atualizável e repleto de demandas por atualização), pensamos ser possível identificar

mecanismos de exclusão da propriedade vital da natureza e da propriedade natural (animal) do humano.

Será impossível abordar todos os mecanismos que furtam a propriedade vital da natureza e todos que desnaturalizam o ser humano, mas o que mais nos interessa é mapear brevemente essas duas vias do que parece ser uma macroestrutura de desequilíbrio da totalidade orgânica (de desconexão dos vivos para com a totalidade orgânica) para, então, perscrutar como a partir dessa dupla descaracterização se abriu precedentes para haver hoje um processo de objetificação humana legitimada e dissimulada.

Nosso foco será entender como a instituição escolar parece atuar nessas duas vias de um círculo de exclusão-legitimação e dominação-legitimação e como elas podem também ser encontradas na subjugação dos marginais escolares. Aqueles que, por razões que discorreremos no decorrer do texto, são impingidos a migrarem para uma espécie de limbo social onde, objetificados, a exemplo da natureza, são dominados e, tudo leva a crer, têm seu domínio corroborado pelos próprios mecanismos que os dominam.

Façamos antes, no entanto, esse mapeamento a que nos referimos das vias de desconexão com a totalidade orgânica nas quais são lavrados os mecanismos que excluem e legitimam a exclusão, para então dominar legitimando a dominação.

Duas Vias Desconectoras e Alguns de seus Caminhos de Desconexão

O que aqui será exposto não se trata de uma tentativa de buscar culpados pela criação de mecanismo de exclusão por desconexão. Não são propriamente as intencionalidades que nos interessarão aqui. Apenas abordaremos, brevemente, algumas instâncias relevantes da organização social moderna que acabaram por reproduzir bases que continuam a propiciar a exploração/exclusão do humano sobre o humano. Mesmo depois das promessas liberais e de conquistas sociais importantíssimas em fins do século XIX e no decorrer do século XX, perdura o problema da exclusão e da exploração. Na hipótese aqui defendida, as bases disso parecem ter alguma relação com as vias de (des)naturalização do ser humano e de objetificação da natureza que permanecem vigorando no alicerce da estrutura social.

Consolidada na Modernidade, a ciência moderna, por exemplo, parece ter se constituído ao longo de sua égide que, pode-se dizer, dura até hoje, uma instância de mortificação da natureza. Ao legislar a necessidade da dicotomização sujeito *versus* objeto, coisifica toda forma de vida observada pelo observador-sujeito e, ao desenraizar o ser humano do seu caráter natural, humanizando-o ao extremo, desumaniza-o por desconexão, o objetifica, e o torna também, passível de objetificação para ela própria, a ciência.

A Igreja de certa forma também desnaturalizou o homem ao atribuir-lhe uma natureza pós-vida, mas nutre a ideia de que o ambiente natural detinha dada qualidade “humana”, pois considerava a criação como um todo divina. O ser humano desnaturalizado, no entanto, não parece ser entendido em composição com a criação. O humano foi feito à imagem e semelhança de Deus, o paraíso é o seu cenário perfeito que já antes do pecado original parece conotar um aparte – e que a partir deste somente se intensificou. Ao rechaçar a complexidade das relações que integram a Terra na reserva conveniente para si de um teor desconhecido da natureza – pois crer no desconhecido pressupõe a necessidade da fé –, a Igreja de algum modo mortifica a criação pela perda das relações. Mortifica em naturalidade para atribuir-lhe divindade. Imputando-lhe qualidades pertencentes à ordem do divino, do mistério, fenômenos complexos perdem a relação com o mundo da vida. Deste modo, ao mesmo tempo em que eleva entidades naturais quase à humanidade, divinizando-as, a Igreja parece, paradoxalmente, desconectá-las do contexto vivo maior, desnaturalizando-as e organizando um palco propício para objetificação.

Por outro lado, hoje, fazedores das novas leis e já bem menos atrelados às normas divinas outrora ditadas pela Igreja, temos um número ínfimo de leis que protejam os animais e as plantas. A jurisprudência é, nesse sentido, uma esfera potencializadora e legitimadora da objetificação do ambiente natural, uma instância em que a lei não é mais divina ou inclusiva da natureza, mas, humanista, nasce com finalidades puramente sociais, ou seja, de humanos para com humanos.

A escola, a exemplo da ciência, parece estar atuando numa via de mão dupla. Herdeira dos métodos científicos, a instituição se erigiu e se desenvolveu alavancada pelos ideais humanistas que punham o ser humano acima de tudo, como medida de

todas as coisas. A única força que se equiparava em potência ao Humanismo e ao cientificismo na escola era justamente a da Igreja. É possível perceber, por exemplo, que até hoje no Brasil grande parte das instituições de ensino privadas estão sob coordenação de ordens religiosas. Dessa forma, a escola viveu o protagonismo dessas duas forças, ambas, em suas devidas medidas, desconectoras. Objetificando a natureza e desnaturalizando o humano (o desanimalizando talvez por excesso de preconização humanista), a escola a partir dessa desfiliação também ajudou a preparar um terreno favorável para a legitimação da exclusão do humano pela sua objetificação.

Desnaturalização do Humano e Objetificação do Ambiente na Escola

Calcada na fragmentação disciplinar influenciada pela ciência e, mais recentemente, orientada pelas leis neoliberais e capitalistas, a escola vem produzindo e reproduzindo (SILVA, 1992) uma série de valores e princípios que de alguma forma parecem agir nas duas vias que desejamos problematizar.

A gama de exemplos é imensa. Para nos atermos a apenas um elemento, os livros didáticos, poderíamos citar a forma instrumentalizadora com que abordam o meio ambiente, problema ainda não solucionado por completo, embora já identificado. Asserções como: *“devemos preservar os recursos hídricos senão podemos sofrer com a escassez de água”* deixam transparecer um antropocentrismo míope e incapaz de considerar a alteridade daquilo que não é humano.

O sujeito implícito – pronome “nós” – obviamente exclui o ambiente natural e considera este de maneira utilitarista. Fica claro que o “nós” se refere à espécie humana para a qual a água é um recurso e não um elemento essencial a toda forma de vida e ao equilíbrio do planeta como um todo. A justificativa para preservação é igualmente clara: para que “nós” não soframos, visto que somos (ou pensamos ser) os únicos aos quais um sentimento tão doloroso – sofrimento – pode ser imputado.

O argumento, além disso, não contempla a complexidade do problema. Não são reconhecidos os múltiplos desdobramentos que problemas ambientais relacionados à poluição e ao desperdício de água poderiam causar. A proposição não considera o planeta em

sua totalidade e o ser humano como uma espécie que o integra, mas tende a remeter à ideia antropocêntrica de que tudo que não for humano é “recurso”. Cabe aqui dialogar com Leonardo Boff (2009, p. 16):

A raiz do alarme ecológico reside no tipo de relação que os humanos, nos últimos séculos, entretiveram com a Terra e seus recursos: uma relação de domínio, de não reconhecimento de sua alteridade e de falta de cuidado necessário e do respeito imprescindível que toda alteridade exige. O projeto da tecnociência, com as características que possui hoje, só foi possível porque, subjacente, havia a vontade de poder e de estar sobre a natureza e não junto dela e porque se destruiu a consciência de uma grande comunidade biótica, terrenal e cósmica, na qual se encontra inserido o ser humano, juntamente com os demais seres.

De fato, não parece haver na sociedade a generalização da ideia de uma sociedade terrena tampouco a noção de que vivemos “juntamente com os demais seres”. O reconhecimento da alteridade, por seu turno, quando muito, somente ocorre para com outros humanos. Nesse mesmo viés, há pouco dissemos que certos discursos parecem pressupor que tudo que não for humano é considerado “recurso”. Será realmente só aquilo/aqueles que são não-humano que se tornam recursos?

Não exatamente. Numa lógica funcionalista voltada para os interesses de mercado o ser humano também se torna passível de virar “recurso”. Assim, uns acabam funcionando como pilares de sustentação para a ascensão econômico-social de outros. Para tanto, há de se lançar mão de estratégias para legitimar o ato da objetificação de sujeitos, visto que, pela lógica liberal, os princípios de liberdade e igualdade não podem ser abalados completamente sem escrúpulos.

De qualquer modo, cabe expor aqui de que forma a instituição escola tem compactuado com a lógica de mercado num contexto democrático. Educando sujeitos para serem “trabalhadores dóceis e conformistas, ao invés de cidadãos conscientes e participantes” (SILVA, 1992, p.78) e adequarem-se às exigências do mercado, a escola os objetifica. O que a ciência fez – e a escola reproduziu – com a natureza, a objetificando para melhor dominá-la e desvendar suas leis, a escola parece reproduzir também no âmbito das relações humanas. Com raríssimas exceções, as instituições não parecem

estar preocupadas em educar os sujeitos para serem cidadãos planetários nem para participarem ativa e democraticamente das decisões da sua comunidade ou entorno. O tema da democracia em geral surge apenas em épocas de eleições e se restringe ao estímulo pela participação no pleito. Assemelha-se, assim, a um conselho para a transferência democrática, um depósito de credibilidade-cidadã no candidato. A democracia representativa apoiada pelo obscurecimento da prática democrática na educação cria uma democracia ilusória alimentada, de dois em dois anos, por cidadãos-objetificados, somente na época das eleições. Nessa senda, os eleitores-trabalhadores objetificados se tornam recursos eleitoreiros-mercadológicos.

A Dissimulação

O mito neoliberal de que a igualdade de oportunidades e o credo nos valores de individualidade e liberdade equalizariam as desigualdades presentes parece renegar o reconhecimento de que “o campo educacional é centralmente cruzado por relações que conectam poder e cultura, pedagogia e política, memória e história”. (SILVA, 1994, p.28) Negligenciar essas questões é desconsiderar a complexidade do problema em discussão. É apelar para uma busca de solução descontextualizada, para uma ação *Deus ex machina* que força uma ilusão de “assunto encerrado” quando na verdade o problema da desigualdade persiste. Tomaz Tadeu da Silva contribui nessa reflexão, ao explicar algumas consequências problemáticas da perspectiva neoliberal na educação. Para o autor,

Quando as identidades pessoais e sociais de nossos/as estudantes são forjadas diariamente no interior de relações assimétricas de poder, um discurso que tende a obscurecer precisamente a existência dessas relações só vai tornar mais provável que essas relações sejam reforçadas e reproduzidas. Quando questões de igualdade/desigualdade e justiça/injustiça se traduzem em questões de qualidade/falta de qualidade quem sofre não são aqueles que já têm suficiente qualidade, mas precisamente aqueles não a têm e que vêm em reduzidas suas chances de obtê-las, pelo predomínio de um discurso que tende a obscurecer o fato de que a sua falta de qualidade se deve ao excesso de qualidade de outros. (SILVA, 1994, p. 22)

Ou seja, esse mecanismo de legitimação da exclusão na escola pressupõe também uma transformação de sentido. Uma transmogrificação terminológica que aproxima a educação dos ideais do mercado econômico. Em outras palavras, esse câmbio de sentidos ratifica a exclusão, uma vez que transfere ao indivíduo “desqualificado”, “ineficaz”, a culpa pela sua falta de qualidade e não problematiza as origens desiguais – e injustas – que lhe tolheram o acesso à formação de qualidade. Assim, o excluído/oprimido se traduz, no discurso neoliberal, como o ineficiente/sem qualidade. Por outro lado, em cooptação com a lógica da mão invisível do mercado, o educando/consumidor se torna vítima de uma estratégia invisibilizadora dos aspectos sociais na educação. Igualmente por meio de uma redefinição de sentidos, “noções tais como igualdade e justiça social” recuam no espaço de discussão e cedem lugar “às noções de produtividade, eficiência, ‘qualidade’, colocadas como condições de acesso a uma suposta ‘modernidade’ [...]”. (SILVA, 1994, p. 14) Parece-nos óbvio que um discurso impregnado por esses termos esteja muito mais propício a tratar de democracia em termos de *transferência democrática* como dissemos há pouco. Atuando como invisibilizadora do cidadão enquanto sujeito democrático e das problemáticas sociais, a educação estaria, nas palavras de Silva (1994), propiciando “acesso a uma suposta ‘modernidade’”¹.

Bourdieu e Passeron (1996) já haviam detectado, com o desenvolvimento de conceitos tais como o de *habitus* e de capital cultural, o engano em que consiste pensar que a escola é uma instância de promoção de igualdade/neutralidade. A seleção de conteúdos prioriza certas culturas e mantém outras como periféricas, fazendo com que uns indivíduos aufiram melhor desempenho escolar por possuírem mais capital cultural (acúmulo de conhecimentos específicos) do que outros. De modo análogo, há um *habitus* (certo comportamento que influencia inclusive a maneira de ver o mundo e o próprio conhecimento) desejado e outro indesejado na escola, *habitus* esse que, novamente, faz com que indivíduos de determinada cultura ou classe sejam favorecidos na corrida pelo sucesso escolar por saber se portar no ambiente escolar melhor que outros. (Cf. NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002)

Uma vez que a escola esteja orientada por um discurso liberal, via de regra, ela defenderá que “o sucesso ou o fracasso escolares são produto único das ‘razões de ordem intelectual’”, ou seja, estará

(1) É interessante, sobretudo, notar a utilização do termo “modernidade” por parte do autor. A palavra “modernidade” para nós – além de representar um período histórico – é sinônimo de tudo aquilo que foi possível se obter a partir dos avanços da ciência e da tecnologia. A ciência moderna, por sua vez, estabeleceu as bases para a inquisição “por tortura” (nas palavras de Francis Bacon) da natureza e, conseqüentemente, para o seu domínio. Entrementes, “modernidade” também se tornou sinônimo de novidade e, nesse viés, se pode pensar que o “acesso a uma suposta modernidade” a que se refere Silva diz respeito a uma demanda por atualização ou um chamamento a uma falsa novidade. Falsa novidade porque, ao falar de neoliberalismo, o autor traz à tona alguns aspectos de sua aliança com o neoconservadorismo. Em ambas as palavras os prefixos “neo”, de novo (moderno), viriam a ser, desta forma, vulgatas de seus correlatos antecedentes agora traduzidos, atualizados e inseridos num contexto de mercado. Se a primeira Modernidade inquiriu a natureza por tortura para dominá-la, esta última, como vimos argumentando, parece de algum modo, também por “tortura”, tolher o acesso de alguns à boa-socialização para seu posterior domínio.

dissimulando “tanto os seus próprios mecanismos de discriminação quanto os da própria ordem econômica” (CUNHA, 1981, p.57) à qual a cada dia parece estar mais filiada.

Nessa perspectiva, a meritocracia legitima uma atitude para a qual Paulo Freire (2008) alertava: a culpabilização da vítima. A escola, ao mesmo tempo em que confere mérito aos detentores de capital cultural – os verdadeiros “humanos” (os “bem humanizados”) –, culpabiliza os indivíduos desprovidos de tal capital e cujas condutas são orientadas por um *habitus marginal* – os selvagens que de alguma forma deverão ser controlados, dominados, domesticados. Dessa forma, a marginalização rotula os indivíduos que não servem para a escola nem para o mercado e, em lugar de alçar esses sujeitos geralmente advindos das classes populares ao empoderamento, comprova a sua ineficácia, a sua inabilidade para serem docilizados e para se adequarem aos valores dominantes. A sua exclusão, portanto, é justificada pela sua pretensa incapacidade.

Aos “marginais” resta geralmente o trânsito constante entre diversas instituições de ensino e por vezes a “reclusão” em classes de titulação-compulsiva, o que muitas vezes tem sido as classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os indivíduos, frequentemente, como último recurso, recorrem à modalidade da EJA como meio para obter os diplomas de Ensino Fundamental e Médio requeridos no mercado de trabalho ao qual servirão num estatuto não menos objetificado, alienando sua mão de obra.

A Morte da Autonomia

Humberto Maturana (2009) adverte para o fato de relações calcadas numa hierarquia puramente autoritarista não consistirem em relações sociais uma vez que anulam os interlocutores enquanto sujeitos. Nesse viés, as relações de trabalho em geral não poderiam ser consideradas relações sociais, pois aquele que é “alienado” não reconhece o “alienante” como legítimo outro na convivência, mas meramente como autoridade que deve ser acatada, mandante do seu quefazer. Por outras palavras, tanto para o alienante quanto para o alienado, o outro, neste caso, é o outro vetor de poder que não equivale a um sujeito na convivência entre iguais, não é um legítimo outro, mas um objeto do seu quefazer. Esse tipo de relação mortifica a autonomia.

Ora, “autonomia”, no sentido originário do termo, significa a capacidade do sujeito de atribuir a si próprio normas de conduta e comportamento. Porém, normas só fazem sentido no âmbito social e intersubjetivo e, por isso, autonomia pressuporá sempre o(s) outro(s) na convivência. (FLICKINGER, 2011)

Nesse sentido, “a busca da mera satisfação imediata dos impulsos vitais [e da otimização do seu quefazer pela objetificação do outro] deveria dar lugar ao modo refletido de decidir e atuar em consonância com as diretrizes de sua responsabilidade perante seus contemporâneos.” (FLICKINGER, 2011, p. 9) Responsabilidade, essa, entendida como “obrigação de respondermos às perguntas para nós colocadas por outrem.” (FLICKINGER, 2011, p. 9) No entanto, se outrem não é o outro, mas alguém que, como a natureza, não é passível de sofrimento, pois não tem um *habitus* sensível aos sentimentos verdadeiramente humanos – assemelha-se, isto sim, a um selvagem de impulsos vis e naturais – esse indivíduo tem sua autonomia delegada a uma autoridade (chefe/alienante) que nas relações de trabalho se torna um ator legitimador da dominação.

Quiçá, uma vez autônomo, o alienado se tornasse ameaçador e buscasse estabelecer as normas do grotesco como a nova tendência de socialização. Parece ser um bom argumento para mantê-lo animalizado (para reanimalizá-lo, torná-lo objeto no ambiente objetivado) e priorizar o seu treinamento (domesticação) em vez de educá-lo. Eis aqui novamente as duas vias: a morte do animal humano pela sua desnaturalização na figura do alienante e a escamoteação da subjetividade e autonomia do alienado pela sua desumanização, pela quase privação da sua qualidade de sujeito. O alienado é a nova natureza, é a figura da corrupção que deve ser reparada pelo humano por meio da dominação. Eis a justificativa que legitima o domínio: o medo de que o “marginal” (o detentor de um *habitus* indesejado) autônomo atribua à sociedade toda a animalidade e selvageria temida por aqueles que são verdadeiramente humanos – portadores de um *habitus* que a sociedade e a escola consideram próprio para o ser humano e de um capital cultural cujos valores nasceram no âmbito dos sentimentos mais enobrecedoramente humanos.

Leonardo Boff (2009) coloca essa problemática em outros termos. Ele parte da concepção de que há uma crise que pode ser expressa de forma tripartida: social, ecológica e do sistema de trabalho. Essas três instâncias estão imbricadas numa crise global

que urge por soluções globais e, nessa perspectiva, encontramos um paralelismo com o que estamos tentando abordar aqui, uma vez que de alguma forma também estamos falando dessas três instâncias sem, no entanto, promover essa cisão. Parece-nos que essa divisão correria o risco de causar uma expectativa de fronteirização no leitor: o estabelecimento de balizas que permitiriam saber onde começam e terminam as instâncias de uma mesma crise. Não é o caso, há uma crise de incontáveis, às vezes até inefáveis, aspectos motivada por um sem número de objetivos. Ademais, o ecológico mesmo subjaz ao social e ambos acabam influenciado as relações de trabalho. O sistema de trabalho, por sua vez, insere-se no social, sua própria epigênese é fomentada por fatores de ordem social. Deste modo, aqui não nos convém essa separação.

De qualquer modo, a contribuição de Boff (2009, p. 15) não deixa de ser de extrema relevância. Para o autor,

A causa principal da crise social se prende à forma como as sociedades modernas se organizam no acesso, na produção e na distribuição dos bens da natureza e da cultura. Essa forma é profundamente desigual, porque privilegia as minorias que detêm o ter, o poder e o saber sobre as grandes maiorias que vivem no trabalho; em nome de tais títulos que se apropriam de maneira privada dos bens produzidos pelo empenho de todos.

Nessa óptica, haveria uma má distribuição da “premiação benemérita” do processo capitalista. No excerto de Boff (2009), notamos também a ideia de presença do alienante e do alienado, ou seja, de uma minoria de indivíduos (os alienantes) que se apropriam privadamente dos bens produzidos pela maioria (os alienados) que veem sua autonomia furtada pela lógica que lhes é imposta.

Não obstante, a morte da autonomia do alienado parece poder ter consequências ainda mais profundas, uma vez que

[...] as diferentes conversações que constituem nossos diferentes modos de viver as diferentes dimensões de nosso espaço relacional como *Homo sapiens sapiens* se entrelaçam na modulação do operar de nosso sistema nervoso e de nossa totalidade orgânica [...], de modo que todo nosso viver está sempre penetrado por um sentido que surge das diferentes conversações das quais participamos. (MATURANA, 2002, p. 117)

Assim, reificado e inserido nas relações em que toma parte de maneira utilitarista, o indivíduo talvez tenda a atuar no seu espaço relacional como objeto (ou recurso). A memória sensorial das suas relações na escola e no mercado de trabalho (e talvez em outras instâncias que não cabe explorarmos aqui) é uma herança que faz com que ele carregue consigo um modo reificado de habitar o mundo, um modo de pensar e de se posicionar que tende a objetificar e se sentir objeto. Ele atua em suas relações como alguém que foi convencido da sua inépcia como humano (como sujeito passível de criação e de aprendizado). Por certo, não lhe parecerá estranho ser utilizado como um recurso nem lhe parecerá de grande valor sua força de trabalho criativa.

Últimas Palavras

Tentamos, ao longo deste breve artigo, mostrar como os próprios mecanismos de exclusão (atendo-nos apenas a alguns deles, é claro), ao excluir, legitimam este ato culpabilizando o sujeito proscrito das instâncias formais de sociabilidade cujo foco é bem-humanizar. Buscamos também evidenciar como é constituído esse processo para, num segundo momento, haver a legitimação do domínio desses indivíduos excluídos. Por vezes talvez tenhamos utilizado termos um tanto incisivos, mas quisemos justamente fazer isso à guisa de provocação. Afinal, alguns dos termos aqui utilizados (dominação, corrupção, alienação, subjugação, tortura, etc.) estão presentes na linha argumentativa dos mentores da ciência moderna (Francis Bacon, René Descartes, etc.) que, conforme dissemos, estabeleceu as bases para o domínio do ambiente natural e, de acordo com a nossa hipótese, ajudou a alicerçar a extrapolação dessa perspectiva dominadora para o âmbito do domínio inter-humano mesmo após importantes conquistas de cunho humanista ocorridas nos dois últimos séculos. Chegamos, deveras, a dar a entender que os excluídos equivalem a selvagens na óptica dos bem-humanizados. Quiçá algumas de nossas alusões tenham realmente parecido demasiado radicais, mas intentamos com essa radicalização justamente recorrer a um recurso discursivo que, ao mesmo tempo em que defende um processo educativo justo e igualitário, resgata a animalidade humana na sua conexão essencial com o ambiente.

De fato, talvez tenhamos sido contundentes em algumas abordagens, mas, se não buscamos identificar as intencionalidades dos mecanismos exclusivos e sim alguns de seus desdobramentos evidentes, há uma intencionalidade patente na nossa forma de expor a problemática. Obviamente, nos posicionamos contra a exclusão. Sonhamos com uma sociedade inclusiva e reconhecedora da diferença. Acreditamos na riqueza da diversidade. No entanto, para manter vivas as utopias, parece-nos que a cada dia se faz mais premente a procura por uma ética mínima, um *ethos mundial* (BOFF, 2009) que nos religue com a Terra e, uma vez que nos reencontremos em nossa propriedade animal-humana comum, estabeleçamos relações e linhas de conduta para com o todo que zelem pela autonomia da vida e dos sujeitos de modo geral.

Em suma, o que nos parece é que há justamente – não necessariamente de forma intencional – um processo que, ao mesmo tempo em que desnaturaliza a humanidade (numa assepsia do humano em relação ao que é natural ou animal nele e por meio de um processo de desconexão com o meio natural), furta também a vitalidade da natureza ao negar-lhe a condição de alteridade. Posteriormente, atribui qualidade quase animal aos humanos que deseja excluir ao mesmo tempo em que legitima sua exclusão da humanidade e o seu conseqüente domínio como *algo* (e não alguém) já pertencente à mera natureza dominável (note-se aqui o paralelismo entre animal e objeto). Assim, gradativamente minorando a autonomia da totalidade orgânica enquanto sistema dinâmico, abrimos – muitas vezes ao querer extingui-las – um leque de oportunidades para a dominação (que se dá, por exemplo, por objetificação) em diversas instâncias e níveis. Ao longo da história moderna, ao reproduzir uma lógica dominadora, mesmo com base em argumentos e ideais com objetivos pretensamente humanizantes/socializantes, viemos, comunidade de *Homo sapiens sapiens*, desnaturalizando-nos, num aparte ao mesmo tempo reificador da natureza, dominando-nos (desumanizando-nos) uns aos outros e legitimando por meio dos próprios argumentos dominadores o controle coercitivo sobre outros seres humanos. Neste texto foram abordadas algumas das esferas que parecem contribuir nesse processo: ciência, Igreja e, principalmente, a escola; e cujas problematizações particularmente nos interessam. Elas, no entanto, não são as únicas, por assim dizer, forças dominadoras e talvez para muitos sequer as principais, mas

seus poderes de controle seguem vigentes em nossa sociedade e possuem pontos de confluência que nos levaram a lhes dedicar especial atenção.

The Legitimized Domination of the Excluded in School and Society: brief history of the subjugation of the human since its natural environment's disengage

Abstract: This essay is a critical literature review about domination of the human by human through a mechanism aside from the natural environment historically constituted and that culminates in a kind of naturalization process of subjugation/objectification of the other. It's used a theoretical which mixes authors of Social Sciences and Philosophy focusing on aspects related to human formation. In this sense, are an important contribution to the reflections undertaken here, for example, the works of Humberto Maturana (2002, 2009), Tomaz Tadeu da Silva (1992, 1994) and Leonardo Boff (2009). It starts with the hypothesis that the dominant view of science and humanist ideal permeates the social structure that turns out to exclude individuals of mankind denaturalized to, since almost animalized, master them (objectifying them). In the text is analyzed in detail the consequences of this in the school, but also made an overview of how other institutions and mechanisms have historically contributed to the human domination. These processes of exclusion and domination, according to the argument used in the text, its become legitimate due to the dissociation between mankind and nature. Thus, some exclude others that, excluded, are legitimately dominated while "natural", therefore objectifiable, or "difficult to humanize/socialize". That is, gradually lessening the autonomy of Life as a dynamic system (objectifying It), we open - often want to extinguish them - a range of opportunities for domination (which occurs, for example, by objectification) in several instances and levels.

Keywords: Denaturalized.Education.Humanization.Nature and Culture. Objectification.

Referências

BOFF, L. *Ethos Mundial: um consenso mínimo entre os humanos*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, D.F: Distribuciones Fontamara, 1996.

CUNHA, L. A. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1981.

Flickinger, H.-G. *Autonomia e Reconhecimento: dois conceitos-chave na formação*. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 7-12, jan./abr., 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

MATURANA, H. A biologia do conhecer: suas origens e implicações. In: GRACIANO, M.; MAGRO, C.; VAZ, N. (Org.). *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2009.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, Campinas, XXII, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

SILVA, T. T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A. (Org.); SILVA, T. T. da. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SILVA, T. T. da. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

Submetido: 18/07/2016

Aceito: 21/06/2017

Formação continuada do Coordenador Pedagógico para a Inclusão escolar: uma relação necessária

Resumo: Este artigo origina-se da pesquisa que teve como propósito discutir a constituição e os desafios do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na escola com o intuito de investigar as dimensões dessa formação. Tendo em vista as mudanças tecnológicas e os avanços que ocorrem cotidianamente em nossa sociedade, a função da coordenação pedagógica tem sido cada vez mais necessária para a qualidade da organização do trabalho pedagógico na escola. Sendo assim, surge a necessidade de se compreender a relevância da formação do coordenador pedagógico para a inclusão escolar. Os pressupostos teóricos norteadores dessa pesquisa estão pautados nos estudos de Almeida (1998), Freire (1996), Mantoan (1998), Pimenta (1999), Saviani (1992) e Tardif (2002). Os resultados apontam que, apesar das diretrizes curriculares para a formação do Pedagogo, ainda é necessário avançar no que tange à formação continuada para o processo de reconhecimento da importância desse profissional nas instituições escolares. Conclui-se este trabalho sintetizando a necessidade da aproximação dos conhecimentos teóricos e práticos na formação continuada do coordenador pedagógico para enfrentamento dos desafios atuais no campo educacional.

Palavras-chaves: Formação continuada. Coordenador pedagógico. Inclusão escolar.

Dídima Maria de Mello Andrade
Universidade do Estado da Bahia
didima.andrade@gmail.com

Guilhermina Elisa Bessa da Costa
Universidade do Estado da Bahia
guilbessa@yahoo.com.br

Joara Porto de Avelar dos Santos
Universidade do Estado da Bahia
jo.avelar@hotmail.com

Introdução

A atuação do coordenador pedagógico, responsável por ações de formação e organização pedagógica escolar, necessita do acompanhamento - por parte desse profissional - das mudanças no cenário nacional referentes à organização do trabalho pedagógico à qual está ligada a sua função. Esse artigo visa socializar algumas limitações na formação continuada do(a) coordenador(a) pedagógico(a), bem como trazer a discussão da necessidade de potencialização da formação continuada para este profissional. Essa necessidade decorre do fato de que o(a) coordenador(a) enfrenta dificuldades para desenvolver o seu trabalho. Vale considerar que o cargo, historicamente, agregou as funções de Supervisão Escolar e Orientação Educacional, o que demandou deste profissional múltiplas ações, muitas vezes, fugindo das suas atribuições legais e dificultando a sua formação continuada em serviço.

É notório que esse profissional acaba sendo sobrecarregado pelas urgências e necessidades do dia a dia escolar, pois além de ocupar uma função relativamente nova e sem tradição nas

instituições de ensino, tem sua função mal compreendida e pouco delimitada, ficando muito comprometido com as demandas da rotina escolar.

Neste sentido, Pimenta (1999, p. 11) afirma que “[...] com poucos parceiros e frequentemente sem nenhum apoio na unidade escolar, o Coordenador Pedagógico precisa vencer seus medos, suas inseguranças, seu isolamento para conquistar seu espaço”. Entre as atribuições do(a) coordenador(a) pedagógico(a) estão diretamente ligadas o planejamento e a organização da formação continuada dos professores, mas a sua formação inicial lhe confere uma tímida preparação para tratar de questões ligadas a essas políticas educacionais.

Considerando o exposto, trazemos o seguinte questionamento para esse artigo: “Qual a importância da formação continuada para o(a) coordenador(a) pedagógico(a) articulada aos conhecimentos das Políticas Educacionais?”.

Coordenador(a) pedagógico(a) e as especificidades da função

Muitas são as críticas em relação à atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) e alguns estudos asseveram que eles não sabem ao certo quais as ações que são inerentes a sua função ou que negligenciam as suas atividades em favor de ações próprias a outras profissionais. (ALMEIDA, 1998) Pensamos, porém, que seja necessário entender o processo formativo dos coordenadores pedagógicos que favorece o surgimento das lacunas existentes em suas ações pedagógicas. Afinal a função surgiu com objetivos, entre outros, de cuidar da formação dos professores, embora, historicamente, foi apontado como agente que fiscaliza o trabalho docente, o que denota desafios.

Admitir que o coordenador pedagógico enfrenta desafios, consiste em considerar a relação direta da sua função com o conhecimento e a possibilidade de mudanças na funcionalização de procedimentos operacionais, motivando a reconfiguração de competências técnicas e políticas, que são orientadas pela nova configuração de sociedade. Desse modo, é possível que o mesmo assuma um novo perfil, considerando as novas demandas.

Assim, apresentamos um breve histórico sobre como se deu e como acontece a formação do coordenador pedagógico no Brasil,

tendo como marco inicial o Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAEE), passando pelo Parecer nº 252/69 – que estabeleceu o currículo mínimo aos cursos de Pedagogia – e pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Pedagogia. Finalizamos o trabalho com reflexões sobre o profissional coordenador pedagógico da atualidade, tecendo críticas e sinalizando algumas lacunas entre a formação e a prática do profissional em questão.

Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar

A função supervisora no Brasil se fez presente muito antes de se ter oficializada a profissão do sujeito responsável pela supervisão das atividades educativas. Essa função precede à ideia da supervisão e, por sua vez, abre caminho para a ação supervisora como uma profissão. Diante do exposto, entendemos que a função supervisora esteve intrínseca ao processo educativo do país e acreditamos que é necessário saber como se deu a formação para o exercício dessa função e como essa formação acontece hoje.

Especificamente no Brasil, a Supervisão Educacional foi reconfigurada a partir da aliança entre Brasil e Estados Unidos quando, na década de 1950, a inspeção escolar reaparece no cenário educacional brasileiro com uma nova nomenclatura, na qual o supervisor educacional passa a ser o supervisor escolar. Tal aliança passou a existir para garantir a efetivação de uma política desenvolvimentista, que trazia a concepção de educação como “alavanca da transformação social” (PIRES, 2005, p. 26), tendo os países desenvolvidos como modelo para “solucionar” os problemas educacionais e sociais brasileiros.

Esse arquétipo de Supervisão Escolar iniciou-se no Brasil através dos cursos de formação, promovidos pelo Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAEE), que formou os primeiros supervisores escolares para atuarem na educação elementar brasileira (atual ensino fundamental). Esta formação tinha como objetivo melhorar a qualidade do ensino e a formação de professores leigos. De modo geral, o termo “professores leigos” era empregado para nomear os que trabalhavam nos anos iniciais do Ensino Elementar/Fundamental e que não tinham formação para o exercício da profissão.

Inicialmente, o PABAEE se estabeleceu no estado de Minas Gerais, especificamente na cidade de Belo Horizonte e atuou

formando professores do ensino primário em cursos específicos sobre programas e currículo. Além disto, o PABAEE dispunha de financiamentos para bolsas de estudos nos Estados Unidos com o intuito de Supervisores serem formados no exterior e, voltando ao Brasil, tornarem-se multiplicadores. Assim, segundo Nogueira (1989, p. 37):

[...] foi no bojo desses acordos que nasceu a Supervisão Escolar pela criação do Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar - PABAE, instalado em Belo Horizonte - Minas Gerais, em 1957. Em 1958, professores foram enviados à Indiana (Estados Unidos) para se especializarem e posteriormente fundarem em Belo Horizonte os cursos de formação de Supervisores que mais tarde serão espalhados por todo o Brasil a partir destes professores treinados em Belo Horizonte e nos Estados Unidos.

Os Supervisores “treinados” em Minas Gerais (BR) e em Indiana (EUA) foram orientados para atuarem no “treinamento” de outros profissionais que agiriam na Supervisão de Escolas em todo o país. De acordo com Paiva e Paixão (2003), o Ministério de Educação e Cultura do Brasil solicitou, em 11 de abril de 1956, assistência técnica à Missão Norte-americana de Cooperação Técnica no Brasil (Usom-B) para a criação de um centro experimental de programa piloto de educação elementar em Belo Horizonte. O PABAEE iniciou suas atividades em julho de 1957 e, em maio de 1964, cessou a participação americana direta na administração, mas as atividades se mantiveram seguindo o modelo norte-americano.

É interessante sinalizar que, ainda hoje, no município de Salvador-BA, a formação do atual Coordenador Pedagógico (antigo Supervisor Escolar) é referenciada pelos modelos norte-americanos. Exemplo disto foi a consultoria contratada pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Salvador no ano de 2014, a Mackenzie – consultoria Norte-Americana, a qual foi contratada para traçar o perfil da rede municipal de educação e, no relatório final, entre outras ações, indicou a necessidade de construção de um currículo comum, tendo como argumento que algumas unidades escolares têm distorcido a proposta curricular do município.

Neste sentido, é difícil compreender a necessidade de tal contratação externa, ficando claro que, ainda em tempos hodiernos, permanece a crença no desenvolvimento por meio de modelos que

não priorizam a realidade dos sujeitos, mas sim ideias de países desenvolvidos, neste caso, os Estados Unidos. Além do exposto, é importante salientar que a formação de Supervisores, seguindo o modelo de educação americana, enfatiza os aspectos capitalistas, pois, segundo Nogueira (1989), a Supervisão foi disseminada no sistema Educacional brasileiro para atender às exigências político-ideológicas capitalistas da época, que traziam em seu bojo a racionalização e a produtividade como valores absolutos, e não soluções para os problemas da educação, como pode parecer.

Desta forma, não é interessante pautar ações em modelos internacionais, considerando não apenas os objetivos da educação, que não são mais os mesmos e, sobretudo, a singularidade das turmas e dos sujeitos que variam infinitamente dentro do mesmo território e muito mais em países com realidades tão distintas, como é o caso do Brasil e Estados Unidos.

As primeiras formações oferecidas para supervisores escolares no Brasil foram orientadas pelo PABAE, seguindo o modelo e os ideais de educação capitalista norte-americana. Porém, a influência norte-americana para a educação do país foi além desta formação inicial para supervisores, chegando a orientar a Reforma do Ensino Universitário no Brasil. Neste sentido, considerando a importância da Reforma Universitária para a constituição do cargo de coordenador pedagógico no Brasil, nos ocuparemos, a seguir, desta e de suas influências na formação deste profissional.

Parecer nº 252/69 e o currículo mínimo

No ano de 1968, acontece no Brasil a Reforma do Ensino Universitário por meio da Lei nº 5.540/68, que implanta especializações nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, certificando os profissionais em educação para atuarem na Orientação Escolar, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. Tal direção legal foi posta em prática através do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/69, que estabelece os Currículos Mínimos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Assim, a formação do supervisor escolar passa a ser obtida pela graduação no curso de Pedagogia na modalidade específica escolhida. (PIRES, 2005)

O chamado Currículo Mínimo oferecia para os estudantes uma base comum onde os graduandos cursavam as mesmas

disciplinas até o 5º semestre quando podiam escolher a habilitação que nortearia o seu curso. Desta forma, até o 5º semestre todos estudavam fundamentos básicos da educação, ficando a critério dos estudantes a escolha pela habilitação que certificaria a sua atuação profissional, podendo ser uma das quatro oferecidas pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Além da habilitação específica, o graduando poderia cursar paralelamente uma disciplina que o certificaria para atuar na regência de disciplinas dos extintos cursos de Magistério, as chamadas disciplinas profissionalizantes do Curso Normal. (PIRES, 2005)

O caráter formativo dos cursos de Pedagogia, após o Parecer nº 252/69, deixava de formar o técnico em educação, aquele generalista, que exercia inúmeras funções, motivo pelo qual recebeu a denominação de “tarefeiro” – ao se referir ao coordenador(a) pedagógico(a), termo cunhado por Almeida (1998), e passava a oferecer uma formação mais específica. De acordo com Saviani (2000, p. 29):

[...] o curso de Pedagogia foi então organizado na forma de habilitações, que, após um núcleo comum centrado nas disciplinas de fundamentos da educação, ministradas de forma bastante sumária, deveriam garantir uma formação diversificada numa função específica da ação educativa. Foram previstas quatro habilitações centradas nas áreas técnicas, individualizadas por função, a saber: administração, inspeção, supervisão e orientação; além disso, previu-se também, como uma habilitação passível de ser cursada concomitantemente com uma dentre aquelas da área técnica, o magistério de disciplinas profissionalizantes dos cursos normais. A habilitação correspondente ao Planejamento Educacional foi reservada para o nível de pós-graduação.

Com isso, a Supervisão Escolar, bem como as outras habilitações do curso de Pedagogia, foi impulsionada pelo Parecer nº 252/69 e, considerando que tal Parecer conferiu aos cursos de Pedagogia o direito de formar Especialistas em Educação, estes, por sua vez, começaram a se afirmar de modo mais específico, ganhando espaço.

Desta forma, não se pode negar a importância do Parecer nº 252/69 no sentido de profissionalização da função do Supervisor Escolar no Brasil e nos desdobramentos desta função e, principalmente, na criação do Cargo de Coordenador Pedagógico.

Afinal, a habilitação que certificava o supervisor escolar autorizava legalmente o exercício de dois especialistas: o coordenador pedagógico, que atuaria nas escolas, e o supervisor escolar, que atuaria no nível do Sistema Educacional, ou seja, nas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. Quanto aos supervisores, as funções técnicas eram-lhe delegadas, cabendo a esse profissional orientar, fiscalizar e corrigir possíveis erros no processo educativo.

É interessante lembrar que a reconfiguração do curso de Pedagogia em habilitações específicas acontece no período de emergência da Pedagogia Técnica. De modo geral, o objetivo dessa tendência pedagógica era garantir a eficiência e a produtividade dos processos educativos através da divisão do trabalho. O supervisor escolar e o coordenador pedagógico ocupavam, hierarquicamente, uma posição superior na organização da Escola, estando, assim, os professores subordinados a eles no sentido de seguirem suas orientações no que se refere ao planejamento e execução de propostas curriculares e metodológicas. (PIRES, 2005) É importante considerar que essa hierarquia dicotomizante vem afetando, ao longo da história, as relações entre professor e supervisores.

Contra-pondo-se à hierarquização entre coordenador pedagógico e professor, Saviani (2002) reforça a ideia de que a função do supervisor escolar é uma função antes de tudo política e não principalmente técnica. Sendo assim, o supervisor escolar seria o parceiro do professor no que se refere a conquistar melhorias na qualidade do ensino, com vistas ideológicas e os dois não deveriam estar separados hierarquicamente. Segundo o autor, quanto mais valorizado o aspecto técnico da educação, melhor compreendido é o aspecto político, pois a educação é uma atividade essencialmente política, afinal a natureza das atividades educativas está vinculada a objetivos de formação humana e aquisição desta humanidade.

Desta maneira, a ação dos coordenadores pedagógicos não está isenta de interesses e sim impregnada de intencionalidade, implicando em escolhas, significação e ressignificação de suas ações, tendo como princípio norteador o compromisso político que rege a sua função na escola. Após algumas agendas de lutas e discussões, educadores de todo o país entenderam que não bastava acabar com a segregação hierárquica entre os profissionais da educação, incluindo coordenadores pedagógicos e professores; era necessário superar a dicotomização na formação, bem como na atuação profissional dos sujeitos na escola. Assim, em 15 de

março do ano de 2006, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, com o objetivo de superar, dentre outros aspectos, as habilitações fragmentadas e técnicas.

Nesse sentido, destacamos a importância de incluir na formação continuada dos coordenadores pedagógicos os estudos acerca das políticas públicas para a inclusão no contexto educativo. A discussão sobre o movimento da inclusão vem ocorrendo no Brasil há mais de uma década, todavia ainda existe uma grande parte dos estudantes fora da escola ou dentro da escola, sem estar incluída.

As leis e declarações que fundamentam o movimento de inclusão não bastam para que esta seja efetivada. Importantes documentos internacionais afirmam e fundamentam a prática da educação inclusiva, como os resultados da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia), em 1990, e da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, na Espanha, em 1994, quando foi elaborada a Declaração de Salamanca. No cotidiano das escolas, porém, verifica-se ainda uma discrepância entre o que diz a lei e o que é efetivamente realizado na prática. Citaremos, a seguir, algumas políticas de inclusão no Brasil que contribuíram para esse movimento de inclusão escolar.

A proposta das Diretrizes para a formação de professores da educação básica (BRASIL, 2000), ressalta que o papel do professor frente à atual compreensão da educação, cujo foco é a formação para o exercício pleno da cidadania. Enfatiza-se nos deveres da docência “assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos”. (BRASIL, 2000, p. 5)

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência.

Em 2003, é implementado pelo Ministério da Educação (MEC) o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros

para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006 e ratificada com força de Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo n° 186/2008 e do Decreto Executivo n° 6949/2009, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem. (BRASL, 2009)

O Decreto n° 6571/2008, incorporado pelo Decreto n° 7611/2011, institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Visando ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino, este Decreto também define o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da educação especial, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar.

Isso posto, demonstra como é necessário o conhecimento acerca da legislação e das políticas públicas de inclusão vigentes em nosso país, pois se observa que os cursos de formação de professores, da maneira como foram organizados, ainda tratam a educação inclusiva de formar generalista e precisa de um aprofundamento no que concerne ao fazer pedagógico para a educação inclusiva.

Uma das barreiras que se constitui para efetivar a inclusão no contexto escolar está na atuação dos educadores da educação básica e, também, da equipe que atua na coordenação pedagógica

para que promova ações efetivas para a diminuição da exclusão escolar. Vale ressaltar, no entanto, que a preparação para o processo de inclusão necessita se estender para todos os profissionais que atuam no âmbito escolar e não apenas aos educadores e educadoras.

É importante enfatizar a necessidade da reformulação dos cursos de graduação, na perspectiva de adequar-se às diretrizes nacionais, ao plano nacional de educação e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96. A LDB vigente traz em seu bojo a ênfase na universalização do ensino, igualdade de acesso e permanência na escola, com gestão democrática.

Mantoan (1998, p. 145) ressalta que,

A noção de inclusão não é incompatível com a integração, porém institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. [...]A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Torna-se imprescindível trazer para o bojo das reuniões de planejamento como ocorre o processo de inclusão, inserindo estudos teóricos e práticos, ampliando a visão de forma mais sistemática, tendo em vista que o processo de inclusão requer preparação, estudos permanentes com vistas à alteridade. Essa trajetória requer o envolvimento de todos os profissionais na escola, principalmente a equipe que compõe a coordenação pedagógica, pois alguns coordenadores e professores não tiveram em seu curso de graduação acesso a conteúdos específicos sobre o processo de inclusão. Por esse motivo, defendemos a formação continuada para os coordenadores pedagógicos que possam agregar saberes que auxiliem no exercício da função.

Diante dessa realidade, é possível perceber que apesar de alguns avanços, ainda há um grande caminho a percorrer, pois os cursos de graduação (licenciatura) precisam investir ainda mais nos currículos e implementar mudanças no fazer pedagógico, para que os futuros professores tenham conhecimentos para lidar com a diversidade em sala de aula e estejam preparados teórico e metodologicamente para tais desafios, na perspectiva de atender aos novos paradigmas da contemporaneidade, pois corroboramos com Freire (1987, p. 10, grifos do autor) quando ressalta que,

A verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade da 'práxis' constitutiva do mundo humano – é também 'práxis'. Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, 'descodificando-o' criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel. A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior ida outra, uma comprometida com a outra. Evidencia-se a intrínseca correlação entre conquistar-se, fazer-se mais si mesmo, e conquistar o mundo, fazê-lo mais humano.

Freire (1987) ressalta que o homem precisa redescobrir-se por meio da reflexão de seu próprio processo de vida, na qual ele vai se descobrindo, e se conscientizando junto com as demais pessoas. Ainda segundo o autor “Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados seriam mônadas incomunicáveis”. (FREIRE, 1987, p. 10) Com isso, pode-se falar sobre a importância da formação de professores para a educação inclusiva, na perspectiva de contribuir para a constituição do sujeito crítico.

A formação de coordenadores para a Educação inclusiva requer não apenas mudanças nos cursos de licenciatura, mas também aceitação, quebra de paradigmas, sensibilização, adaptação, além de ser necessário um processo de amadurecimento e reconhecimento das potencialidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo, pois é urgente que o processo de inclusão deixe de ser apenas um cumprimento dos dispositivos legais e marcos regulatórios. É mister lembrar que não é um modismo falar de inclusão, é uma real e urgente necessidade para a nossa sociedade, local, regional e nacional.

Nessa perspectiva, discutimos, a seguir, a relevância das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, ampliando as possibilidades de formação para a coordenação pedagógica nos cursos de graduação, pós-graduação e investindo também na formação continuada.

Diretrizes curriculares nacionais do curso de licenciatura em Pedagogia

Desde o mês de maio de 2002, o Estatuto do Magistério do Estado da Bahia assevera que a formação dos profissionais para atuarem na Coordenação Pedagógica deve ser feita em cursos de licenciatura em Pedagogia ou em nível de Pós-Graduação:

Art. 10 A formação de profissionais para a Coordenação Pedagógica no ensino fundamental e médio será feita em curso de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BAHIA, 2014, p. 12)

Acontece que, a partir do mês de maio de 2006, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia apontaram para a configuração de uma formação integrada que capacite o educador para atuar na docência, na gestão dos processos educativos escolares e não escolares, bem como na produção e difusão do conhecimento do campo educacional.

Com esse novo modelo, buscou-se superar, dentre outros aspectos, as habilitações fragmentadas e técnicas, características do ordenamento legal estabelecido pela Lei nº 5.540. Convém destacar que, em seu texto, as diretrizes não fazem referência explícita à formação do coordenador pedagógico, mencionando formação deste profissional de maneira genérica e subjetiva como pode ser lido no Art. 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BAHIA, 2014, p. 1)

O texto deixa brechas para a interpretação de que, assim como outros profissionais da educação, o coordenador pedagógico também requer conhecimentos pedagógicos em sua prática. Não indica, porém, que os currículos do curso de Pedagogia devam oferecer formação específica para profissionais atuarem na Coordenação Pedagógica, deixando evidente que existem lacunas

na formação deste profissional, já que o curso indicado legalmente para a sua formação não contempla especificidades da função.

É condição *sinequa non* que todos os atores sociais estejam preparados para viver uma educação inclusiva e de qualidade, principalmente o educador. É necessário ter suporte e capacitação necessária para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma harmônica e adequada, estabelecendo parcerias constantes com os pais e com a comunidade, e acima de tudo acreditando que o movimento da inclusão social é necessário, urgente e possível.

Stainback (1999, p. 25) esclarece que:

[...] em geral, os locais segregados, são prejudiciais pois alienam os alunos. Os alunos com deficiência recebem afinal, pouca educação útil para a vida real, e os alunos sem deficiência experimentam fundamentalmente uma educação que valoriza pouco a diversidade, a cooperação e o respeito por aqueles que são diferentes. Em contraste, o ensino inclusivo proporciona às pessoas com deficiência a oportunidade de adquirir habilidades para o trabalho e para a vida em comunidade. Os alunos aprendem como atuar e interagir com seus pares, no mundo 'real'. Igualmente importante, seus pares e professores também aprendem como agir e interagir com eles.

Os conhecimentos teóricos preconizados no mundo acadêmico no decorrer de um curso de licenciatura necessitam ser ampliados através da formação continuada e com novas experiências de atuação profissional, tendo em vista as mudanças paradigmáticas enfrentadas na contemporaneidade. Assim, tomando como exemplo o Currículo do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), é perceptível que ainda existem hiatos em relação à formação do Coordenador Pedagógico, uma vez que o Estatuto do Magistério Público da Bahia preconiza que a graduação em Pedagogia é requisito básico para o educador atuar como Coordenador Pedagógico.

Entre as disciplinas oferecidas para a formação do pedagogo no curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), nenhuma se ocupa especificamente da formação do coordenador pedagógico, ficando a cargo do professor que ministrar a disciplina de Gestão Escolar e Educacional (60h) optar em selecionar conteúdos que favoreçam a discussão sobre este profissional. Em relação à disciplina citada, a ementa indica inúmeras questões ligadas à gestão para serem abordadas em apenas 60h:

Abordagens sócio-históricas das concepções de gestão escolar e educacional. A informação como instrumento de gestão da educação e da escola; eleição dos indicadores educacionais: critérios e finalidades; papel da informação na definição das políticas públicas e das estratégias de gestão em educação. A gestão compartilhada e coletiva no espaço escolar. O colegiado, os conselhos escolares e a gestão pedagógica e administrativa da escola. A centralização e a descentralização das decisões gestoras. Importância do projeto pedagógico na gestão escolar. Gestão nas instituições de Educação Infantil e de anos iniciais do Ensino Fundamental. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2017)

A ementa sugere a abordagem de conteúdos referentes à Gestão Escolar, mas não sinaliza nada especificamente ligado à Coordenação Pedagógica. Tomando por base o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, a palavra Gestão tem seu significado ligado a “gerência e administração”, ou seja, Gestão Escolar tem relação com a Administração da Escola e essa é a função do Diretor Escolar (Gestor Escolar, no município de Salvador-BA) e não do coordenador pedagógico. O Art. 5º do Estatuto do Magistério do Estado da Bahia, o coordenador pedagógico faz parte do Quadro do Magistério de Ensino Fundamental e Médio, sendo ele docente e não gestor.

Nesse sentido, sinalizamos que o curso de Pedagogia não contempla em seu currículo a formação necessária para o exercício da função de coordenador pedagógico; conseqüentemente, a sua prática é prejudicada e, de fato, o profissional por vezes atua na escola sem saber quais são as suas atribuições, pois não tem acesso a uma formação que dê subsídios para o exercício da função. O fato de a formação inicial estabelecida pela legislação não ser suficiente para o desenvolvimento das atividades inerentes à função do coordenador pedagógico não o impede de buscar ampliar seus conhecimentos, pois “os saberes profissionais são plurais, compostos de heterogêneos, bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, provavelmente de natureza diferente”. (TARDIF, 2002, p. 213)

Mesmo acreditando que sua prática cotidiana contribui para a construção de um conhecimento que o habilita como coordenador pedagógico, é necessário a busca por uma formação complementar e já que a rotina da função é cercada pela necessidade de

potencializar a formação continuada dos professores, dando continuidade a sua própria formação, pois,

Não podemos duvidar de que a nossa prática nos ensina. Não podemos duvidar de que conhecemos muitas coisas por causa de nossa prática [...]. Mas este conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta. Precisamos ir além dele. Precisamos conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras coisas que ainda não conhecemos. (FREIRE, 1993, p. 71)

Sendo assim, a formação continuada e em serviço deve valorizar os conhecimentos docentes adquiridos no cotidiano escolar, sem desprezar o novo, pois mesmo sujeitos que lidam com conhecimento diariamente precisam “[...] conhecer coisas que ainda não conhecem” (FREIRE, 1993, p. 71). Esse posicionamento justifica a necessidade do coordenador pedagógico estar atento ao seu papel de potencializador da formação continuada e em serviço não só dos professores, como a legislação sinaliza, mas também da sua própria formação.

Vale ressaltar “[...] que conhecemos muitas coisas por causa de nossa prática” o coordenador pedagógico também “precisa ir além”, ou seja, mesmo valorizando os conhecimentos adquiridos durante as vivências e rotinas impostas pela função, é importante que o mesmo se aproprie de conhecimentos acadêmicos (FREIRE, 1993, p. 71), não se limitando à execução de atividades burocráticas, mas exercendo sua função considerando a apropriação, reprodução e difusão do conhecimento, inserindo em sua formação os conhecimentos teóricos e práticos da inclusão nas instituições escolares em todos os níveis de ensino.

Considerações finais

Ao fazer uma retrospectiva da origem da coordenação pedagógica, identificando sua gênese na Supervisão Escolar, percebemos a importância que esse profissional apresenta na educação. Sua atuação no processo educacional é notável, não se pode negar o valor de tal função no contexto escolar, sendo ele encarregado da Coordenação das Ações Pedagógicas.

O que se discute aqui é: como esse profissional é formado para organizar o seu trabalho? Essa formação inicial oferece subsídio para a sua atuação, considerando que a legislação sinaliza o

curso de Pedagogia como responsável por essa formação, mas os currículos dos cursos, especificamente o da UNEB, Campus I, não apresentam componentes curriculares voltados para a formação do coordenador pedagógico.

O curso de Pedagogia não tem sido adequado para a formação inicial dos coordenadores pedagógicos, o que tem refletido na função e atuação deste profissional na escola, confirmando que não são formados para compreender a sua função na escola, porém apreendem mais sobre a função na sua prática cotidiana do que na graduação. Neste sentido, acrescentamos que essa não compreensão é consequência de uma formação incipiente e insuficiente, mesmo que deva ser continuada. Por esse motivo, é relevante incluir na formação da coordenação pedagógica os estudos acerca da legislação educacional, com ênfase nos estudos sobre a inclusão, a fim de contribuir com um trabalho mais articulado e consciente no âmbito da escola.

Training of the pedagogical coordinator for school inclusion: a necessary relationship

Abstract: This research aimed to study the continuing education of the pedagogical coordinator for school inclusion, in order to investigate the dimensions of such training. Knowing about the technological changes and advances that occur daily in our society, the inclusion needs to be considered in the contemporary times as basic element of pedagogical practice. Thus, there is a need to understand the relationship between education, social inclusion and didactics, and their theoretical-methodological assumptions. The guiding theoretical assumptions of this research are based on studies of Almeida (1998), Freire (1996), Mantoan (1998), Pimenta (1999), Saviani (1992) e Tardif (2002). The results show that despite the curricular guidelines for the coordinator's training, it's still necessary to advance in terms of the continuing education to the process of inclusive education in schools. This paper is finished synthesizing the need of bringing the theoretical and practical knowledge in the continuing education of the pedagogical coordinator for inclusive education, in order to meet the challenges of otherness in contemporary times.

Keywords: Continuing education. Pedagogical coordination. School inclusion.

Referências

ALMEIDA, M. L. R. de. et al. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Loyola, 1998.

ANDRADE, D. M. de M.; PEREIRA, A. L. N. O estágio em coordenação pedagógica para além dos espaços formais de educação. In: ABREU, R.

M. A.; D'ÁVILA, C. M. (Org.). *O estágio supervisionado na formação de professores e pedagogos: entre a realidade e o devir*. Curitiba: CRV, 2014.

BAHIA. Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 30 maio 2002. Disponível em: < <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10404710/artigo-22-da-lei-n-8261-de-29-de-maio-de-2002-da-bahia>. Acesso em: 20 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 16 maio 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. > Acesso em: 2 set. 2017.

BRASIL. Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. >. Acesso em: 22 set. 2017.

BRASIL, PROPOSTA DE DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, EM CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR.2000. < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. >. Acesso em: 19 nov. 2016

FREIRE, P. Educação: sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *O educador: vida e morte*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.

LACERDA, M. C. *Configuração da percepção do supervisor educacional em relação ao papel social e político que ele exerce junto aos professores*. 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1983.

MANTOAN, M. T. E. Integração X inclusão: escola de qualidade para todos. *Pátio - Revista pedagógica*. Porto Alegre, 1998.

NOGUEIRA, M. G. Supervisão educacional: a questão política. São Paulo: Edições Loyola, 1989. (Coleção EDUCAR).

OLIVEIRA, R. D.; OLIVEIRA, M. D. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In:

- BRANDÃO, C. R. (Org.). *Pesquisa participante*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- PAIVA, E. V. de; PAIXÃO, L. P. O PABAE e a Supervisão Escolar. In: SILVAJR, C. A. da; RANGEL, M. (Org.). *Nove olhares sobre a supervisão*. 9. ed. Universidade Estadual de Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- PIRES, E. D. P. B. *A prática do coordenador pedagógico: limites e perspectivas*. 2005. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. 216 p.
- PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?*São Paulo: Cortez, 1999.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Educação AEC*, [s.l.], n. 104, 1997.
- PLACCO;ALMEIDA; SOUZA. O Coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. *Revista Estudos e Pesquisas Educacionais*,São Paulo, n. 2, p. 225 – 285, 2011.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.
- STAINBACK, S. B.; STAINBACK, W. C. *Inclusão: um guia para educadores*: Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SILVA, N. S. F. C. da. O papel do supervisor no atual contexto brasileiro. *Cadernos CEDES*, Campinas, p. 6-17, 1983.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Ementário do curso de Pedagogia do Departamento de Educação – Campus I. Salvador. Disponível em: < www.uneb.br/salvador/dedc/pedagogia/ementario >. Acesso em: 22 set. 2017.

Submetido em: 20/10/2016

Aceito em: 22/05/2017

Planos educacionais e o enfoque educativo-ambiental na década dos afrodescendentes

Resumo: O presente artigo tem o objetivo de ampliar o diálogo sobre as políticas públicas de desenvolvimento educacional. Isso porque, em 2011, os Estados Nacionais assumiram o compromisso político e diplomático com a Década Internacional dos Povos Afrodescendentes da Organização das Nações Unidas (ONU) 2015-2024. No particular, o Brasil é o país não africano com a maior população proporcionalmente negra na escala global, o que coloca o Estado no desafio de combater o racismo estrutural na sociedade e efetivar os planos educacionais decenais. O caminho será tornar o Plano Nacional de Educação (2014 - 2024), aprovado pelo Congresso e sancionado pela Presidência da República, em 2014, uma ferramenta de promoção de direitos humanos e sustentabilidade socioambiental – em pleno consenso com a superação das desigualdades educacionais e a erradicação de todas as formas de discriminação.

Palavras-chave: Educação ambiental. Afrodescendentes. ONU. Planos Educacionais. Brasil.

Diosmar Marcelino Santana Filho
Universidade Federal da Bahia
ptfilho@gmail.com

Lorena Stephanie Santos Cerqueira
Universidade Federal da Bahia
lorenafunke@gmail.com

(1) A primeira publicação da obra foi Librairie François Maspero – Paris, em 1961.

Uma reflexão epistemológica e crítica

Esse é um diálogo crítico com o objetivo de trazer reflexões quanto aos consensos e concessões, para efetividade da Década Internacional dos Povos Afrodescendentes (2015-2024) da Organização das Nações Unidas (ONU) em relação às políticas e programas educacionais no Estado brasileiro.

A criticidade é estabelecida ao serem escolhidas duas obras, que se apresentam no século passado como novas teorias epistemológicas no desenvolvimento do conhecimento em Estados nacionais formados pela colonização do povo, da terra e do território. A primeira é o livro *Os condenados da terra*, de Frantz Fanon (2005),¹ pela importância da análise que o autor realiza sobre as sociedades resultantes das invasão e colonização dos povos nos continentes africano e americano.

Na obra, Fanon (2005) explica como a “grandeza e fraqueza da espontaneidade” é nociva à luta dos colonizados, alertando-os sobre a ideia e ação de lutar pela liberdade plena que deve ser feita mediante o controle e poupança das forças, não as colocando de uma só vez na balança porque o colonialismo não destruiu todas as suas reservas, principalmente, as mais importantes e mais ricas.

A guerra é dura e o adversário sempre se defenderá, o embate não ocorrerá nem hoje nem amanhã.

Na verdade, ele começou desde o primeiro dia e não terá fim porque não haverá mais adversário, mas, simplesmente, porque este, por muitas razões, verá que é do seu interesse terminar essa luta e reconhecer a soberania do povo colonizado. (FANON, 2005, p. 164)

A outra obra é do geógrafo Milton Santos – *O espaço do cidadão* (2012),² autor conhecido pela dedicação em desenvolver a Geografia Humanística, trazendo a ideia e a crítica que precisa ser vista pela sociedade ao conceber o Estado, que deve alcançar cidadãos capazes de ser, atuar e dialogar com a Nação.

No livro, Santos (2012) trabalha as questões “da personalidade ativa ao cidadão”. Nestas, a liberdade é central para o reconhecimento da ação, alentando que quando isso ocorre, é caracterizada e estabelecida o que chama de “personalidade forte reprimida” externalizando a ausência do cidadão.

A cidadania é mais que uma conquista individual. Uma coisa é a conquista de uma personalidade forte capaz de romper preconceitos. Outra coisa é adquirir os instrumentos de realização eficaz dessa liberdade. Sozinhos, ficamos livres, mas não podemos exercitar a liberdade... É assim que nosso campo de luta se alarga e que um maior número de pessoas se avizinham da consciência possível, rompendo as amarras da alienação. (SANTOS, 2012, p. 103)

Diante das ideias de grandeza e fraqueza e personalidade ativa do cidadão serão aprofundadas as questões para efetividade da Década Internacional dos Povos Afrodescendentes (2015-2024) no Brasil e sua relação com o Plano Nacional de Educação (PNE), a ser realizado pela União e pelos Estados e Municípios no período 2014-2024. A primeira questão apresentada é a contradição no contexto socioespacial no qual se estruturam as relações humanas no território brasileiro formado pelo tráfico, escravidão e servidão da população negra e povos indígenas, onde o racismo se estabeleceu como ideologia e política de Estado para exterminar a identidade negra e indígena material e imaterial.

Mais, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dos cerca de 204 milhões de habitantes em 2015, 53% se

autodeclaram negros, o que se apresenta um grande desafio ao projeto excludente que pauta as ações do Estado.

A segunda questão é a transversalidade da Política Nacional de Educação Ambiental – Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, com a obrigatoriedade de incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” conforme a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, trazendo o desafio da interdisciplinaridade.

Base do diálogo: educação ambiental e a década dos afrodescendentes

O tratamento dado ao assunto parte dos tratados internacionais que o Estado brasileiro é signatário, aqueles que tratam da Educação Ambiental e da Década dos Afrodescendentes como compromisso de Estado (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) e da sociedade em sua diversidade e diferença.

A Educação Ambiental foi reconhecida como política pública no Brasil, conforme a Lei nº 9.795/99 a partir do reconhecimento pelo Estado da *Carta da Terra*, aprovada pela sociedade planetária na Conferência Mundial do Meio Ambiente e Desenvolvimento (Eco 92), realizada na cidade do Rio de Janeiro.

Na Carta, os Estados Nacionais assumiram o compromisso de efetivar princípios e diretrizes, conforme o Capítulo III que trata da Justiça Social e Econômica. No Art. 12 se afirma o combate às formas de violência e atenção aos valores sociais universais que estão no cotidiano das sociedades signatárias.

Defender sem discriminação os direitos de todas as pessoas a um ambiente natural e social, capaz de assegurar a dignidade humana, a saúde corporal e o bem-estar espiritual, concedendo especial atenção aos direitos dos povos indígenas e minorias. a. Eliminar a discriminação em todas as suas formas, como as baseadas em raça, cor, gênero, orientação sexual, religião, idioma e origem nacional, étnica ou social. b. Afirmar o direito dos povos indígenas à sua espiritualidade, conhecimentos, terras e recursos, assim como as suas práticas relacionadas a formas sustentáveis de vida. (BRASIL, 2015)

Já a Década Internacional dos Povos Afrodescendentes (2015-2024) tem como princípio, objetivo e diretrizes a *Declaração de*

Durban (2011)³ aprovada na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Religiosa (África do Sul, 2001). Com destaque ao Art. 109, por apresentar pontos estratégicos para a transversalidade – interdisciplinar com a Política Nacional de Educação Ambiental.

Relembramos a importância de se fomentar a cooperação internacional para promover (a) a luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata; (b) a efetiva aplicação dos tratados e instrumentos internacionais que proíbam estas práticas pelos Estados; (c) os objetivos da Carta das Nações Unidas neste sentido; (d) o alcance dos objetivos estabelecidos pela Conferência das Nações Unidas sobre Meio-Ambiente e Desenvolvimento ocorrida no Rio de Janeiro, em 1992, a Conferência Mundial de Direitos Humanos ocorrida em Viena, em 1993, a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento ocorrida no Cairo, em 1994, a Cúpula Mundial de Desenvolvimento Social ocorrida em Copenhague, em 1995, a IV Conferência Mundial sobre a Mulher ocorrida em Beijing, em 1995, a Conferência das Nações Unidas sobre Assentamentos Humanos (Habitat II) ocorrida em Istambul, em 1996 e a Cúpula Mundial sobre Alimentação, ocorrida em Roma, em 1996, assegurando que estes objetivos beneficiem de forma igualitária todas as vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlatas. (ONU, 2011)

E a Década tem o Plano de Ação para acontecer na escala nacional dos Estados que devem:

Tomar medidas concretas e práticas por meio da adoção e efetiva implementação, nacional e internacional, de quadros jurídicos, políticas e programas de combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata enfrentados por afrodescendentes, tendo em conta a situação particular das mulheres, meninas e jovens do sexo masculino. (ONU, 2016)

Pensar na Década é se colocar em pleno diálogo com as demais convenções internacionais reconhecidas como instrumentos de garantia do desenvolvimento humano. Por isso a não integração com as agendas da Educação Ambiental para a Sustentabilidade resultará na insustentabilidade diante da falta de intersectorialidade causada pela não interdisciplinaridade e transversalidade.

E, por isso, a intersectorialidade e interdisciplinaridade serão importantes para o Estado e para as organizações da sociedade civil promotoras de ações socioambientais. O não aprofundamento se torna limitador na luta pela sustentabilidade e pela justiça ambiental diante do racismo e todas as outras formas de violência, não reconhecer esses crimes é empecilho ao desenvolvimento de valores socioambientais firmados em tratados, declarações internacionais e leis nacionais.

Na realidade, o desafio está na burocracia estatal que mantém o racismo estruturante, que não reconhece os direitos humanos contemporâneos e constitucionais, implantando midiaticamente valores universais, que invisibiliza as desigualdades sociorraciais, principal entrave no alcance da totalidade da população negra na sua real situação socioespacial histórica.

O que existe mesmo no Brasil é um conjunto de formas e funções estabelecidas no Pacto Federativo que limitam mudanças nas estruturas do Estado, reduzindo os princípios e diretrizes da *Carta da Terra* e da *Declaração de Durban*. Por isso, as concessões irão prevalecer ao invés de consensos nas relações entre movimentos de luta pelos direitos e os governos.

Uma análise socioespacial nos planos educacionais

Santos (2014) explica que numa análise socioespacial, o espaço habitado deve ser visto e compreendido como a região, o território, o lugar e o local, nesses acontecem as relações humanas em ambientes produzidos, usando os objetos naturais ou artificiais.

A questão do espaço habitado pode ser abordada, segundo um ponto de vista biológico, pelo reconhecimento da adaptação do homem, como indivíduo, às mais diversas altitudes e latitudes, aos climas mais diversos, às condições naturais mais extremas. Uma outra abordagem é a que vê o ser humano não mais como indivíduo isolado, mas como um ser social por excelência. (SANTOS, 2014, p. 41)

E no espaço habitado acontecerão as agendas dos acordos internacionais humanísticos, que colocam a necessidade de realizar a política pública que reconheça os interesses e as diferenças, que não dê às concessões o lugar exclusivo nas negociações e a anulação dos consensos entre governos e sociedades. Por isso, a

análise socioespacial é um caminho para alcançar os objetos em disputa no lugar e as conexões postas em diferentes escalas, não se podendo desconsiderar as ideologias que acompanham as ações dos atores e sujeitos.

Nesse contexto, o aprofundamento sobre as estruturas e formas da administração pública, na escala do Estado da Bahia, apresenta a realidade de municípios responsáveis em implementar a Educação Ambiental e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, atentos às legislações e programas que se desenvolvem nos diferentes níveis de governança.

Nesse ponto é importante a análise quanto à transversalidade da Década dos Povos Afrodescendentes e o planejamento na aplicação da Lei nº 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), sancionada pela presidenta Dilma Rousseff.

Conforme as diretrizes do PNE no Art. 2º cabem a todos os entes federativos:

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Os incisos são precisos no que deve ser desenvolvido pela União, Estados, Municípios e Distrito Federal, através de meios necessários para que o PNE seja realidade na sociedade, assim como para que a Década alcance as relações socioambientais. Nesse momento se apresentam os interesses daqueles que vivem o colonialismo na administração pública, mesmo diante das mudanças que passou o conjunto das relações socioespaciais que deram ao PNE e à Década sustentação para superação do projeto de Estado colonial.

O colonialismo pode ser observado na efetividade do Art. 8º da Lei nº 13.005/2014, que diz: “Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei”.

No inciso II do Art. 8º se firma que os entes federativos “considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural”.

Mas, em junho de 2015, o Estado da Bahia não havia sequer realizado consulta à sociedade quanto ao Plano Estadual de Educação (PEE) 2015-2024, infringindo o artigo 8º da Lei nº 13.005/2014 que determina a elaboração e aprovação dos planos estaduais nas Assembleias Legislativas até o dia 24 de junho de 2015, se a meta era atender ao que determina a Constituição no que diz respeito à educação.

Informações disponibilizadas pela Secretaria Estadual de Educação (SEC) afirmavam a não existência do PEE, faltando 30 dias para encerrar o prazo. Foi disponibilizada no site da Secretaria uma versão para *download*, nomeada de 2ª versão do Plano Estadual de Educação (PEE)⁴ em elaboração. Mas, em que momento se desenvolveu a primeira versão?

Desse modo, a falta de transparência é uma das armas usadas pela administração pública, que usurpa o poder de controle da sociedade sobre seus atos. Com isso, a SEC esconde sua omissão e desrespeito aos compromissos constitucionais, violando no silêncio o direito à educação e o desenvolvimento do povo.

Analisada a 2ª versão do PEE, se vê que não difere dos princípios e metas estabelecidas no PNE – e não reconhece que em 7 de janeiro de 2011, o Estado da Bahia, sancionou a Lei nº 12.056 que institui a Política Estadual de Educação Ambiental. E em 2013, foi instituído o Programa de Educação Ambiental do Estado da Bahia (PEABA), para Secretaria Estadual de Meio Ambiente (SEMA), a institucionalização e enraizamento da Política Pública da Educação Ambiental se dar através da Comunicação, da Transversalização e da Avaliação – eixos estruturantes – e da *Territorialidade* (BAHIA, 2013, p. 21)

Para tanto, o PEABA não é diretriz educacional para o PEE, deixando clara a necessidade de atenção aos indicadores que a gestão estadual montará para o decênio, pois precisam aproximar o Ensino Fundamental e Médio dos dez primeiros Estados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), já que, em 2014, a Bahia ocupava a 21ª colocação no índice entre as 27 unidades da Federação, uma verdadeira contradição ao posto de 6ª economia nacional.

(5) Sistema de Monitoramento de Políticas de Promoção da Igualdade <<http://monitoramento.seppir.gov.br/paineis/pbq/index.vm?eixo=4>>. Acesso em: 29maio2015.

(6) Instância transformada em 2015, pela presidente Dilma Rousseff, em Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Com o afastamento da presidente em 2016, o Ministério foi extinto e passou a ser parte do Ministério da Justiça e Cidadania.

(7) Órgão estadual de terras vinculada à Secretaria Estadual de Desenvolvimento Rural (SDR).

Outro ponto central ao processo do PEE é a efetividade de políticas afirmativas em atenção à Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis educacionais, assim como os programas e projetos diferenciados para a população negra quilombola – sobre esses é aberto a seguir um grande parêntese, que apresenta o tratamento realizado pelos governos estadual e municipal no seu desenvolvimento.

Consultado os dados do Censo Escolar (2013) através do Sistema de Monitoramento de Políticas de Promoção da Igualdade (SMPPIR),⁵ da Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR-PR),⁶ em 2015, existem na Bahia:

- 474 Escolas em comunidades quilombolas ou na sede dos municípios que atendem a 67 mil estudantes quilombolas;
- Do total, 188 escolas dispõem de material didático com especificidade ao ensino diferenciado;
- 14,8% têm acesso à internet;
- 93,5% têm energia elétrica;
- 85,5% contam com o abastecimento de água.

A análise não pode ser desvinculada da política de regularização fundiária, segundo dados da Fundação Cultural Palmares (FCP), do Instituto de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e da Coordenação de Desenvolvimento Agrário (CDA)⁷:

- Em 2015, na Bahia tinham Certidão de Autorreconhecimento – 614 Comunidades Quilombolas; e os territórios com título da terra são 18. A realidade dos quilombolas apresenta a necessidade de uma transversalidade entre a PEABA, a Lei nº 10.639/2003 e a Década dos Afrodescendentes antes da implementação do PNE e do PEE, pois, as contradições encobertas pela não avaliação do futuro são profundas – e coloca em suspense o que se pretende alcançar com a educação quilombola no estado com maior concentração de comunidades com certidão da FCP e o mais atrasado proporcionalmente na titulação da terra e dos territórios quilombola.

A regularização fundiária é a grande política socioambiental e todas as políticas sofrerão atraso na efetivação se essa não se

realiza, assim, não mudarão as formas resultantes do processo histórico, pois mudanças dependem do combate ao racismo institucionalizado nas estruturas e funções que limitam o avanço da agenda de políticas públicas específicas no Brasil.

Dentro desse cenário, o diálogo alcança a Resolução do Conselho Deliberativo do Desenvolvimento da Educação (FNDE) nº 32/2006, que dá acesso aos recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). A resolução tem o objetivo de atender com recursos financeiros os Estados, Distrito Federal e Municípios no comprimento dos programas: Alimentação Escolar Quilombola e Mais Educação – Quilombolas,⁸ assegurando aos estudantes quilombolas uma alimentação diferenciada e a segurança alimentar e nutricional.

O Gráfico 1 exemplifica alguns dos municípios que acessam recursos do PNAE-Quilombola na Bahia: Maragogipe (Território de Identidade do Recôncavo); Vitória da Conquista (Território de Identidade de Vitória da Conquista); Senhor do Bonfim (Território de Identidade do Piemonte do Norte do Itapicuru); e Salvador (Território de Identidade da Região Metropolitana de Salvador).

Nota-se na espacialização que os municípios acessam de forma assimétrica os recursos do PNAE, representando uma verdadeira contradição no que se refere às áreas de maior vulnerabilidade, população negra quilombola e efetividade de políticas educacionais.

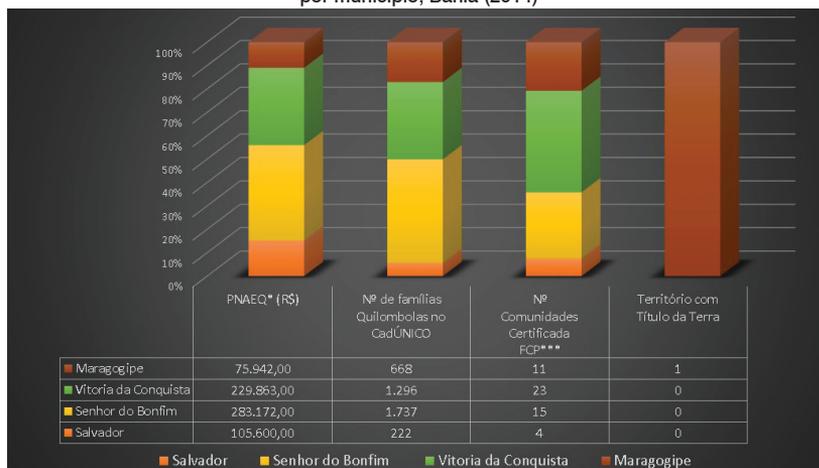
Segundo a FCP, no município de Salvador, em 2014, existiam quatro Comunidades Quilombolas com a Certidão de Autorreconhecimento e no Cadastro Único de Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) são 222 famílias. No mesmo ano o município captou no FNDE cerca de R\$ 105.600,00.

A contradição aparece quando é comparado Salvador com o município de Maragogipe. Nesse existem segundo a FCP 11 comunidades com certidão e no CadÚnico são 668 famílias, representando três vezes mais comunidades e famílias que Salvador, mas só captou no ano R\$ 75.942,00.

(8) Conforme o sistema de monitoramento do FNDE, são apresentados os recursos que foram captados e liquidados.

(9) O RI pode ser acessado no site www.mds.gov.br/sagi – dados de referência 12/2014.

Gráfico 1: Política de desenvolvimento das famílias e Comunidades Quilombola, por município, Bahia (2014)



Fonte: FNDE (2014); MDS (2014), FCP (2014). *Programa Nacional de Alimentação Escolar Quilombola (Rubricas: Alimentação Escolar Quilombola e Mais Educação – Quilombolas). ** Cadastro de Projetos Sociais do Governo Federal *** Fundação Cultural Palmares
Elaboração: Diosmar M. Santana Filho

O valor captado por Maragogipe representa 80% do recurso que Salvador recebeu no período. Algo precisa ser explicado além da simples autonomia dos municípios, porque aí existe falta de transparência pelo FNDE. A posição pública é que os recursos são liberados em atenção aos dados do CadÚnico, que prevê a obrigatoriedade das crianças e adolescentes em sala de aula para manutenção dos benefícios da transferência de renda, que é mensal e com recadastramento anual.

Mais a SEC também capta recursos do PNAE-Quilombola a partir dos dados de comunidades certificadas no Estado. Em 2014, o governo estadual recebeu do FNDE o montante de R\$ 2.600.138,00. No Relatório de Informações (RI)⁹ do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), estão no CadÚnico 35.080 famílias quilombolas e apenas 27.151 recebem o benefício do Bolsa Família.

Contudo, a gestão desses recursos está em profundo desacordo com a legislação vigente, quanto a transparência e uso pelos Municípios e o Estado, se for observada a Resolução/CD/FNDE nº 32/2006 – que submete a gestão dos recursos do PNAE à fiscalização e controle pelo Conselho de Alimentação Escolar (CAE).

Segundo o Art. 16 da Resolução é obrigatório ter o Conselho e a presença de um representante quilombola, mas nem o governo estadual e tampouco os municípios apresentam o CAE e ninguém

sabe como são produzidos os relatórios do PNAE para comprovação de aplicação em benefício da população negra quilombola.

Não dá para olhar a política e achar que ela chegará às pessoas que dela dependem simplesmente por bons gestos, que não deixam de ser importante.

Nesse campo se aprofundam as ideias de Fanon (2005) e Milton Santos (2012) quando abordam que as concessões corrompem a cidadania dos que tanto precisam da política pública. Na Bahia, o monitoramento e avaliação sobre os recursos do PNEA, não é pauta do Fórum Estadual de Educação Quilombola, diante da não efetividade do Programa Bahia Quilombola (PBQ), assinado em 2014, pelo Governo Estadual e a União. Limitando o monitoramento dos gestores estaduais e municipais responsáveis pelas ações afirmativas, esses na atualidade “desconhecem” ou não têm apropriação quanto às rubricas do PNAE circulante no Tesouro Estadual e Municipal.

Aqui se fecha esse longo parêntese da situação da população negra quilombola em específico e se volta ao PEE.

Em 2015, o governo estadual não finalizou o PEE, mas diante da obrigatoriedade e necessidade de acessar recursos do Pacto Federativo para manutenção da educação, a legalidade caiu sobre a totalidade da população baiana.

Pela legalidade foram assinados documentos que liberam recurso ao Estado. A população negra não é o princípio, o meio e o fim para as políticas, programas e projetos que do plano se pensa. Nesse aspecto, o discurso conservador é o mesmo: a política é universal (não importa a Lei nº 13.182/2014, que institui o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate a Intolerância Religiosa, e os mais de 70% da população que se declaram negros).

Por fim, o PNE e a Década dos Afrodescendentes são compromissos que impactam diretamente na vida da população negra no Brasil e na Bahia, e, agindo pelas concessões, nada se realiza como proposta de mudança das realidades nos territórios.

Se a estratégia for efetivar direitos pelas concessões como base de pensar e agir, em 2025, haverá indicadores do continuísmo que violentam a população negra entre séculos e décadas. Só na disputa pelo consenso que essa década proverá o real desenvolvimento aos negros no que se refere à cidadania plena.

Porque não concessões e sim consensos

Refletir sobre as concessões e consensos é olhar criticamente as políticas ambientais e a Educação Ambiental conforme a *Carta da Terra*, diante da implantação da Central Geradora Eólica Seabra – sob responsabilidade da empresa Seabra Energética S.A (Figura 1), um empreendimento público-privado com investimento na ordem de R\$ 400 milhões de reais– o primeiro parque da Bahia, localizado acerca de 640 km da cidade do Salvador, no Vale da Mangabeira, no município de Brotas de Macaúbas.

A instalação do parque eólico é toda baseada nas concessões entre a sociedade e o Estado, pois o mesmo colocou a Bahiana cena mundial da indústria da energia renovável, atendendo ao apelo mundial do neoliberalismo ambiental, segundo Porto-Gonçalves (2006). Porém, no Vale da Mangabeira há em torno de 20 comunidades espacializadas numa área estimada em 5.530 km², organizadas pelo processo histórico como Fecho e Fundo de Pasto e pequenos agricultores familiares.

O empreendimento chegou com sua alta tecnologia diante da realidade. Em 2010, a maioria das comunidades ainda não tinha energia elétrica, algo equacionado em definitivo, em 2013, com o Programa Luz para Todos do Governo Federal.

No licenciamento ambiental da central pelo Instituto de Meio Ambiente e Recursos Hídricos (INEMA),¹⁰ foi liberada a instalação e operação do parque projetado para gerar 30,06 megawatts (MW) de energia diária para o sistema nacional usando o vento, não houve diagnóstico socioespacial, foi realizado levantamentos fundiário e ambientais para fins da ex/apropriação das terras onde se instalaram 48 torres com 80 metros de altura que privatizaram a terra, o vento e a paisagem.

A sociedade civil organizada foi convidada para participar das audiências públicas combinada entre empresários e órgãos públicos de controle e fiscalização, um palco sem margem para relações horizontais – a verticalidade é posta pelos interesses exógenos às realidades dos que ali vivem, obrigando-os a assumir concessões sem autonomia no presente e no futuro: sua ação será manter aquilo que os oprime.

Para funcionamento da usina de vento, além dos acordos feitos na compra das terras com promessas vantajosas no pagamento dos royalties – para manutenção das associações de Fecho e Fundo de

Pasto e agricultores, se contratou serviços de educação ambiental para ser realizado com as crianças e adolescentes nas escolas das comunidades. Os filhos de agricultores que não tinham energia e estudam em escolas precárias faltando professor, salas, cadeira para sentar, receberam orientação sobre como conviver com a terra em que nasceram.

Figura 1: Parque Eólico, comunidade do Sumidoro, Vale da Mangabeira – Brotas de Macaúbas



Foto: Diosmar Santana Filho (2015).

O resultado das concessões é sentido nas Figuras (2, 3, 4 e 5) que mostram a realidade das escolas nas comunidades de Alagados, Cajueiro, Olhos D'Água de Dentro e Santa Cruz, no município de Brotas de Macaúbas, uma imagem socioambiental que se soma às das demais comunidades do Vale, pois a educação no ensino fundamental é de responsabilidade do município, que depende do planejamento da União e do Estado para o desenvolvimento.

A Figura 2 (Escola Divino Espírito Santo – Comunidade de Santa Cruz) e a Figura 3 (Escola Ulisses Guimarães na Comunidade de Mucambo) expõem a negação da Lei nº 10.630/2003. As crianças negras em formação são obrigadas a conviver com textos e imagens que a violentam em seu próprio ambiente diante dos estereótipos de uma vida exógena. Nessa situação, a sua imagem é vista pela inferioridade ao mirar o padrão de beleza colocado como superior diante do seu espaço habitado e o racismo ganha terreno na negação da diferença e abandono do próprio ser.

E como se pensar uma Década dos Povos Afrodescendentes com esse grau de perversidade extrema no Brasil atual, deixando

claro aos movimentos de luta negra que o caminho das concessões não ajuda na conquista de sociedade democrática!

As ideias postas por Fanon (2005) e Santos (2012) são fundamentais para reconhecer o poder do colonialismo que ressurge no espaço político, explicitando que é preciso ir além das questões postas por indivíduos personalizados de conhecimento em movimento com pautas de concessão. Tem-se necessidade de movimentos pela cidadania com o compromisso de efetivar direitos coletivos de consensos constitucionais.

Decerto que o Estado brasileiro tem o compromisso de efetivar a Década dos Afrodescendentes da ONU, atento que 53% da população nacional é negra e a legalidade pela efetividade da ação pública é do Estado e não uma questão de movimento social isolado.

Figura 2: Escola Divino Espírito Santo – Comunidade de Santa Cruz, Brotas de Macaúbas – Bahia (Ensino multisseriado – da alfabetização ao 5º ano)



Foto: Diosmar Santana Filho (2015).

Figura 3: Escola Municipal Ulisses Guimarães – Comunidade do Mucambo – Brotas de Macaúbas, Bahia (ensino multisseriado)



Foto: Diosmar Santana Filho (2015).

Na Figura 4 (Comunidade de Cajueiro) é o drama coletivo da infância e juventude. Apresenta a família do agricultor João de Ceres, cujos filhos têm a educação negada boa parte do ano devido à inacessibilidade do transporte escolar a sua residência, algo não superado em décadas pela prefeitura que sustenta o não direito à maioria das crianças/adolescentes das comunidades localizadas na caatinga em períodos de longa estiagem.

A situação contribui para legalidade do ensino multisseriado nas vinte comunidades do Vale da Mangabeira, onde as salas de aula medem cerca de 8 m² com um professor e cerca de quinze estudantes. O educador precisa ter atenção para fazer alfabetização e, ao mesmo tempo, formar os que estão indo para o 6º ano ensino fundamental.

A Figura 5 (Escola Prudente de Moraes – Comunidade de Morro do Alagados) apresenta com segurança uma escola que prega o preconceito e a discriminação contra todos os diferentes, pois os educadores, na falta de acesso ao material didático para educação ambiental, relações étnicas-raciais ou do campo, usam a composição da apresentadora Xuxa Meneghel. Crianças são violentadas na negação da Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, não tendo acesso a conhecimento de culturas como dos Povos Indígenas brasileiros.

Para elas é apresentada a inferioridade desses povos como subgrupo humano, um “ser do chocalho que quer fazer barulho”.

As questões apresentadas em imagens é o colonialismo reapresentado, que reorienta as práticas racistas, sexistas, homofóbicas e todas as outras formas de violência, não dando condições ao desenvolvimento da agenda de Nação. Reconhecer o cenário das relações de poder (político e econômico) é importante para a sociedade compromissada e não só aos movimentos de mulheres e homens negros.

Figura 4: Família de João de Ceres, morador da Comunidade de Cajueiro, Brotas de Macaúbas



Foto: Diosmar Santana Filho (2015).

Figura 5: Escola Prudente de Moraes – Comunidade de Morro da Alagados,
Brotas de Macaúbas

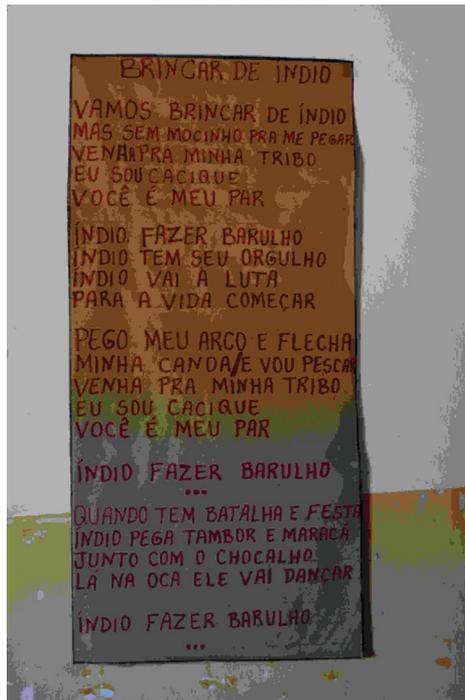


Foto: Diosmar Santana Filho (2015).

Considerações

A Década dos Povos Afrodescendentes da ONU e os planos educacionais só terão valor se for atingida a totalidade da população no espaço habitado. As agendas das organizações sociais e governos não podem ser de concessões diante da realidade socioespacial que violentam e não alcançamos sujeitos: mulheres, homens, jovens e crianças negras e indígenas.

É preciso ter limite e enfrentar as agendas das concessões, para dar lugar as agendas do consenso por direitos constitucionais, respeitando o processo democrático para alcançar a totalidade em um projeto de Nação. Tal posição dar lugar a outro tipo de representante que não almeja o personalismo ocupante do espaço político e que se constitui como representativo na escala nacional, ao final, o personalismo legitima o racismo e as violências institucionalizadas limitadora de qualquer avanço estrutural no Estado de direito.

Ter posição sobre o processo é o que as/os que militam por direitos coletivos precisarão na defesa dos consensos e recusa das concessões negociadas entre personificações sociais e governos. A posição crítica reconhece que o racismo é uma ideologia que se reestrutura a cada passo para cidadania e o avanço da Década que se propõe desenvolver a população negra na África e Diáspora.

Por fim, as agendas personificadas por viajantes e governos comprometidos com suas viagens, chegará em 2024, sim com bons relatórios em plenárias e eventos da ONU – mostrando o quanto não se construiu no processo real – são números e mapas da omissão.

Educational plans and the educational-environmental focus in the Afro-descendant decade

Abstract: The present article has the objective of amplifying the dialogue about educational development public policy. This is because, in 2011, the National States took a political and diplomatic commitment with the United Nations International Decade for People of African Descent 2015-2024. Brazil is the non-African country with the highest black population at the global scale which puts the State in the challenge of combating structural racism in society and implementing decennial education plans. This will be come the National Education Plan (2014-2024), approved by Congress and sanctioned by the President of the Republic in 2014, a tool for the promotion of human rights and socio-environmental sustainability – in full consensus with the overcoming of educational inequality and the eradication of all forms of discrimination.

Keywords: Environmental Education. Afrodescendants. UN. Educational Plans. Brazil.

Referências

BAHIA. Secretaria do Meio Ambiente. Programa de educação ambiental do Estado da Bahia: PEABA Salvador: EGBA, 2013.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (2014-2014). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 01 ago. 2017

BRASIL. Constituição Federal (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 26 fev. 2016

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Carta da Terra. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/carta-da-terra> Acesso em: 10 abr. 2016.

BRASIL. Declaração de Durban – Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPP/IR-PR). Brasília, DF, 2011. Disponível em: < www.unfpa.org.br/novo/index.php/biblioteca/publicacoes/onu/410-declaracao-de-durban >. Acesso em: 10 abr. 2016.

FANON, F. *Os condenados da terra*. Tradução Enilce Albergaria Rocha, Lucy Magalhães. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

ONU. Plano de Ação da Década Internacional dos Afrodescendentes (2015-2024). Organização das Nações Unidas (ONU). Disponível em: < <http://decada-afroonu.org/planaction.shtml> >. Acesso em: 26 fev. 2016.

PORTO-GONÇALVES, C. W. *A globalização da natureza e a natureza da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2012.

SANTOS, M. *Metamorfose do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia*. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2014.

Submetido em: 03/08/2016

Aceito em: 22/05/2017

O papel do docente no jogo do faz de conta infantil durante a rotina em sala de aula

Resumo: O jogo do faz de conta apresenta-se como uma característica peculiar à infância. O objetivo do estudo foi compreender o papel do docente durante os jogos do faz de conta realizados por 38 crianças entre 4 e 5 anos de idade, durante a rotina em sala de aula. Sob o método de observação participante, durante uma semana numa escola pública e uma semana numa escola privada, ambas com o acompanhamento minucioso de 25 crianças em cada turma, e com o auxílio do registro de um diário de campo, foi possível concluir que, o adulto na figura do professor exerce uma interferência externa que pode engendrar três atitudes diferentes durante a vivência dos jogos do faz de conta: (1) o docente entra no jogo sob a regra do mesmo e nutre o faz de conta, ampliando as possibilidades de ações dialógicas entre as crianças e assumindo o papel nutridor positivo, (2) o docente pode exercer o papel de finalizador do jogo em virtude do cumprimento da rotina escolar, e (3) o docente encerra o jogo por livre e espontânea vontade, assumindo novamente o papel de finalizador do jogo. Ressalta-se que esses papéis se mesclam ao longo da rotina escolar, não assumindo caráter unilateral, embora o papel de finalizador do jogo tenha sido o de maior frequência no registro de campo.

Palavras-chave: Jogos do faz de conta. Docente. Educação infantil.

Francine Costa De Bom
Universidade do Extremo Sul
Catarinense (UNESC)
costafrancine@hotmail.com

Vanessa da Silva da Silveira
Universidade do Extremo Sul
Catarinense (UNESC)
vanessa.renan_@hotmail.com

Introdução

O presente estudo é um recorte da pesquisa de mestrado em Ciências da Linguagem, que investigou o processo de construção dos jogos do faz de conta na rotina escolar (DE BOM, 2014). Os resultados apontaram uma influência considerável do adulto educador, na qual é sustentada e detalhada a seguir.

As relações estabelecidas entre o adulto e a criança para além do seio familiar, podem ser chamadas de interações culturais, nas quais são transmitidos conhecimentos intrageracionais. (ADES, 2009)

Na perspectiva dos jogos do faz de conta, a criança segue em busca de maiores explicações em relação ao mundo em que vive. Mundo esse que agrupa, além da cultura infantil, a cultura lúdica, e a cultura adulta. Curiosamente, essas interações culturais são formadoras da “cultura de pares”. Ades (2009, p. 131) afirma que “Falar em cultura de pares não é estabelecer uma fronteira, mas mostrar como autonomia e negociação se entremeiam.” Autonomia pelo fato de as crianças buscarem a todo o momento uma independência nas suas atitudes cotidianas, tal qual o adulto as realiza. E negociação, pelo fato de as crianças dependerem da ação

do adulto para a realização de suas tarefas, e muitas vezes, nesse processo, instalam-se os conflitos, que surgem pela incompreensão de ambas as partes diante da comunicação estabelecida.

Corsaro (2011) estabelece claramente que durante a vivência dos jogos do faz de conta a criança deseja experimentar a expressão de poder e controle do mundo adulto, na ânsia de compreendê-lo. Dessa forma, em busca de maior autonomia do ser criança, as negociações são primordiais e estabelecidas por meio das interações, dos diálogos entre os pares e, sobretudo, entre os adultos e as crianças.

O adulto é peça chave na transmissão do repertório lúdico infantil. Mesmo que haja a possibilidade de a criança aprender com outra criança, ou até mesmo sozinha, durante o ciclo de sua vida, o adulto é a sua referência do mundo externo. Ele faz o papel do mais experiente, e a partir da postura que ele assume na interação social, fica estabelecida a formação e a produção da cultura lúdica da criança.

Brougère (1998) afirma que, na cultura lúdica, a experiência transferida à criança não é recebida tal e qual foi a experiência de quem a transmite. Para o autor, a criança é uma co-construtora, no sentido de que ela, durante o aprendizado, e no surgimento da interação social, vai interpretar as significações dadas aos objetos dessa interação, sendo o adulto um deles. Inclusive, a ação que a criança estabelece durante o aprendizado, está em função da significação que ela atribuiu a esses objetos, adaptando-se a reação dos mesmos, para reagir novamente e produzir novas significações.

Fortuna (2004) cita que é necessária a presença de adulto atento, altivo, altruísta e imperativo, para que o brincar possa fluir, garantindo a vivência e a produção da cultura lúdica na sua essência livre e criativa. Muitas vezes o adulto tende a impor a sua forma de brincar, de manusear um brinquedo, determinando um tempo fechado e abafando a construção lúdica, que fica reduzida. O contrário, a postura de total distanciamento do brincar com a criança, também é salientada por Fortuna (2004, p. 6): “Não intervir pode ser tão perverso quanto intervir em demasia, já que a omissão indica descompromisso com a tarefa educativa e mostra-se, ao fim e ao cabo, impossível, já que sempre há, em alguma medida, intervenção.” O adulto é responsável pelas atitudes que demonstra frente à transmissão do conhecimento no aprendizado. Ele precisa manter o equilíbrio entre o intervir e o deixar a criança livre para a

construção do seu repertório lúdico. Essa manutenção nem sempre é fácil. A cronologia histórica parece demonstrar que o adulto, por vezes, não consegue sair da sua zona de conforto, na qual a sua realidade adultocêntrica está posta e a brincadeira parece não ajustar-se a ela.

Elkonin (1998) também coloca o desejo de compreensão do mundo adulto como o disparo para os mais variados temas dos jogos do faz de conta. Nesse caso, a criança buscará a experiência de “ser como” para que seja possível a sua compreensão diante da cultura que se interpela com a sua própria cultura.

Existe porém, uma particularidade que é “pouco valorizada” nesse processo de protagonização pelos adultos: o fato de a criança ser capaz de distinguir o que ela realmente é diante da figura do adulto. Por mais que ela se entregue ao papel do adulto que representa, a criança sabe da sua condição e o ato de jogar é que lhe confere essa certeza “[...] de onde emana a nova razão de chegar a ser adulto e exercer de fato as suas funções.” (ELKONIN, 1998, p. 405).

Pode-se afirmar então que as experiências vivenciadas pelo jogo do faz de conta vai, gradativamente, revelando à criança, a cultura adulta a partir do momento em que ela confronta a sua condição com a realidade das funções sociais do ser adulto.

O jogo do faz de conta na sala de aula

O jogo do faz de conta sendo peculiar à cultura da infância, faz com que ela tenha a necessidade de realizá-lo em qualquer momento da sua rotina, incluindo nesse caso, a escola. (CORSARO, 2011). Por esse motivo, na escola e na sala de aula, a criança joga simbolicamente com espontaneidade, e muitas vezes ela desconsidera inconscientemente as regras e as normas impostas no processo escolarizante.

Sperb (2009) afirma que é dever da escola infantil ler e escutar o que esses tipos de jogos querem comunicar. O faz de conta é, portanto, permeado pelo real durante a fantasia, para justamente compreender o real em que a criança vive.

Nesse processo de vivência do faz de conta os conflitos são essenciais para a resolução dos papéis que a criança com seus pares decide experimentar. Os conflitos são encarados muitas vezes, segundo Redin (2009), como desorganização, e levam muitos educadores a evitarem essas situações em que exige da criança o

desenvolvimento da sua autonomia, principalmente das crianças pequenas. Novamente o poder do adulto vem intervir na cultura de pares e na ação lúdica do faz de conta. É esse poder do adulto que muitas vezes a criança tende a desafiar, para compreender o porquê das regras, das normas, e para experimentar como é ser adulto.

Mas regras e normas são fundamentais e estruturantes na rotina escolar. Além disso, elas sistematizam o trabalho pedagógico do educador, com a finalidade de organizar o cotidiano da criança na sala de aula. Corsaro (2011) não defende a ideia de excluir o exercício das regras, mas de estar frequentemente interpretando-as, ressignificando-as e discutindo-as. Talvez aqui esteja a maior dificuldade: encontrar o equilíbrio nas intervenções.

Os estudos de Colling (2010), a respeito da compreensão das brincadeiras do faz de conta no olhar do educador do ensino infantil, concluíram que a rotina de sala de aula se apresenta como um instrumento por vezes rigoroso para a promoção do “dever de aluno”. A pesquisadora constatou que, apesar de as professoras admitirem a importância das brincadeiras do faz de conta para a formação sociocultural dos alunos, elas acabam trazendo práticas escolarizantes, tornando a rotina diária das crianças em atividades direcionadas que emergem a criança ao “dever de aluno”, numa rigorosa rotina institucional.

Em contrapartida, Santos (2009), em seus estudos a respeito da cultura de pares na escola, constatou que mesmo com uma rotina repleta de regras que limitem a interação entre elas ou até mesmo deixando a comunicação mais restrita, elas acabavam encontrando uma maneira de transgredir as regras impostas, buscando a interação em grupo, sobretudo nos momentos do recreio. Essa transgressão pode ser explicada mais uma vez, pelos ajustes secundários identificados por Corsaro (2011).

Os estudos de Fantin (2000) também analisaram a participação do professor no cotidiano das brincadeiras das crianças na escola, e pode-se destacar na observação e entrevista das professoras, que essa intervenção era compreendida ora como uma participação para organizar a brincadeira, estando atrelado ao papel de fiscal, ora como um parceiro nivelado ao entendimento do grupo sem qualquer intervenção, ficando a mercê das decisões dos grupos, e ora com um afastamento do universo da brincadeira das crianças, sem intervenção alguma, e apenas amenizando algum conflito. Os estudos da autora apontam para a intervenção do professor como

enriquecedor da situação lúdica criada pelas crianças, e não como orientador de situações específicas como o conflito, por exemplo.

Percebe-se que o educador é responsável pelas atitudes que demonstra frente à transmissão do conhecimento no aprendizado das crianças com seus pares. Ele precisa manter o equilíbrio entre o intervir e o deixar a criança livre para a construção do seu repertório lúdico. Essa manutenção nem sempre é fácil. Redin (2009) procura explicar essa dificuldade que o educador encontra nas mediações durante a rotina em sala de aula, principalmente nos momentos da criação de jogos e brincadeiras. Primeiramente ela reforça o fato de o adulto ter uma tendência em conceber a criança como um ser de total subordinação, sendo difícil aceitar e observar suas produções. Muitas vezes sistematizamos demasiadamente a rotina escolar de modo que uma situação de jogo de faz de conta criada pelas crianças em sala de aula vai, de certa forma, extrapolando as regras, ou até mesmo incomodando o olhar e as expectativas do professor, que está sempre esperando um resultado na lógica da cultura da escolarização.

A cultura escolar tende a sistematizar os conhecimentos. Porém, os jogos do faz de conta por vezes farão sentido ao grupo que ali o vivencia, e muitas vezes o adulto educador não consegue compreender esse sentido, pois procura estar sempre em busca de um resultado pedagógico material (REDIN, 2009). Para nos auxiliar a compreender essa difícil arte de interação entre educadores adultos e crianças, o autor cita:

A estrutura de participação simples das rotinas de jogo corresponde a um valor central das culturas de pares: fazer as coisas em conjunto. [...] os adultos tendem a ver atividades infantis sob uma “perspectiva utilitária”, que se concentra na aprendizagem e no desenvolvimento social e cognitivo. [...] É por essa razão que nós, adultos, raramente chegamos a apreciar, de verdade, a forte satisfação emocional que as crianças obtêm da produção e participação naquilo que nos parece um simples jogo repetitivo. (CORSARO, 2011, p. 160, grifo nosso)

Os professores, por vezes, buscam a socialização das crianças em idade infantil evitando demasiadamente os conflitos entre os pares, os sentimentos ambíguos e comportamentos que possam sair da ordem. (REDIN, 2009) A total liberdade também não é benéfica, pois o adulto é a referência. Porém, o excesso transforma

a sala de aula num espaço sem sentido para a criança, por esse motivo o olhar sensível do educador, nivelando-se ao universo da criança, é essencial para a produção de uma cultura lúdica repleta de sentidos e de criatividade.

O educador tem um papel importante na relação diária com a criança na escola. Brougère (2006, p. 105) finaliza sua obra traçando reflexões que leve o educador a compreender e a construir um ambiente que possibilite a vivência da brincadeira, ele afirma: “A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas. Ela brinca com o que tem à mão e com o que tem na cabeça. Os brinquedos orientam a brincadeira, trazem-lhe a matéria.”

Cabe ao educador possibilitar, e até mesmo induzir, um ambiente em função dos resultados que deseja atingir. Porém, ele deve estar ciente que, mesmo assim, tudo o que ocorrerá nesse ambiente não será totalmente previsível. O educador não conhece todos os traços culturais presentes em cada criança, e alguns deles podem vir à tona durante a brincadeira. São situações inusitadas e que devem ser levadas em consideração. Por mais que ele direcione a brincadeira para aquilo que deseja, e que as probabilidades de acertos sejam maiores, não se pode descartar a capacidade criativa, inovadora e até mesmo crítica da criança durante a sua ação lúdica (BROUGÈRE, 2006). Nesse sentido, Redin (2009, p. 123) corrobora afirmando que “Brincar, portanto, deixa de ser somente um direito para se tornar o espaço de liberdade, de criação”.

No estudo de Santos (2009) a respeito das crianças na cultura de pares em sala de aula, ficou claro que o modo como o adulto interage com a criança determinará a postura dela frente a determinado assunto expresso por ele, e muitas vezes ela transgredirá devido a uma incompreensão no processo dialógico.

O ato de negligenciar as produções lúdicas das crianças faz com que, segundo Redin (2009), a escola não reconheça a importância do brincar para as crianças. Os cuidados com o excesso da escolarização, da sistematização e da busca incessante por resultados pedagógicos materiais e imediatos, aproximam os docentes das possibilidades de enriquecimento das suas práticas pedagógicas, tornando-as cada vez mais prazerosas.

Fantin (2000) também pôde analisar, em seus estudos de campo, que uma rotina diária na Educação Infantil sem surpresas, e beirando a monotonia, reduz a capacidade criativa das crianças,

que necessitam de novas experiências para compreenderem os saberes do mundo adulto. A pesquisadora relata que, muitas vezes, as atividades em sala de aula são compreendidas na esfera do trabalho, da obrigação, descaracterizando a essência do lúdico infantil, que está baseada no prazer e na incerteza de resultados, tal qual apontaram há tempos Huizinga (2005) e Caillois (1990) ao caracterizarem os jogos humanos.

Fantin (2000) evidenciou ainda mais a importância do equilíbrio docente entre a mediação e a postura diante de atividades dirigidas equilibrando-as com as atividades livres, quando relatou a imensa satisfação e prazer das crianças no dia do brinquedo, que ocorria nas sextas-feiras, nas escolas pesquisadas. Ela percebeu que mesmo não havendo uma atividade ou proposta estruturada, as crianças trocavam experiências e conhecimentos entre si, o que não significa que o docente necessite afastar-se, do contrário, ele pode mediar o conhecimento que dali surge ao perceber que, quando a atividade é significativa para a criança, esta torna-se um sujeito ativo e criador.

Portanto, os jogos e brincadeiras revelam às crianças um mundo do tamanho da sua compreensão. Quanto maior o significado, maior e mais significativo será o processo de produção de cultura lúdica. Se Corsaro (2011) afirma que a criança é produtora de cultura pela apropriação criativa que ela faz dos conhecimentos que vai adquirindo no decorrer do tecimento da sua teia global, Fortuna (2004) complementa afirmando que o maior legado que a criança deixa para a fase adulta é a criatividade.

Percebe-se que há um embate entre a compreensão das rigorosidades da instituição educacional na figura do docente pela criança, e a liberdade que a criança deseja obter para vivenciar a sua cultura infantil, na qual o jogo do faz de conta se insere.

O equilíbrio entre o poder do adulto frente às atividades determinadas por ele sem a participação das crianças, e a inclusão, no ato pedagógico docente, da mediação e compreensão das livres produções culturais das crianças no ambiente escolar, parece ser o ponto mais difícil no processo de construção da cultura lúdica infantil na escola. Tal ponto esse que engendrou a investigação desse estudo em busca de compreender o papel do adulto no momento da vivência dos jogos do faz de conta, realizados pelas crianças, durante rotina em sala de aula.

Metodologia

Para analisar qualitativamente a realidade estudada, foi necessário estar junto aos grupos pesquisados, a fim de coletar dados fidedignos. Por esse motivo, foi utilizado o método da técnica de observação participante.

Como instrumento de coleta de dados a pesquisadora fez uso do diário de campo estruturado previamente para abrigar informações de caráter físico (estrutura das salas de aula, da escola, número de professores) e reflexivo (apontamentos a respeito do ponto de vista do pesquisador, pontos de clarificação, e análises mais profundas diante de conflitos práticos).

A pesquisadora esteve imersa no campo durante uma semana, numa escola pública, acompanhando minuciosamente a rotina de uma turma de 13 alunos entre 04 e 05 anos de idade, e pelo mesmo tempo de observação numa escola privada, acompanhando uma turma de 25 alunos da mesma faixa etária, entre os meses de abril a junho de 2014.

O acompanhamento foi integral, durante toda a estadia da turma na escola, deixando a professora bem à vontade para o seguimento normal da rotina. O olhar da pesquisadora esteve voltado especificamente nas relações travadas entre a criança-criança, e criança-adulto.

Para conhecer realmente os sujeitos da pesquisa na íntegra, foi preciso ler atentamente todas as anotações diárias, buscando refletir em busca da resposta ao problema do estudo. Além das anotações reflexivas após a estadia em campo, muitas vezes durante o registro de situações na rotina, a pesquisadora encontrava espaço para descrever sua reflexão imediata diante dos conflitos intelectuais que subitamente surgiam. Tais descrições reflexivas foram acentuadas com caneta de cores diferentes, para facilitar a compreensão das informações ao longo do texto.

A partir reflexões registradas diante de cada estranhamento, foi possível compreender com maior clareza os retratos dos sujeitos, ou seja, conhecer quem e como agiam as crianças na rotina em sala de aula.

Cada momento da rotina em sala de aula foi minuciosamente registrado, concentrando maiores esforços e atenção aos diálogos verbais e corporais expressos entre as crianças, em cada situação

de jogos de faz de conta produzido, e até mesmo em momentos das atividades direcionadas pela docente.

Após a estadia a campo, a pesquisadora realizou uma leitura minuciosa do registro de campo, e extraiu 29 ocorrências de jogos de faz de conta (17 na escola pública e 12 na escola privada), de acordo com os seguintes critérios:

a) Presença de um contexto fictício (“vamos fazer de conta que...”), elaborado pelos participantes, compreendendo que essa ficção parte de uma realidade vivida pela criança conforme Iturra (1997) e Corsaro (2011). Além de ser a fantasia uma característica universal aos jogos, conforme Caillois (1990).

b) Presença de um diálogo verbal e/ou não-verbal que permitisse a compreensão das ações lúdicas elaboradas, a partir da interação social com outras crianças e/ou com os adultos e objetos, conforme Corsaro (2011) e Brougère (2006), apoiando-se também nos estudos de Sperb (2009), nos quais identificou a comunicação entre os pares como uma das características presentes nos jogos do faz de conta.

Dos 29 jogos extraídos foram excluídos dessa análise 16 jogos de faz de conta os quais não continham a interferência do docente, transcorrendo o jogo naturalmente sob as regras impostas pelos participantes (crianças) do início ao final do mesmo.

Portanto, foram objetos da análise desse estudo 13 jogos de faz de conta em que o docente, no papel do adulto da relação, realizou algum tipo de interferência no jogo, engendrando uma resposta para cada uma delas.

Resultados e discussão

Para facilitar as análises, cada jogo foi numerado, nomeado conforme a temática escolhida pelos participantes, além das identificações da escola, do tipo de intervenção realizada pelo docente, e da consequência gerada a partir da intervenção. O quadro 01 dimensiona essas informações.

Quadro 01 – Nomeação e numeração dos jogos do faz de conta analisados no estudo

Escola	Nº	Nome	Intervenção Docente	Consequência
Pública	02	Guerra dos Dinossauros	No meio do jogo por livre e espontânea vontade.	Indiferença dos participantes e manutenção da temática do jogo.
Pública	08	Mãe e Filha	No meio jogo por livre e espontânea vontade.	Indiferença dos participantes e manutenção da temática do jogo.
Pública	09	Cachorro e Tigre	No meio do jogo por livre e espontânea vontade.	Finalização do jogo.
Pública	11	Sou professor	No meio do jogo por livre e espontânea vontade.	Alteração da temática do jogo.
Pública	12	Super herói já acabou	No meio do jogo por livre e espontânea vontade.	Finalização do jogo.
Pública	14	Panela Raquete	No meio do jogo em virtude da rotina escolar.	Finalização do jogo.
Pública	15	Luta de Animais	No início do jogo por livre e espontânea vontade/ No meio do jogo em virtude da rotina escolar.	Indiferença e manutenção da temática do jogo./ Finalização do jogo.
Pública	16	A família	No meio do jogo em virtude da rotina escolar.	Finalização do jogo.
Privada	18	Meu segundo nome é?	Durante todo o jogo nutrindo-o constantemente junto aos participantes.	Manutenção do jogo até o esgotamento da temática.
Privada	19	<i>Batman</i> e os amigos	No meio do jogo em virtude da rotina escolar.	Finalização do jogo.
Privada	20	Peixes	Durante todo o jogo nutrindo-o constantemente junto aos participantes.	Manutenção do jogo até o esgotamento da temática.
Privada	21	Esguicho d'água	No meio do jogo em virtude da rotina escolar.	Finalização do jogo.
Privada	27	Monstro	No meio do jogo por livre e espontânea vontade.	Finalização do jogo.

Fonte: De Born (2016).

O estudo permitiu considerar os seguintes tipos de intervenções docentes durante o andamento dos jogos do faz de conta analisados em ambas as escolas: (1) a docente realiza uma intervenção pedagógica ao grupo em prol da manutenção do jogo ou dando suporte para que ele aconteça; (2) a docente impede alguma ação dialógica do aluno por livre e espontânea vontade; (3) a professora impede alguma ação dialógica em virtude da necessidade de cumprir com a rotina escolar cotidiana.

A partir desses tipos de intervenções aos jogos do faz de conta, foram identificadas as seguintes respostas (aleatórias) emitidas pelos jogadores envolvidos nesses jogos: (1) o encerramento do jogo; (2) a alteração da temática do jogo; (3) a indiferença à intervenção docente, permanecendo na mesma estrutura na qual o jogo estava construído; (4) manutenção do jogo até o esgotamento da temática, e/ou (5) a alteração no contexto do conteúdo do jogo.

Dos 13 jogos em que os docentes realizaram alguma intervenção, 08 aconteceram na escola pública e 05 na escola privada. A nomeação de cada jogo foi elaborada conforme a temática envolvida nos mesmos, de acordo com Elkonin (1998).

A intervenção docente por livre e espontânea vontade foi efetiva nos jogos de faz de conta de números 02, 08, 09, 11, 12 e 15 na escola pública e no jogo de faz de conta 27 da escola privada.

No jogo 02, as crianças estão manipulando miniaturas de dinossauros, simulando lutas entre eles, e a professora interfere no diálogo solicitando que um deles guarde o estojo de lápis em sua mochila, e a resposta dessa intervenção foi a indiferença e manutenção da temática do jogo construído até o presente momento. Compartilhando essa mesma resposta, no jogo 08, a docente intervém constantemente quando as crianças brincam com a caixa de brinquedos no tapete, logo após terem terminado a atividade direcionada. Ela parece se incomodar com a manipulação de diversos objetos. A docente solicita que tirem o giz de cera da boca, que na ocasião do jogo era uma chupeta, guardem os brinquedos e se sentem para ler os livros. Mesmo com os livros em mãos as crianças continuam jogando a temática de “mãe e filhos” dando outro sentido ao objeto, tornando-o um brinquedo, conforme Benjamin (2002).

Redin (2009) afirma que, dificilmente, o educador observa e oportuniza a produções infantis nos jogos do faz de conta, e geralmente julga como desorganização, ou como “menos sérias” as atitudes autônomas que são realizadas pelas crianças.

Nos estudos de Santos (2009) ficou claro que as crianças geralmente encontram um espaço para elaborar seus jogos de faz de conta, mesmo diante de uma rotina escolar repleta de afazeres direcionados pelos adultos. As ações dialógicas das crianças frente à intervenção do adulto presentes no jogo 08, revelam a autonomia infantil durante a busca constante pela experiência de concluir o seu jogo.

O jogo 15 foi o único que apresentou dois tipos de intervenções diferentes, ou seja, no início do jogo a docente interveio por livre e espontânea vontade avisando duas crianças de que poderiam se machucar, antes dessas continuarem o jogo, logo após terem decidido em voz alta brincar de “chiiuuu”, e que a partir disso precisariam pegar outra colega. Mesmo com a antecipação docente, as crianças continuam a manipulação de miniaturas pronunciando a expressão “chiiuuu” com frequência, mantendo o jogo.

Outra resposta proveniente da intervenção docente por livre e espontânea vontade foi a alteração da temática do jogo, ocorrida no jogo 11. Nesse jogo, um aluno, logo após entregar a atividade solicitada à professora, inicia o jogo do faz de conta sentando na cadeira da docente e dizendo que agora ele seria o professor. Alguns colegas compactuam com a informação emitida e nutrem o jogo com uma série de diálogos, até que a professora percebe e manda o aluno sair da sua cadeira, pois ali não era o lugar dele. Logo após a intervenção docente, o aluno obedece e vai para a sua mesa. Seus colegas em seguida atribuem outros papéis tais como: “Deixa, agora eu sou a rainha!”. Na sequência outro colega afirma: “E eu sou o *Batman!*”. Esses papéis são alterados logo após perceberem que o jogo de faz de conta de ser professor e aluno não poderia mais ocorrer.

Salienta-se que, segundo Caillois (1990), a incerteza dos resultados e o arrebatamento são uma das características universais de todos os tipos de jogos. Muitas vezes o docente acaba interpretando o jogo como um ato não sério, ou sem pressupostos para a inserção do fazer pedagógico capaz de produzir aprendizagens a partir dele. No jogo do faz de conta essa atitude é mais frequente também pelo fato de ocorrer um distanciamento entre a linguagem do faz de conta pertencente à cultura da infância, e a percepção do sentido do jogo do faz de conta pelo adulto docente.

Desafiar o poder do adulto, experimentando o controle sobre os outros, causou certo desconforto à docente, no jogo 11. Certamente

que há de se considerar os limites do ir e vir do aluno no trato da boa conduta entre as pessoas, mas naquele momento estava presente uma ação dialógica do aluno no exercício da sua linguagem pelo faz de conta. Não houve um ato de indisciplina, mas um ato espontâneo peculiar ao jogo e a tendência que a criança possui de experimentar o poder do adulto, pois deseja ser um adulto, conforme enfatiza Corsaro (2011).

A finalização do jogo foi outra resposta da intervenção docente por livre e espontânea vontade. No jogo 09, as crianças estão no tapete aguardando a chegada do professor de Educação Física, e a professora determinou que manipulassem os livros, já que anteriormente eles estavam manipulando vários brinquedos e a aparente desordem lhe causou certo incômodo. Algumas crianças então colocam os livros na boca e fingem ser cachorros e tigres, a professora retira todos os livros e começa a cantar uma música para alterar a situação de constante busca pela temática dos animais.

Na mesma retórica da resposta ao jogo 09, no jogo 12, ao perceber que as crianças se movimentam pela sala verbalizando que são super-heróis, ela afirma: “- Ei! Quem está correndo? Não vai ter filme! Todos sentados!”, logo em seguida canta uma música e jogo acaba.

Percebe-se novamente um distanciamento do olhar docente diante da produção infantil pelos jogos do faz de conta. Embora professores e alunos compartilhem do mesmo espaço na escola, a sala de aula, eles pertencem à culturas diferentes, e quando não há um esforço do docente em conhecer os aspectos peculiares a cultura da infância, a comunicação entre eles fica trincada e repleta de incompreensões.

Iturra (1997) afirma que as transformações sociais e individuais que constroem o ser adulto, não são resultados de ações totalmente positivas e equilibradas a ponto de o adulto obter total controle em relação às interações que estabelece com seus pares e com as crianças. Há de considerar que existem conflitos, mudanças e incompreensões diante do exercício de ser adulto, e uma delas está na relação do adulto com a criança. Existe uma necessidade de maiores e melhores convergências entre a cultura do adulto e a cultura infantil, cabendo ao adulto adquirir maior compreensão epistemológica quanto à cultura da infância.

Nesse caso, nos jogos 09 e 12, a professora não conseguiu perceber a ação dialógica nos jogos que as crianças vivenciavam, e

a atitude de intervenção, cantando músicas para alterar a atenção dos alunos, acaba finalizando o jogo.

No jogo 27, uma criança deseja que todos os seus colegas caiam sobre ela com as almofadas em mãos, antes que inicie um jogo, a professora intervém preservando a integridade física dos mesmos. Uma das crianças acaba alterando o conteúdo do jogo e se esconde embaixo das almofadas fingindo ser um monstro que deve pegar as demais crianças. Quando a professora percebe a movimentação em sala de aula realiza a intervenção, solicitando que acabem com o jogo.

A partir dessas atitudes docentes é importante refletir sobre o posicionamento enfatizado por Redin (2009) sobre o fato de que as produções culturais infantis que surgem da cultura de pares, e em jogos do faz de conta, são pouco aproveitadas nas práticas pedagógicas dos professores. Geralmente essa ausência está vinculada a tradicional rotina escolar, rotina essa que também engendra interferências nos jogos do faz de conta em sala de aula, tal como ocorreu nos jogos 14, 15, 16 na escola pública, e nos jogos 19 e 21 da escola privada.

Todas as intervenções docentes realizadas em virtude da rotina escolar resultaram na finalização súbita dos jogos, para que as crianças seguissem ao refeitório, à hora do lanche, a aula de informática, ou ao pátio para a hora da saída.

Os docentes são frequentemente envolvidos pela incumbência do cumprimento da rotina escolar, que é tradicionalmente repleta de determinações que organizam o fazer pedagógico. No jogo 14, é possível perceber que a docente após ter cumprido o tempo de espera dos alunos para chegarem à escola, procura prepará-los para um novo momento da rotina. A hora do café da manhã.

Durante a rotina cotidiana há uma forte tendência do docente em pragmatizar seu ato pedagógico, com a finalidade de obter controle sobre os conteúdos que ministra. Por esse motivo, quando Corsaro (2011) afirma que o ambiente pré-escolar possui várias possibilidades de interrupção, significa, justamente, que a rotina escolar na Educação Infantil é um desses fatores. Quando se refere aos momentos de alimentação como café, lanche e almoço, os professores necessitam de maior controle quanto ao cumprimento dessas rotinas, pois se trata de uma responsabilidade com as necessidades biológicas, num primeiro instante, e sócio afetivas, num segundo instante.

Redin (2009) explica que o adulto educador, frequentemente, encontra dificuldades no exercício das mediações durante a rotina em sala de aula, principalmente nos momentos da criação de jogos e brincadeiras. Primeiramente ela reforça o fato de o adulto ter uma tendência em conceber a criança como um ser de total subordinação, sendo difícil aceitar e observar suas produções. Muitas vezes sistematizamos demasiadamente a rotina escolar de modo que uma situação de jogo de faz de conta criada pelas crianças em sala de aula vai, de certa forma, extrapolando as regras, ou até mesmo incomodando o olhar e as expectativas do professor, que está sempre esperando um resultado na lógica da cultura da escolarização.

Os jogos finalizados em virtude da rotina escolar estavam envolvidos por temáticas extremamente interessantes aos praticantes, de modo que senão fosse a sistematização dos horários da rotina, poderiam usufruir da prática por um maior período de tempo. Os jogos 16 e 19, por exemplo, duraram cerca de 20 minutos e a interrupção gerou um descontentamento, tamanho era o envolvimento dos participantes nos papéis escolhidos.

Cabe destacar que em todos os jogos finalizados em virtude da rotina, a docente estava distante das ações dialógicas entre os participantes e passa a interferir do meio para o final dos jogos a fim de preparar a classe para os locais designados da rotina. Diferente desse cenário, os jogos 18 e 20, ambos na escola privada, ocorreram sob a intervenção constante da docente, que nutria as temáticas junto às crianças. Esse tipo de intervenção enaltecia o conteúdo dos jogos, dando maior significado aos conhecimentos ali travados. Inclusive esses jogos surgiram a partir de atividades direcionadas, que geralmente, segundo Fantin (2000), são interpretadas pelas crianças como trabalho, e que sob as ações positivas da docente perderam essa característica, tornando-se extremamente atrativas.

No jogo 18, a professora entregou uma folha branca para cada aluno e solicita que cada um crie um segundo nome que tenha relação com algo que o aluno gostasse muito, e que esse segundo nome deveria ser representado por um desenho na folha. As crianças não poderiam falar para ninguém, somente depois do desenho pronto. A professora vai dando dicas o tempo todo. Os alunos vão comunicando-se entre si e contando histórias do seu segundo nome como se fossem pistas. Aos poucos vão cochichando ao ouvido dos colegas e o encantamento vai se propagando, até que

a professora lista todos os nomes deixando que cada um fale da sua produção. Ao falar da produção as crianças gesticulam muito utilizando sons, e gestos que representam seus segundos nomes.

No jogo 20 a mesma docente determina que as crianças criem um peixe com pedaços de papel, colando-os na folha branca. Durante a execução um aluno pergunta como se faz um tubarão e ela prontamente desenha no quadro. Logo em seguida outro aluno afirma em voz alta que está faltando algo no desenho da professora. Ela consente que ele desenhe e ele então faz os três risquinhos caracterizando a barbatana do tubarão. Depois dele, vários alunos vão ao quadro terminar o tubarão, e acabam complementando com barco, água e outros peixes, e a professora dialoga com eles elogiando e propondo outros desenhos que podem compor o cenário construído no quadro pelas crianças. Logo em seguida, outros alunos começam a jogar com seus peixes de papel utilizando as referências desenhadas no quadro.

Portanto, dos 13 jogos analisados somente 02 jogos obtiveram uma intervenção docente em prol da produção da cultura lúdica infantil. Sobre esse fato, Fantin (200) afirma que ainda confia-se pouco na capacidade de as crianças organizarem pequenos grupos para realizarem atividades diversificadas. Da mesma forma, Redin (2009) corrobora ao citar que a escola é um espaço para a criança exercer sua atividade em sociedade, no qual o exercício de equilíbrio no compartilhamento dos saberes entre docentes e discentes se faz necessário. Os saberes das crianças são comunicados pelo lúdico, que é a sua linguagem (ITURRA, 1997) e essa comunicação entre os pares criança-criança e criança-adulto se faz necessária em sala de aula para a produção e progressão do conhecimento sociocultural das crianças, e dos adultos, enriquecendo e transformando suas culturas.

Considerações finais

Na busca pela compreensão do papel docente no cotidiano prático da rotina em sala de aula, o estudo encontrou a presença do adulto docente na construção dos jogos do faz de conta durante as interrupções dos jogos em andamento.

A essas interrupções o estudo denominou de interferências externas, pelo fato de estarem fora do ambiente do jogo já em andamento. Ao analisar minuciosamente essas interferências, surgiu um questionamento oculto: por que razão o adulto seria uma interferência externa?

Ao extrair as respostas realizadas pelas crianças a cada intervenção externa e para cada jogo analisado no estudo, constatou-se que, realmente, a criança é ativa na sociedade e possui uma cultura que lhe é peculiar, na qual a linguagem que ali travam, muitas vezes o ser adulto não consegue codificar e interagir. Há sim um distanciamento entre essas culturas quando a linguagem do faz de conta está presente. É posto o fato de que o adulto ainda tende a considerar o brincar livre como uma atividade não séria e, portanto, distancia-se por não compreender que nesses momentos são utilizados muitos saberes socioculturais em atividade compartilhada. Esse fato fica evidente na quantidade de finalizações súbitas após alguma intervenção docente, entre estar relacionada com a rotina, ou por livre espontânea vontade. Foram 08 jogos finalizados subitamente após alguma intervenção do docente, representando 61,5% de jogos encerrados pelo poder docente sem a participação de voz ativa das crianças.

Assim, algumas ações dialógicas entre as crianças durante o jogo, passam a ser interpretadas pelo adulto que se distancia da prática, como não adequadas, quando, no entanto é uma ação dialógica representativa a serviço da compreensão para a criança do mundo em que convive muitas vezes com o mesmo adulto docente que não a compreende.

Mas o estudo também identificou, em menor escala (02 jogos), uma interferência externa docente que funcionou como parceira no processo de construção dos jogos, evitando o distanciamento. A docente assume um papel mediador e nutre as ações dialógicas entre os participantes do jogo. Apesar de terem sido poucas ocorrências, serviu como um alerta para demonstrar que existem canais de comunicação entre as culturas do adulto e a cultura de infância na rotina em sala de aula, no momento em que as crianças participam ativamente da e na sua comunidade linguística.

Vale ressaltar que esse distanciamento não significa negligência no ato pedagógico, já que o estudo não ouviu o discurso das docentes a respeito da compreensão do universo dos jogos do faz de conta. Dessa forma, o distanciamento revelado pela pesquisa foi baseado no olhar sensível à criação desses jogos na perspectiva cultural emergida no grupo das crianças.

A análise do modo de finalização dos jogos do faz de conta também apontou a influência da rotina da sala de aula, que se apresentou, em alguns momentos, como controladora do tempo em que o jogo

estava sendo usufruído. A rotina da sala de aula é importante. O estudo não é complacente quanto ao fato de a criança determinar os momentos que ela deseja realizar os jogos do faz de conta, muito embora ela procure fazer isso o tempo todo na escola. É preciso que a rotina seja estabelecida para organizar todo o fazer pedagógico no âmbito escolar. O que o estudo pretendeu apontar subjetivamente, nesse caso, é o cuidado com os excessos. A rotina escolar não pode retirar do docente a capacidade de apreciar e mediar a linguagem que emerge do grupo social de crianças e, sobretudo, a linguagem do faz de conta.

Outro horizonte a ser refletido é a importância de um olhar sensível do adulto frente à elaboração desses jogos, já que diante dele existe um grupo social ativo na sociedade, que encontra formas de compreender o mundo a partir do seu modo de pensar e agir. São sim grupos sociais diversos, mas estão postos dentro de uma mesma sociedade, e que necessitam, portanto, de canais de comunicação que levem a melhor compreensão dos seus modos de vida. O jogo do faz de conta é um desses canais, posto que é linguagem, mas precisa ser reconhecido como tal, sobretudo, no ambiente escolar, no qual se buscam múltiplas alternativas que facilitem o processo de ensino-aprendizagem.

Cabe por fim, uma reflexão quanto à prática pedagógica docente na sala de aula, frente à linguagem do faz de conta, servindo de base para futuros estudos.

The role of the teacher in the child's protagonized games during the classroom routine

Abstract: The game of pretending presents itself as a characteristic peculiar to childhood. The aim of the study was to understand the role of the teacher during face-to-face games performed by 50 children between 4 and 5 years of age, during the classroom routine. Under the participant observation method, during one week in a public school and one week in a private school, both with the detailed monitoring of 25 children in each class, and with the help of a field diary record, it was possible to conclude that the Adult in the figure of the teacher exerts an external interference that can engender three different attitudes during the experience of the games of the account: (1) the teacher enters the game under the rule of the same and nourishes the account, expanding the possibilities of actions (2) the teacher can play the role of the finisher of the game due to the fulfillment of the school routine, and (3) the teacher closes the game of their own free will, assuming again the Game finisher paper. It is noteworthy that these roles merge throughout the school routine, not assuming a unilateral character, although the role of game finisher has been the most frequent in the field record.

Keywords: Play make-believe, Teacher, Child Education.

Referências

- ADES, C. Um adulto atípico na cultura das crianças. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo, SP: Cortez, 2009. p. 127-135.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v. 24, n. 2, jul. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007>. Acesso em: 15 jan. 2013.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 2006.
- CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Cotovia, 1990.
- COLLING, G. de. S. *Compreensão de professoras de educação infantil acerca das brincadeiras de faz-de-conta e das culturas Infantis*. 2010, 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2010.
- CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DE BOM, F. C. A produção da cultura lúdica infantil durante a rotina em sala de aula: os jogos do faz de conta em escolas de Criciúma/SC. 2014. 260 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) -, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.
- DE BOM, F. C. A produção dos jogos do faz de conta durante a rotina em sala de aula. *Revista entreideias*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 23-38, jul./dez. 2016
- ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FANTIN, M. *No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil*. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.
- FORTUNA, T. R. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, I. S. (Org.). *Escola e sala de aula: mitos e ritos*. Porto Alegre, 2004. p. 47-59.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura humana*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ITURRA, R. *O imaginário das crianças: os silêncios da cultura oral*. Lisboa: Fim de Século, 1997.
- REDIN, M. M. Crianças e suas culturas singulares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo, SP: Cortez, 2009. p. 115-125.

Submissão em: 21/01/2017

Aceite em: 16/08/2017

Entre História e Memória: intelectuais da educação e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb) na década de 1950

Resumo: Esse trabalho objetiva apresentar o papel dos intelectuais do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) na preservação da memória desse Instituto, que corroborou para o delineamento entre educação, cultura e política na década de 1950. Assim, atentando-se para a relação entre o intelectual e a circulação de representações, buscou-se neste artigo abordar de que forma o ISEB foi associado a um ideário educacional, tendo como consequência preservar sua memória. Como resultado, aponta-se que o ISEB foi apropriado pelos intelectuais que compunham seus quadros como um lugar de circulação, prática e representação do subdesenvolvimento, principal problemática enfrentada por esses intelectuais na busca por um novo modelo de homem por meio da educação e pelo desenvolvimento nacional. Para tanto, ancorou-se o presente trabalho em alguns teóricos, como Jean François Sirinelli (2003), que discorre acerca do conceito de intelectual, Pierre Nora (1993), no que tange à problemática dos lugares de memória, Maurice Halbwachs (1990), sobre memória coletiva, na tentativa de criar um referencial teórico-metodológico adequado para a construção do presente estudo.

Palavras-chave: Iseb. Intelectuais. Educação. Memória. História.

Cleber Ferreira Santos Correio
Universidade Federal do Espírito Santo
cleberfshistoria@gmail.com

Thyellis Cesar Santos Correio
Universidade Federal do Espírito Santo
thyelliscesar@hotmail.com

Introdução

O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb) é descrito como uma instituição criada em 14 de junho de 1955 e inaugurado em 7 de outubro do mesmo ano, cuja finalidade é o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais, notadamente da sociologia, da filosofia, da história, da política, bem como da economia, especialmente para o fim de aplicar as categorias e os dados dessa ciência à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira, com o objetivo de produzir instrumentos teóricos que permitissem o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional. O presente artigo está dividido em três partes. Para uma visão macro do cenário político da década de 1950, iniciou-se o trabalho com uma leitura da problemática dos “Direitos Políticos e Econômicos da década de 1950, à luz da Constituição de 1946”, que discorre sobre o espaço de luta e do campo de poder que se formou em torno da redemocratização brasileira. Pontuou-se em seguida como ocorreu o processo de criação da memória do Iseb, as representações e o engajamento dos isebianos históricos nesse processo de

enquadramento da memória. Já em um terceiro momento desse trabalho, conhecido como “Geração de intelectuais”, convergiu-se para a importância do intelectual na preservação da memória coletiva e, por fim, em “Os intelectuais e a educação” apontou-se o ideal de educação proposto no interior do Iseb. Como resultado parcial desta pesquisa, constatou-se que os intelectuais da educação representaram o (sub)desenvolvimento brasileiro da década de 1950 de maneira a formular um projeto de educação. Foram relevantes como fonte de pesquisa relatórios e parte da produção intelectual produzida no interior do Ministério da Educação e Cultura (MEC) pelos intelectuais do Iseb.

Direitos políticos e econômicos na década de 50 à luz da Constituição de 1946: “Espaço de luta, Campo de Poder”

Normalmente, o intelectual não está isento das problemáticas de seu tempo, ele se encontra imerso nas lutas políticas e ideológicas que permeiam uma nação. Como sujeitos engajados, os intelectuais da década de 1950 representaram as problemáticas do Brasil daquela época, no intuito de romper com as forças que de alguma forma constituíam um campo de ideológico.

Percebe-se que a partir da década de 1940 o Brasil experimentou um cenário político altamente conturbado, com reflexos marcantes da crise de 1929, que havia abalado a economia brasileira. No contexto político internacional, o mundo vivia sob as pressões da Segunda Guerra e de seu fim, com a conseqüente disputa mundial pela hegemonia, a qual criou um ambiente hostil em vários países da América Latina, bem como uma grave crise na política interna brasileira. O fim do Estado Novo promoveu uma disputa que desembocou na deposição do Presidente Getúlio Vargas e, em seguida, em eleições para Presidente da República após quase duas décadas sem o pleito eleitoral. Em suma, o país passava por uma grave contingência política e econômica.

A queda de Vargas deu ensejo a uma Assembleia Constituinte bastante heterogênea e sem a arbitrariedade do chefe do executivo. A Constituição de 1946 foi elaborada em um contexto social e político bastante diferente dos períodos anteriores. O clima de redemocratização deu voz a uma difusão de partidos e ideologias no processo de feitura da carta magna de 1946. Naquela ocasião

estabeleceram-se diversos ajustes com as lideranças políticas que ali estavam representadas. A derrocada do nazifascismo mundial provocou as forças políticas a um novo pacto de nação ou, pelo menos, estimulou uma nova discussão acerca de novo rumo desejado para o país. A Assembleia Nacional Constituinte de 1946 tinha a missão de dar legitimidade democrática às autoridades públicas e às instituições nacionais.

A composição das ideias políticas em relação às Cartas anteriores também era bastante difusa. Concordando com as interpretações de Sérgio Soares Braga (1998), o Partido Social Democrático (PSD). União Democrática Nacional (UDN). Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). eram os partidos mais expressivos na constituinte, embora houvesse uma enorme participação de senadores e deputados de variadas matizes políticas, ou seja, nove partidos ao todo participaram do processo. Assim, com a promulgação da nova Constituição, foi possível estabelecer um mandato de cinco anos para o chefe do Executivo, vedado à reeleição, e o Congresso Nacional passou a ser mais respeitado; foram atribuídas competências à União, Estados e Municípios de maneira mais sólidas; recuperou-se o princípio federativo e a autonomia dos Estados; consolidou-se e se alargou o voto feminino, alterou-se a estrutura federativa, amparando os Estados de menor representação política, entre outras garantias que foram instituídas nessa constituição.

Nesse sentido, Paulo Bonavides (2000) explicita que a Constituição trouxe estabilidade e bom senso para as circunstâncias da época, que por um bom tempo suavizou o vulcão da crise constituinte, cujas erupções não vieram tão imediatas quanto as que implodiram em 1934. Essa Constituição logrou um êxito programático de justiça social, embora não houvesse sanção ao seu descumprimento. Assim, em seu âmago não adentrou as estruturas que pudessem promover mudanças e a ampliação de direitos de forma concreta. Esse caráter programático da carta de 46 distanciou a efetivação dos direitos sociais e desenvolvimentistas, pois a atuação econômica estatal, transformando as estruturas e implantando reformas, aconteceu à margem dos direitos subjetivos prescritos na Constituição de 1946.

A constituição modificou em parte a realidade jurídica, social, econômica e política do país. O projeto desenvolvimentista desse período incluía forte participação das empresas públicas. Destaca-

se a criação da Petrobras, oriunda da campanha “O Petróleo é nosso”, e a criação do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), com um fito desenvolvimentista industrial. Por óbvio que somente a Constituição não foi parâmetro do projeto de desenvolvimento e industrialização nacional, contudo, foi durante a sua vigência que o país empreendeu o projeto nacional-desenvolvimentista.

A partir de 1950, com o retorno do governo Vargas, deu-se continuidade ao projeto de industrialização com base na estrutura do Estado, sobretudo com a aliança feita com a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e BNDE. A CEPAL surgiu em função da crise econômica dos anos de 1930 e 1940. Criada em 1947 pela Organização das Nações Unidas (ONU) e sediada em Santiago, no Chile, tinha como uma de suas principais metas a suplantação do subdesenvolvimento, bem como da pobreza, por meio de uma doutrina de industrialização. O Brasil adotou as ideias da CEPAL que, juntamente com o BNDE, desenvolveu as ideias de reformismo social, integração de mercado interno, internalização dos centros de decisão econômica e todas as propostas que surgiam desse modelo desenvolvimentista, como bem observou Octávio Ianni (1991).

Assim, o Estado se colocou no centro das transformações estruturais econômicas brasileiras da época. Essa parceria entre o BNDE e CEPAL funcionou como uma engrenagem do capitalismo industrial, pois o banco praticamente financiou a industrialização brasileira. “Os recursos eram retirados compulsoriamente de pessoas físicas contribuintes do imposto de renda e repassados para a grande indústria”. (FURTADO, 1972, p. 25)

Entretanto, esse modelo nacional-desenvolvimentista brasileiro encontrou resistência por parte de alguns intelectuais que pensavam o desenvolvimento nacional, sobretudo os intelectuais do Iseb. Eles acreditavam que a superação do subdesenvolvimento deveria ocorrer de baixo para cima, isto é, das massas para o Estado, pois só haveria rompimento com o passado colonial se houvesse consciência da realidade, por parte da nação, das problemáticas político-econômicas existentes. Alzira Alves de Abreu (2007, p. 420) assim dispõe:

O objetivo principal que orientava os estudos do ISEB era a compressão dos meios capazes de promover o desenvolvimento como igualdade das condições de existência humana, melhoria das condições de vida, abolição das condições intoleráveis em que vivia grande parte dos homens, isto é, o desenvolvimento

implica na existência de uma consciência social, ou seja, a comunidade deveria perceber a necessidade imperiosa de solucionar seus problemas, sendo assim, seria de suma importância um esforço coletivo para formulação do projeto de desenvolvimento nacional.

(1) Conceito cunhado por Benedict Anderson (2008), que se refere a um grupo que assume a responsabilidade por resoluções de problemas em determinado tempo.

(2) O Decreto nº 37.608, publicado no governo Café Filho, em 14 de julho de 1955, criou o Instituto Superior de Estudos Brasileiros, vinculado ao MEC (Ministério da Educação e Cultura).

Decerto que o cenário político e econômico da redemocratização, pós-Estado Novo, foi um ambiente de disputa político-ideológica altamente permeada pelo ideal desenvolvimentista, em que vários projetos em torno da superação do subdesenvolvimento estiveram em pauta, em um ambiente altamente heterogêneo, que eclodiram em ideias diversas, tanto conservadoras como liberais. Além disso, em se tratando de um mercado não regulado, no que tange aos aparelhos jurídicos e de Estado, as relações de dominação só podem ser instauradas e mantidas mediante estratégias indefinidamente renovadas. Para Pierre de Bourdieu (20015, p. 193), “a dominação não tem necessidade de ser exercida de maneira direta e pessoal quando está implicada na posse dos meios de capital econômico e cultural”.

Em síntese, como se pode observar, a Constituição de 1946 perdurou até 1964, sendo extinta pelo Golpe Militar, e não se configurou em grandes ganhos políticos e sociais abrangentes às camadas excluídas do processo de democratização do Brasil. Convém destacar que, embora o governo varguista tenha dado uma maior atenção aos benefícios sociais, não privilegiou a participação popular no que tange à coisa pública. Problemática essa que o Brasil vinha enfrentando desde 1889, quando da transição do Império para a República. Coube, então, às comunidades interpretativas¹, na condição de intelectuais, representarem as nuances e fricções abertas no campo de poder.

Intelectuais e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb): “A construção de uma memória”

Formalmente, o Iseb² foi constituído em 1955, decorrente de estudos originados no final do governo Vargas. No entanto, o pensamento que conduziu o Instituto remonta às experiências de um grupo de intelectuais jovens que, em fins da década de 1940, sob a coordenação de Hélio Jaguaribe, teve acesso, levados por Augusto Frederico Schmidt, à quinta página do jornal *O Comércio*.

No Decreto nº. 37.608, o Iseb é descrito como uma instituição criada em 14 de julho de 1955, e inaugurado em 7 de outubro do mesmo ano. Sua finalidade é o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais, notadamente da sociologia, da história, da economia, e da política, especialmente para o fim de aplicar as categorias e os dados dessas ciências à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira. Visa, assim, a elaboração de instrumentos teóricos que permitiriam o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional por meio da educação que, por conseguinte, culminou na preservação da memória do Iseb.

Na aula inaugural do Curso Regular do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, pronunciada em 14 de maio de 1956, no auditório do Ministério de Educação e Cultura (MEC), o filósofo Álvaro Vieira Pinto (1960, p. 43) enfatizou que era necessário criar um novo modelo de educação a fim de conduzir o processo de desenvolvimento nacional, pois se tratava de uma “representação da realidade brasileira”.

[...] Neste momento em que a comunidade brasileira atinge o limiar da consciência nacional, caracterizada por inédita representação de sua realidade, e se dispõe a projetar e empreender o desenvolvimento dos recursos materiais, que a deve conduzir a outro estágio de existência, torna-se indispensável criar um novo conceito de educação como parte essencial daquele projeto, e condição do seu complexo êxito.

Pierre Nora (1993, p. 21) destaca que, mesmo em um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento, uma associação só entra em uma categoria se for objeto de um ritual. Mesmo um minuto de silêncio, que parece um exemplo extremo de uma significação simbólica, é ao mesmo tempo um recorte material de uma unidade temporal e serve, periodicamente, para uma chamada concentrada de lembrança. Os intelectuais do ISEB, imersos em seu tempo, foram responsáveis por manter “viva” as lembranças daquele que foi considerado o “antro” da intelectualidade brasileira, no Brasil da década de 1950.

Esses intelectuais, tais como Werneck Sodré, Álvaro Pinto, entre outros grandes nomes que compunham o ISEB, eram “sujeitos da ação”, intelectuais engajados, que fundaram um patrimônio material para circulação de ideias do grupo, bem como para as representações do (sub)desenvolvimento. Esse foi o objetivo

primeiro dos isebianos históricos, sendo de suma importância para trazer à memória coletiva a história do ISEB. Essa geração de intelectuais foi testemunha de seu tempo, e responsáveis por reproduzir as lembranças do ISEB na memória coletiva de gerações posteriores. Como bem destacou Maurice Halbwachs (1990, p. 23):

O resultado para onde nos conduz a memória, permitiria talvez responder à objeção mais séria e, aliás, a mais natural a que nos expomos quando percebemos que só temos capacidade de lembrar quando se colocamos no ponto de vista de um ou mais grupos, e de nos situarmos, novamente, em uma corrente de pensamento coletivo.

A importância do intelectual como testemunha de um tempo é de suma importância para trazer à memória coletiva lembranças de arquivos, monumentos e, no caso aqui em destaque, o ISEB, que teve sua memória ancorada por meio de um grupo engajado nas problemáticas do Brasil dos anos 50. Sobre homens que não estão materialmente presentes, aponta Halbwachs (1990, p. 24):

[...] Conceder-nos-ão, talvez, que um grande número de lembranças reapareça porque nos são recordados por outros homens, conceder-nos-ão, mesmo que, quando esses homens não estão materialmente presentes, se possa falar de memória coletiva quando evocamos um acontecimento que teve lugar na vida de nosso grupo e que considerávamos; e que consideramos ainda agora, no momento em que nos lembramos, do ponto de vista desse grupo.

Constituído por intelectuais que objetivava principalmente se engajar na resolução do subdesenvolvimento brasileiro, os “Isebianos” se caracterizaram por realizar um conjunto de estratégias políticas que apresentava como uma de suas principais metas notadamente serem conhecidos como a “intelligentsia brasileira” no Brasil da década de 1950. Para tanto, criaram um lugar de memória chamado Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB).

Acerca dos lugares de memória, Pierre Nora (1990, p. 10) destaca:

[...] O movimento da história, a ambição histórica não são a exaltação do que verdadeiramente aconteceu, mas sua anulação, sem dúvida um criticismo generalizado conservaria museus,

medalhas e monumentos, isto é, o arsenal necessário ao seu próprio trabalho, mais os esvaziando daquilo que, a nosso ver, os faz lugares de memória, e uma sociedade que vivesse integralmente sobre o signo da história, não conheceria, afinal, mais do que uma sociedade tradicional, lugares onde ancorar sua memória.

A geração de intelectuais da década de 1950 e, principalmente a partir do ano de 1955, de acordo com Daniel Pecáult (2003), estava segura de ter vocação para desempenhar, como categoria social específica, um papel decisivo nas mudanças políticas. Os intelectuais do ISEB, no cruzamento dos “lugares de memória”, ancoraram na memória coletiva desse Instituto como um lugar de lembranças e de resgate do passado. O espaço de experiência no qual fora ancorada a memória do ISEB, sem dúvida vislumbrou um horizonte de expectativa no campo da educação, da cultura e da política.

Geração de Intelectuais

Entre os historiadores franceses mais comprometidos com a elaboração de uma metodologia adequada para o estudo dos intelectuais destaca-se Jean-François Sirinelli, que procura situar a história dos intelectuais no cruzamento das histórias política, social e cultural. De acordo com Sirinelli (2003, p. 262), para o papel dos intelectuais, seria preciso “[...] estabelecer um terceiro nível, uma observação baseada na circulação e no *dégradé* entre ideologias, cultura política e ‘mentalidades coletivas’”. A questão da relação entre o intelectual e a política conduz, portanto, à reflexão sobre a responsabilidade social do intelectual e à necessidade de identificar a cultura política desse intelectual.

Os intelectuais são aqueles que se dedicam a certa tarefa de intervenção política ou social, agindo como produtor e transmissor de ideias, representando opiniões, visões de mundo de uma determinada época e de uma sociedade específica. Os Isebianos, por sua vez, são intelectuais por terem participado de grupos de discussões historiográficas e políticas, por se manifestarem quanto aos rumos desenvolvimentistas do Brasil de sua época utilizando jornais e revistas e, principalmente, pelas aulas ministradas no interior do Ministério da Educação.

As posições sociais ocupadas pelos intelectuais do ISEB na década de 1950 propiciaram a esses personagens a condição privilegiada de atuar diretamente na produção de sua própria representação social, o que possibilitou alargar as fronteiras da memória por meio da rica produção intelectual legada por eles. Segundo Juçara Luzia Leite (2011), os intelectuais são pessoas privilegiadas em uma sociedade desigual. Essa geração de intelectuais foi responsável pelo desenvolvimento de um pensamento novo na época a que pertenceram, que correlacionava a realidade brasileira com a universal, pretendendo, com os cursos ministrados no interior do MEC, produzir para as gerações futuras uma memória da educação do Brasil da década 1950.

No meio intelectual, os processos de transmissão cultural são essenciais. Um intelectual se define sempre por referência a uma herança, como legatário ou como pródigo, quer haja um fenômeno de intermediação ou, ao contrário, ocorra uma ruptura e uma tentativa de fazer tábua rasa. Além disso, e por essa razão, o esclarecimento dos efeitos da idade e dos fenômenos de geração no meio intelectual vai além do procedimento apenas descritivo ou taxinômico. Por certo, Sirinelli (2003, p. 255) aponta que “[...] as repercussões do acontecimento fundador não são eternas e referem-se, por definição à gestação dessa geração e a seus primeiros anos de existência”.

A memória coletiva sofreu grandes transformações com a constituição das ciências sociais e desempenha um papel importante na interdisciplinaridade que tende a instalar-se entre elas. A geração de intelectuais do ISEB estava decidida a ser plenamente ideóloga, que conhece uma voga excepcional, não pretendendo referir-se a uma representação deformada do real, mas sim a uma força que possibilite a sua transformação. Concordando com Pécaut (1990), os isebianos históricos descobriram mais uma razão para se identificar com uma intelectualidade de estilo russo, e nem o poder nem as diversas frações sociais da década de 1950 contestavam sua posição. Já para Alzira Alves de Abreu (1975, p. 30):

[...] À função desse instituto foi coroada por várias iniciativas por parte de intelectuais desejosos de contribuir para a definição de um projeto coerente de desenvolvimento econômico, político e social. Era por tanto um núcleo de intelectuais dispondo de um estatuto oficial e convidados pelo próprio poder senão para

intervir diretamente na gestão política econômica, ressaltando assim o alcance político e social.

O fantástico destaque dos intelectuais do ISEB se deve também ao fato de que, ao intervirem nome do poder ou do povo, manifestava-se o sentimento de uma intelectualidade que sentia vocação não só para conduzir o Instituto, mas concomitante, para conduzir a história do ISEB. Sabemos que a operação intelectual é laicizante, demanda análise e discurso crítico, o que lhe confere uma vocação universal. Os intelectuais do ISEB não só conseguiram realizar o reconhecimento do alcance do processo de um lugar de memória, como também legaram uma lembrança coletiva da importância de um instituto concebido como um lugar de circulação de intelectuais. Ao discorrer da importância do resgate das lembranças do passado, Halbwachs (1990, p. 25) expressou:

[...] É difícil encontrar lembranças que nos levem a um momento em que nossas sensações fossem apenas o reflexo dos objetos exteriores, no qual não misturávamos nenhuma das imagens, nenhum dos pensamentos que nos prendiam aos homens e aos grupos que nos rodeavam, é, com efeito, porque nossas impressões não se podem relacionar com esteio nenhum, enquanto ainda não somos um ente social.

Os intelectuais do Iseb não estavam em uma torre de marfim, eles estavam imersos no vasto movimento político que percorreu o Brasil da década de 1950. Da mesma forma, a história não aconteceu fora de seu tempo, afinal, só podemos respirar o ar do próprio tempo, e esses intelectuais se engajaram nas problemáticas educacionais, políticas e culturais no Brasil de sua época. Fundaram um “lugar de memória”, conhecido como “O Instituto Superior de Estudos Brasileiros” ou, para muitos, “lugares de memória”.

Os intelectuais e a educação

Na aula inaugural do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), ministrada pelo professor de Filosofia Álvaro Vieira Pinto, explanou o projeto isebiano de educação para o desenvolvimento do país, cuja educação das massas seria de grande importância na estratégia desses intelectuais, ou seja, “pretender fazer valer a razão, alcançar o consenso nacional e colocar o Estado a serviço do desenvolvimento nacional implicava reconhecer como central

a questão da educação e da organização ideológica das massas". (PINTO, 1956, p. 43)

Para os intelectuais do Iseb, o “povo” deveria cooperar voluntária e conscientemente para o desenvolvimento, e um trabalho educativo que promovesse “o progresso da ideologia na consciência nacional” muito poderia fazer para o desenvolvimento brasileiro. Dispondo de uma modesta verba concedida pelo Ministério da Educação e Cultura, com a qual atendia suas principais atividades, entre elas o aluguel da sede do Instituto, e mantendo um fundo para publicar suas obras, o Iseb procurou romper com o subdesenvolvimento nacional por meio da inserção das massas na educação ideológica.

As atividades do ISEB consistiam, então, em cursos anuais de ciência política, ministrada pelo professor Hélio Jaguaribe, de Economia (Ewaldo Correia Lima), de Sociologia (Guerreiro Ramos), de História (Candido Mendes e o Professor Werneck Sodré) e de Filosofia (Álvaro Vieira Pinto). Os alunos eram predominantemente indicados por instituições públicas e acadêmicas, sendo admitidas inscrições individuais e se mantinha, igualmente, um ciclo anual de conferências sobre problemas brasileiros, ao mesmo tempo em que se publicavam livros de autoria de membros do ISEB.

Os intelectuais da educação receberam grande influência do sociólogo Húngaro Karl Mannheim³ (1893-1947). Para Mannheim (1968), a reforma da educação e a reforma da sociedade andavam juntas, como parte de um mesmo processo, em que deviam refazer as instituições sociais e o comportamento dos indivíduos, em uma justamento contínuo a novas situações. O desenvolvimento da nação era interpretado pelos isebianos históricos basicamente como processo de mudança que possibilitasse a democratização que, por sua vez, funcionaria como motor de novas transformações, bem como propiciaria a formação de “um novo modelo de homem”, que conscientemente contribuiria para o processo de desenvolvimento.

Os isebianos históricos, como ficaram conhecidos os intelectuais mais recorrentes do Instituto, intelectualmente formavam um grupo bastante heterogêneo, não só por suas especializações profissionais, mas principalmente por suas orientações teóricas, culminando assim em dissensos e consensos no interior do instituto. Os cursos regulares ministrados no interior do MEC incluíam aulas, seminários, trabalhos de grupos e conferências, com duração de um ano letivo e, ao final do curso,

(3) Karl Mannheim denunciou a existência de uma relação entre as formas de conhecimento e a estrutura social e tentou resolver o problema daquilo a que chamou “as implicações relativistas da sociologia do conhecimento”, apontando soluções para o princípio que postula que, se todas as crenças podem ser socialmente localizadas, é impossível qualquer critério de verdade socialmente independente.

(4) "Relatório Sucinto das Atividades do Iseb, de janeiro de 1956 a novembro de 1960", Biblioteca

Nacional: Seção de Manuscritos: Arquivo Instituto Nacional do Livro (INL): (52, 30, 49).

os alunos deveriam apresentar uma tese para lograr certificação. Esse curso era dado a duas categorias de alunos: "estagiários de tempo integral e estagiários de tempo parcial".

A categoria de estagiários de tempo integral era constituída por representantes de instituições ligadas ao governo, em seus diferentes níveis, e também da federação de trabalhadores, de empresários, de alguns sindicatos e de organizações estudantis que faziam parte dos cursos ofertados pelo Iseb. De acordo com o Relatório Sucinto das Atividades do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb),⁴ no período de 1956 a 1960 foram ministradas um total de 1452 aulas e 332 seminários, com destaque para a disciplina de Filosofia como a mais lecionada dentro dos quatro anos apontados pelo relatório, tendo à frente o professor Álvaro Pinto como o professor mais presente em sala de aula.

Para Vanilda Paiva, os intelectuais do Iseb não só representaram as problemáticas do seu tempo, mas também influenciaram outros intelectuais, como é o caso de Paulo Freire, destacado por Paiva (2000, p. 160)

[...] O ideal de criar consciência nas massas a partir dos cursos ministrados pelos Intelectuais do ISEB marca de maneira profunda o ideário de 'educação libertadora' vista em Paulo Freire. 'Freire não apenas aceitava os ideais sociais e políticos defendidos pelos isebianos, como também a sua interpretação da realidade brasileira'.

Vale destacar, pelas análises de Paiva, que muitos dos ideais de Freire foram filtrados pela produção intelectual isebiana ou pela leitura direta daqueles autores, sendo que até meados da década de 1960 observa-se uma preocupação central de Freire acerca do desenvolvimento nacional.

Ao se basear na tese apresentada em 1959, na qual Freire reafirma constantemente a sua concordância com a ideologia isebiana é possível encontrara defesa clara de uma posição diretiva: "As massas, afirmava ele citando Vieira Pinto, precisavam cooperar voluntária e conscientemente para o desenvolvimento, se tal não ocorresse de nada valeria a promoção do desenvolvimento pelo poder Público" (PAIVA, 2000, p. 163). Em *Educação como prática da liberdade*, o que consta é uma reelaboração superficial de sua tese, de modo que muitos pensamentos da prática pedagógica de Freire haviam sido herdados do grande fervor intelectual dos anos

1950, principalmente advindas da “Fábrica de Ideologias” que fora o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB).

Conclusão

O que havia de mais positivo na postura intelectual do ISEB era seu engajamento no Brasil de seu tempo, sua preocupação não só de entender o país, mas também de formular um “modelo” para seu presente, sem deixar de vislumbrar o futuro. Enquanto muitos cursos da área de ciências humanas dedicavam-se a ensinar e estudar teorias importadas e até usá-las como base de pesquisas empírica na década de 1950, o ISEB direcionava sua atenção para construir instrumentos teóricos e metodológicos para interpretar o Brasil e nele atuar praticamente. Ao pensarem um “novo modelo de homem” (Brasil desenvolvido), esses intelectuais se engajaram nas problemáticas do Brasil, assumindo a responsabilidade de uma *intelligentsia*, que pensava no povo brasileiro como agente de transformação da nação.

Os intelectuais do ISEB foram sinônimos de educação e engajamento de problemáticas políticas e culturais no Brasil da década de 1950. Assumiram a responsabilidade pelo desenvolvimento nacional acreditando que a educação seria o agente motor de tais mudanças, creditando às “massas” desprovidas de educação a tarefa de unir-se por um ideal de consciência nacional e política, ideal esse que só seria possível por meio de uma circulação sistematizada de consciência filosófica e cultural, que tinha como veículo o Instituto Superior de Estudos Brasileiros, lugar de representação e circulação de ideais.

Between history and memory: intellectuals of education and the Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb) in the 1950

Abstract: This paper aims to present the role of intellectuals of the ISEB in preserving the memory of ISEB, which corroborated the design of education, culture and politics in the 1950s. Between the intellectual and the circulation of representations, this article sought to address in what way the ISEB was associated with an educational ideology, with the consequence of preserving the institute's memory. As a result, we point out that the ISEB was appropriated by the intellectuals who made up their cadres, as a place of circulation, practice and representation of underdevelopment, the main problem faced by their intellectuals, in the search for a new model of man through

education. For this, the present work was anchored in some theorists, such as Jean François Sirinelli (2003), who discusses the concept of intellectual, Pierre Nora (1993), regarding the problematic of places of memory, Maurice Halbwachs (1990), on collective memory, in an attempt to create a suitable theoretical-methodological framework for the construction of this research.

Keywords: Intellectuals. ISEB. Education. Memory. History.

Referências

- ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ABREU, A. A.de. Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb). In: FERREIRA, J.; REIS, D. A. (Org.). *Nacionalismo e reformismo Radical (1945 - 1964)*. As Esquerdas no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 2.
- BONAVIDES, P. *A revolução constitucional do Brasil*. Conferência feita pelo autor na Academia Piauiense de Letras, em 27 de julho de 2000.
- BRAGA, S. S. *Quem foi quem na Assembleia Constituinte de 1946 - um perfil socioeconômico e regional da Constituinte de 1946*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1998.
- BOURDIEU, P. *A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. Porto Alegre: Editora Zouk, 2015.
- BRASIL. Decreto-Lei nº. 37.608, de 14 de julho de 1955, que Institui no Ministério da Educação e Cultura um curso de altos estudos sociais e políticos, denominado Instituto Superior de Estudos Brasileiros, dispõe sobre seu funcionamento e dá outras providências. *Relatório Sucinto das Atividades do Iseb, de janeiro de 1955 a novembro de 1960*. Biblioteca Nacional: seção de manuscritos: Arquivo INL (Instituto Nacional do Livro): Rio de Janeiro (52, 30, 49).
- FURTADO, C. *Análise do modelo brasileiro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. Trad.de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice: Revista dos Tribunais, 1990.
- IANNI, O. *Estado e planejamento econômico no Brasil*. 5. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991.
- LEITE, J. L.; ALVES, C. *Intelectuais e história da educação no Brasil: poder, cultura e política*. Vitória: EDUFES, 2011.
- MANNHEIM, K. *Ideologia e utopia*. Rio de Janeiro, Zahar, 1968.
- NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, 1993.
- PAIVA, V. P. *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. São Paulo: Graal, 2000.

PÉCAUT, D. *Os intelectuais e a política no Brasil: "Entre o Povo e a Nação"*. Ed. Ática, 1990.

PINTO, Á. V. *Ideologia e desenvolvimento nacional*. Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro, 1960.

SIRINELLI, J-F. Os Intelectuais. In: RÉMOND, R. *Por uma história política*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

Submetido em: 29/08/2016

Aceito em: 19/08/2017

Instruções para os autores

Os originais (em português, espanhol e inglês) deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados em processadores de texto sendo salvos, preferencialmente, em formatos abertos (odt – usando o OpenOffice ou BrOffice, por exemplo) ou nos formatos rtf ou doc, usando qualquer outro programa de edição de texto. A fonte deverá ser Times New Roman, corpo 12, espaçamento 1 ½, justificado, não podendo ultrapassar o limite de 32 mil caracteres com espaço, não incluindo os resumos e as palavras-chave. Não serão permitidos Anexos e Apêndices ao artigo. As Resenhas deverão ter, no máximo, 10 mil caracteres, seguindo a mesma formatação do corpo do texto. É imprescindível a indicação da referência completa da obra resenhada.

No original, deverá ser observada a seguinte estrutura:

Resumo e palavras-chave em português e inglês. Os textos deverão estar acompanhados de um terceiro título e do Resumo na respectiva língua. O Resumo deverá conter entre 150 a 250 palavras, de acordo com a NBR 6028/2003, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Título em inglês e descritores (palavras-chave e key words) deverão acompanhar o Resumo e o Abstract, contendo no máximo, cinco palavras em português e inglês, que deverão ser extraídas do Thesaurus Brasileiro de Educação, do INEP, no seguinte endereço: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/>.

A Revista da Faced segue as normas da ABNT vigentes referentes à Apresentação de citações em documentos (NBR-10 520), Numeração progressiva das seções de um documento (NBR 6024) e as Normas de apresentação tabular, do IBGE.

Destaca-se que, de acordo com as normas da ABNT e da política da Revista, deverão ser seguidas as seguintes orientações para a preparação dos originais:

1) Título principal em negrito e minúsculas, seções primárias maiúsculas e secundárias (títulos internos), em maiúsculas sem negrito.

2) Abreviaturas e siglas utilizadas pela primeira vez no texto devem figurar entre parênteses após o nome por extenso.

3) Citações com mais de três linhas deverão ser recuadas em 4 cm a partir da esquerda, espaço simples, justificado e digitado em corpo 1.

4) As notas, quando existirem, deverão ser exclusivamente explicativas, numeradas sequencialmente e aparecerem no pé de página.

5) Quadros, gráficos, mapas, tabelas, entre outros, deverão ser numerados, titulados corretamente e com indicação das fontes que lhes correspondem, devendo ser postados no sistema separadamente, com indicação clara no texto da sua localização.

As Referências deverão conter tão somente os autores e textos citados no artigo e serem apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, de acordo com a NBR-6023/2002, da ABNT.

Modelos de Referências

Livro

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 140 p.

Capítulo de livro

MEADOWS, A. J. Tornando públicas as pesquisas. In: _____. *A comunicação científica*. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 1999. p. 161-208.

Artigo de periódico

COUTO, Edvaldo Souza et. al. Da cultura de massa às interfaces na era digital. *Revista da Faced*, Salvador, n.14, p.105-118, jul./dez. 2008.

Coletânea

TENÓRIO, Robinson Moreira; AMORIM, Cláudio Alves. Desafios educacionais em um mundo de automação. In: _____. *Formação pela pesquisa: desafios pedagógicos, epistemológicos e políticos*. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 311-324.

Tese e Dissertação

SANTOS, Wilson Nascimento. *Comunicação não verbal, ética, cinema e práxis pedagógica*. 2008. 130 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

Congressos, Conferências, Simpósios e outros Eventos Científicos

SENNA, L. A. G. Letramento ou leiturização? O sócio-interacionismo na lingüística e na psicopedagogia. In: CONGRESSO DE LEITURA NO BRASIL, 12., 2000, Campinas, SP. *Anais...* Campinas, SP: Associação

de Leitura do Brasil, 2000. Disponível em: <http://www.senna.pro.br/biblioteca/leiturizacao_new.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2006.

Referência Legislativa

BRASIL. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 8 de ago. 2008.

Matéria de Jornal

LEITE, M. PLoS e SciELO dão o que falar. *Folha de S. Paulo*, 16 nov. 2002. Caderno Mais: 3.

Itens de Verificação para Submissão

A submissão dos originais deverá ser enviada por meio do Sistema Eletrônico de Revista (SEER) – portal da Revista da Faced (<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced>) – e os autores poderão acompanhar o andamento de todo o processo de tramitação do seu texto através deste sistema. Para tal, o autor deverá se cadastrar no sistema, clicando na página inicial em “Acesso”. Se já for usuário do sistema, digitar o seu login e senha. Se não, clicar em “Não está cadastrado? Cadastre-se no sistema”, seguindo as orientações apresentadas na tela, e criando um nome para usuário, senha, informações pessoais e profissionais. Não deixe de preencher corretamente o campo “Resumo da Biografia” com os seus dados acadêmicos no momento do cadastramento inicial. Esses dados não serão mais solicitados, pois estes ficarão armazenados no sistema. Após o cadastro, ou simplesmente após o login para os já cadastrados no sistema, siga os passos para a submissão do original.

No Passo 1, observe as condições de submissão marcando as caixas de seleção e escolhendo adequadamente a que seção o original se destina.

O não preenchimento dos metadados e a não indicação da seção a que se destina o texto implicará na imediata rejeição do texto.

O Passo 2 é a submissão propriamente dita. Observe que os seus dados armazenados no sistema estarão todos já disponíveis, não sendo necessário re-digitá-los. Esse é um momento importante para a inclusão dos demais autores do original, se houver. Autores não incluídos nessa etapa não constarão da publicação da Revista.

O Passo 3 constitui-se no envio do arquivo com o original. Verifique o item “Assegurando uma Avaliação Cega segura”, para

seguir as orientações de forma a garantir que a sua submissão não contenha nenhum tipo de identificação autoral, o que implicará na imediata rejeição do texto. Quadros, gráficos, mapas, tabelas, entre outros, deverão ser postados no sistema, separadamente, com indicação clara da sua localização no texto submetido.

Ideias e opiniões emitidas pelos autores dos artigos são de sua exclusiva responsabilidade, não refletindo, necessariamente, a linha editorial da Revista.

Os originais serão submetidos, sem identificação de autoria, a dois avaliadores e, se necessário, a um terceiro. Esses avaliadores recomendarão a sua aceitação, recusa ou poderão sugerir reformulações. Cópias do conteúdo dos pareceres ficarão disponíveis no sistema SEER (portal da Revista da Faced), e os autores serão avisados por correspondência eletrônica sobre a conclusão da avaliação, mantendo-se em sigilo os nomes dos avaliadores.

Apesar da responsabilidade da correção normativa e gramatical do texto ser da inteira responsabilidade do autor, a Revista ainda procede a uma revisão dos textos. Caso necessário, poderá apontar falhas ou solicitar alterações nos originais

Quando da publicação impressa, serão fornecidos gratuitamente ao autor principal de cada artigo três exemplares do fascículo em que seu trabalho foi publicado; para artigo em coautoria, cada autor receberá dois exemplares; no caso de mais de três autores, cada um receberá um exemplar.

COLOFÃO

Formato	18 x 25 cm
Tipografia	Swiss 721 Bt e Veljovic Book

e n e

Testamentos das gentes das maravilhas

Luciene Souza Santos

Mary de Andrade Arapiraca

A formação inicial do professor de Língua Portuguesa e aspectos de sua constituição como professor-leitor

Dinéa Maria Sobral Muniz

Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas

Trabalho, Educação e Ontologia Marxiana

Rafael Rossi

A contribuição do rádio para educação e inclusão de pessoas com

deficiência visual

Rosane da Silva Nunes

Erlane Cristhynne Felipe dos Santos

A queixa escolar e a atuação de psicólogas nos serviços públicos de Assistência Social da Bahia: perfil, práticas e concepções

Lygia de Sousa Viégas

Ludmilla Santos Souza

A Dominação Legitimada do Excluído na Escola e na Sociedade:

breve trajetória da subjugação do humano a partir do seu aparte do ambiente natural

Rodrigo Avila Colla

Formação continuada do Coordenador Pedagógico para a Inclusão

escolar: uma relação necessária

Dídima Maria de Mello Andrade

Guilhermina Elisa Bessa da Costa

Joara Porto de Avelar dos Santos

Planos educacionais e o enfoque educativo-ambiental na década dos afrodescendentes

Diosmar Marcelino Santana Filho

Lorena Stephanie Santos Cerqueira

O papel do docente no jogo do faz de conta infantil durante a rotina

em sala de aula

Francine Costa De Bom

Vanessa da Silva da Silveira

Entre História e Memória: intelectuais da educação e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb) na década de 1950

ISSN 2317-0956



9 772317 095000

t

ei
s

u