

SÉRIE-ESTUDOS

**Periódico do Programa de Pós-Graduação em
Educação da UCDB**

Série-Estudos publica artigos de caráter teórico e/ou empírico na área da Educação.

Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, n. 36 (jul./dez. 2013). Campo Grande : UCDB, 1995.

Semestral

ISSN 1414-5138

V. 23,5 cm.

1. Educação 2. Professor - Formação 3. Ensino 4. Política Educa-
cional 5. Gestão Escolar.

Indexada em:

BBE – Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília, Inep)

EDUBASE – UNICAMP

CLASE – Universidad Nacional Autónoma de México

LATINDEX – Directorio de publicaciones científicas seriadas de America Latina, El Caribe, España y Portugal



Missão Salesiana de Mato Grosso
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Instituição Salesiana de Educação Superior

SÉRIE-ESTUDOS

Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB

Campo Grande-MS, n. 36, p. 1-344, jul./dez. 2013.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Instituição Salesiana de Educação Superior

Chanceler: *Pe. Lauro Takaki Shinohara*

Reitor: *Pe. José Marinoni*

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: *Prof. Dr. Hemerson Pistori*

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação: *Jefferson Carriello do Carmo*

Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB - Publicada desde 1995

Editor Responsável

Jefferson Carriello do Carmo (jefferson@ucdb.br)

Conselho Editorial

Adir Casaro Nascimento

Marta Regina Brostolin

Ruth Pavan

Regina Tereza Cestari de Oliveira

Flavinês Rebolo

Conselho Científico

Ahyas Siss – UFRRJ

Amarílio Ferreira Junior – UFSCar

Belmira Oliveira Bueno – USP

Celso João Ferretti – UTFPR

Graça Aparecida Cicillini – UFU

Emília Freitas de Lima – UFSCar

Gaudêncio Frigotto – UERJ

Hamid Chaachoua – Université Joseph Fourier
(UJF)/França

Iara Tatiana Bonin – ULBRA

José Luis Sanfelice – UNICAMP

Luís Carlos de Menezes – USP

Maria Izabel da Cunha – UNISINOS

Marilda Aparecida Behrens – PUCPR

Romualdo Portela de Oliveira – USP

Sonia Vasquez Garrido – PUC/Chile

Susana E. Vior – Universidad Nacional de Luján
(UNLu)/Argentina

Valdemar Sguissardi – UFSCar/UNIMEP

Yoshie Ussami Ferrari Leite – UNESP

Nominata de Pareceristas Ad hoc

Alessandra Cristina Furtado – UFGD

Flavinês Rebolo – UCDB

Giselle Cristina Martins Real – UFGD

Heitor Homero Marques – UCDB

José Licínio Backes – UCDB

Leny Rodrigues Martins Teixeira – UNESP

Maria Susana Vasconcelos Jimenez – UECE

Marilda Moraes Garcia Bruno – UFGD

Mariluce Bittar – UCDB

Morgana de Fatima Agostini Martins – UFGD

Regina Tereza Cestari de Oliveira – UCDB

Direitos reservados à **Editora UCDB** (Membro da Associação Brasileira das Editoras Universitárias - ABEU);

Coordenação de Editoração: *Ereni dos Santos Benvenuti*

Editoração Eletrônica: *Glaciene da Silva Lima*

Revisão de texto: *Maria Helena Silva Cruz*

Bibliotecária: *Clélia Takie Nakahata Bezerra - CRB n. 1/757*

Capa: *Helder D. de Souza e Miguel P. B. Pimentel (Agência Experimental de Publicidade)*

Av. Tamandaré, 6.000 - Jardim Seminário

CEP: 79117-900 - Campo Grande - MS - Fone/Fax: (67) 3312-3373

e-mail: editora@ucdb.br - <http://www.ucdb.br/editora>

Editorial

Na condição de editor e organizador do presente número da *Revista Série-Estudos*, tive a nítida sensação da grandeza do universo educacional e dos seus limites quando cotejo com campo educacional. Vislumbro a possibilidade de ligar e interagir esse campo com tantos outros, mas particularmente com o da pesquisa educacional, sem fixá-lo a uma imagem nítida da educação, mas sempre vê-lo como um processo a ser construído pela pesquisa cuja finalidade é a educação do homem. Isso é possível de verificar já no primeiro texto, sessão Ponto Vista, de Paolo Nosella, cujo tema é *Mario Alighiero Manacorda: um marxista a serviço da liberdade plena e para todos*, em que retrata o falecimento de Manacorda em Roma e o cotidiano, indicando ser este um dos maiores intelectuais marxistas italianos do século XX. Nos dois próximos textos, a temática é a filosofia da educação, com o primeiro texto *A ensaística adorniana e o filosofar em educação*, de Divino José da Silva, que acentua a importância do ensaio para a filosofia da educação enquanto um modo de reflexão sobre e na educação. Mostra que o ensaio, nos termos adornianos, instiga a pôr em dúvida valores, crenças e estereótipos que limitam nossa experiência educativa, ao mesmo tempo em que possibilita resgatar nela o que foi esquecido pela razão, pelos saberes e pelas práticas pedagógicas, na atualidade. No segundo texto, *as Contribuições do sociointeracionismo bakhtiniano e da Análise do Discurso de linha francesa ao ensino de linguagens*, Katia Resende de Assis Machado e Silvane Aparecida de Freitas advertem sobre a necessidade de uma mudança de postura tanto dos professores quanto dos alunos frente aos textos, com o intuito de ampliar a capacidade discursiva dos alunos, libertá-los da pressão de ter de achar um único sentido do texto, uma única resposta correta, que sempre foi a do professor ou do livro didático. Nos textos seguintes, perpassa-se por vários temas atuais no campo da educação. No texto *A gestão democrática em espaços não formais de ensino*, Wânia Gonzalez e Elisangela Bernardo analisam a concepção de gestão democrática implícita nas ações educativas ofertadas por dois espaços não formais de ensino: a Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE) mediante o enfoque do Curso Capacitação de Agentes Sociais e Conselheiros Municipais, e o Instituto Ayrton Senna, a partir da abordagem do Programa Gestão Nota 10. O referencial teórico utilizado no estudo enfatiza a dimensão política que os espaços não formais de ensino podem assumir sem defender a diminuição do papel do Estado na oferta da educação pública. No texto *Ações colaborativas: possibilidade de construção de conhecimentos sobre práticas de ensino*, de Ana Paula de Freitas, analisam-se as possibilidades de que professores construam conhecimentos sobre práticas de ensino e representações de alunos com deficiência por meio de ações colaborativas. O trabalho colaborativo apresenta-se como um espaço para que o docente possa refletir sobre sua prá-

tica, encontrar caminhos para transformá-la e tornar-se mais seguro em sua ação educativa. No texto *Papel dos formadores, modelos e estratégias formativos no desenvolvimento docente*, os autores Ana Ignez Belém Lima Nunes e João Batista Carvalho Nunes discutem o papel do formador na formação continuada e os modelos e estratégias formativos para o desenvolvimento docente. Analisam o papel do formador, situando a complexidade de conceituar esse termo, assim como as fragilidades ainda presentes em sua formação. Defendem a ideia de que a coerência entre a formação desejada para os professores e a formação de seus formadores é um aspecto fundamental para promover o desenvolvimento docente. No texto *As políticas sociais e a “nova estratégia” de educação integral no Brasil*, Katharine Ninive Pinto Silva e Jamerson Antonio de Almeida da Silva analisam o Programa Mais Educação, como “nova estratégia” do governo federal para promoção da educação integral, focalizando as funções sociais atribuídas aos programas esportivos, artísticos e recreativos realizados no contraturno escolar, como forma de “ocupação” do “tempo livre” de crianças e jovens do ensino fundamental. Em *Avaliação Educacional: concepções de formandos em Pedagogia*, o autor Carlos Alberto Vasconcelos descreve sua experiência vivenciada na disciplina Avaliação Educacional. O ponto de partida do estudo são conhecimentos teóricos e a prática docente entre alunos/professores que encontravam-se, em sua maioria, enraizados em uma postura tradicional de avaliação. O texto *Condições de trabalho docente no Brasil e na Espanha: considerações a partir da pesquisa Talis (OECD-2009)*, de Rose Meri Trojan e Sonia Regina Landini, apresenta um breve panorama sobre alguns aspectos relacionados às condições de trabalho oferecidas pelas escolas aos docentes, publicado em 2009 no relatório TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), programa de pesquisa desenvolvido pela OECD. Ressalta os resultados do Brasil e da Espanha destacando algumas considerações sobre os limites e a abrangência de pesquisas dessa natureza, bem como sua interferência na proposição de políticas educacionais e, por fim, seleciona alguns aspectos relevantes do ambiente escolar para identificar a magnitude dos problemas relatados, posicionando os dois países selecionados em relação aos resultados gerais apresentados no relatório. Em *Relato biográfico: uma tentativa de compreender as práticas pedagógicas de professoras da educação infantil*, de Maria Izete de Oliveira e Rinalda Bezerra Carlos, o texto procede de duas pesquisas que objetivaram investigar a concepção de professoras da Educação Infantil sobre essa etapa da educação básica, e conhecer como desenvolvem suas práticas pedagógicas, respectivamente. Constatam, salvo raras exceções, a inconsistência entre o discurso e a prática das professoras, o que instigou a realizar uma nova pesquisa, tendo por objetivo compreender como as experiências de vida influenciam na prática pedagógica das professoras. No texto *Para pensar a educação: sobre produção de subjetividades, afetos e girassóis*, de Norma Silvia Trindade de Lima, sugere-se que os espaços e ações educativas assumam a intencionalidade de colaborar

com processos de singularização, estimulando o vigor e a potência de cada ser. O texto é uma narrativa sobre educação, dando ênfase à produção de subjetividades e diferenças no âmbito do educar e do existir. O texto de Lucia Helena Pena Pereira e Cíntia Lúcia de Lima, *Bioexpressão: uma proposta de formação integral dos alunos do curso de Pedagogia*, teve por objetivo analisar a bioexpressão entendida como um conjunto de conhecimentos teórico-vivenciais o qual visa à compreensão de si e das dificuldades de expressão própria que dificultam a vida, o exercício profissional e as inter-relações, considerando o desenvolvimento do ser em sua integralidade, o que abarca as dimensões cognitiva, afetiva, corporal, social e espiritual. Já o texto *A linguagem do Opressor e do Oprimido*, presentes na obra *"Pygmalion"* de Bernard Shaw, de Magali Rosa de Sant'Anna apresenta os aspectos da linguagem do opressor em oposição à do oprimido, na obra *"Pygmalion"*, de Bernard Shaw. Após a leitura da peça, buscou-se a versão cinematográfica *"My Fair Lady"* de forma a ter a sustentação necessária para tratar da linguagem oral presente no texto. Eliza Doolittle é a voz do oprimido na peça. Ela passa de uma vendedora de flores a uma mulher da burguesia. E, ao ter sua postura e fala modificadas, perde sua identidade. Os textos seguintes estão no campo da história da educação. O primeiro, *Aspectos das práticas escolares da escola de Língua Japonesa e Internato de Pilar do Sul: rituais e festas*, de Adriana Aparecida Alves da Silva e Wilson Sandano, buscou compreender a história dessa escola, analisa os rituais e festas do cotidiano escolar como parte de suas práticas que compõem as "culturas escolares" no período referente a 1950, ano de fundação, a 1970, ano de fechamento da escola. A análise evidenciou, entre outros aspectos, que os rituais e festas eram mais do que atividades escolares, eram momentos propícios para a difusão de conhecimentos, normas e valores legitimados pela escola e pela comunidade japonesa. No texto *A imprensa brasileira nos oitocentos e a história da educação: Hipólito da Costa e o Correio Braziliense*, de Marcília Rosa Periotto, é um estudo sobre a relação imprensa e educação. O objetivo é analisar o debate travado em nome da aplicação das ideias liberais em oposição ao absolutismo, cujo resultado consistiu na formação dos brasileiros e contribuiu para levá-los ao movimento da independência, na medida em que contribuiu com ideias necessárias ao enfrentamento político contra a metrópole portuguesa. O texto *De Eva a Maria: a igreja e o matrimônio católico - educação religiosa e normas de conduta para mulheres*, de Jane Soares de Almeida e Calil de Siqueira Gomes, busca resgatar a condição histórica das mulheres marcada pelo domínio masculino, sob a perspectiva do vínculo matrimonial católico e sua interface com a educação religiosa. Historicamente esquecidas e ignoradas, as mulheres foram atingidas por estereótipos, culturalmente originados na Igreja Católica, em relação à sexualidade humana. Em *Conflictos y disputas territoriais entre jesuitas y asuncenos - a Revolucao dos Comuneros e a suas consecuencias no espacio das misiones*, texto de Mercedes Avellaneda, o trabalho analisa no contexto da expansão missionária jesuíta os conflitos que surgem entre

Asuncenos, jesuítas e Guarani, na fronteira do rio Tebicuary. Investiga as consequências da intensa mobilização das milícias Guarani em território missionário dos jesuítas e procura dar conta do impacto da revolução dos *communards* sobre a aliança jesuíta Guarani. No texto *Educação técnica e profissional em agropecuária: o caso da Escola Municipal Agrícola Governador Arnaldo Estevão de Figueiredo*, de Tangria Rosiane Heradão e Jefferson Carriello do Carmo, o objetivo foi identificar, no plano legal, as políticas relacionadas à Educação Profissional de Ensino Médio Integrado, no contexto da reforma do Estado brasileiro. Teve como hipótese que a política pública do município de Campo Grande, MS, ao tratar da implantação das políticas educacionais de ensino médio integrado à educação profissional – técnico em agropecuária – atendeu aos arranjos produtivos locais, formando profissionais para atender as novas formas de trabalho e produção. No texto *A participação de professores indígenas na implementação da Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI) no Brasil*, de Fabiana Pereira de Souza e Heitor Queiroz de Medeiros, os autores analisam em que medida a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI), instituída através do Decreto Presidencial n. 7.747/2012, vem sendo implementada nas terras indígenas no Brasil, contribuindo com a proteção dos territórios de reconhecido valor cultural e ambiental, face às mudanças decorrentes da política de ocupação do solo no Brasil. Um dos focos dessa análise se dá junto aos professores indígenas alunos na Faculdade Indígena Intercultural da UNEMAT, Campus de Barra do Bugres, MT. E por fim o texto *Educação e diversidade cultural nos periódicos InterMeio e Série-Estudos*, de Fernanda Ros Ortiz e Jacira Helena do Valle Pereira, que apresentam uma análise panorâmica das produções acadêmicas na temática “Educação e Diversidade Cultural”, publicadas em dois periódicos pertencentes aos dois primeiros Programas de Pós-graduação em Educação, em Mato Grosso do Sul, a saber: *InterMeio*, da UFMS, e *Série-Estudos*, da UCDB. Em síntese, foi possível compreender como as produções apresentam reflexões sobre a pluralidade no contexto escolar, embora, em consideração às pertencas étnico-culturais do referido estado, as produções sejam tímidas. Na resenha *Interações em ações*, de Eduardo Luís Figueiredo de Lima, sobre o livro *A internet em rede*, organizado por Alex Primo, mostra-se na introdução do livro que as transformações do universo digital são mais rápidas que a capacidade de observação do pesquisador, para a qual um objeto pesquisado poderá não existir mais no momento em que sua pesquisa for publicada. Por fim, agradeço a todos que contribuíram para a edição deste número, os autores, os pareceristas *ad hoc* e o pessoal do apoio dos quais me lembro, Ereni, Glauciene e Priscila. A todos o meu muito obrigado.

Jefferson Carriello do Carmo
Editor

Sumário

Ponto de vista

Mario Alighiero Manacorda: um marxista a serviço da liberdade plena e para todos.....	15
<i>Mario Alighiero Manacorda: a Marxist in the service of full freedom and all.....</i>	15
Paolo Nosella	

Artigos

A ensaística adorniana e o filosofar em educação	33
<i>Adornian essay practice and philosophizing in education.....</i>	33
Divino José da Silva	
Contribuições do sociointeracionismo bakhtiniano e da Análise do Discurso de linha francesa ao ensino de linguagens	49
<i>Contributions of the bakhtinian social-interactionism and the french Discourse Analysis to language teaching.....</i>	49
Katia Resende de Assis Machado	
Silvane Aparecida de Freitas	
A gestão democrática em espaços não formais de ensino	63
<i>Democratic management: the approach in non-formal places of education</i>	63
Wânia Gonzalez	
Elisangela Bernardo	
Ações colaborativas: possibilidades de construção de conhecimentos sobre práticas de ensino.....	77
<i>Collaborative actions: possibilities for building up knowledge on teaching practices.....</i>	77
Ana Paula de Freitas	
Papel dos formadores, modelos e estratégias formativos no desenvolvimento docente.....	91
<i>Role of teacher educators, formative models and strategies in teacher development.....</i>	91
Ana Ignez Belém Lima Nunes	
João Batista Carvalho Nunes	
As políticas sociais e a "nova estratégia" de educação integral no Brasil.....	109
<i>Social policies and "new strategy" for comprehensive education in Brazil.....</i>	109
Katharine Ninive Pinto Silva	
Jamerson Antonio de Almeida da Silva	
Avaliação Educacional: concepções de formandos em Pedagogia	129
<i>Educational Evaluation: conceptions of graduatings in Pedagogy.....</i>	129
Carlos Alberto Vasconcelos	

Condições de trabalho docente no Brasil e na Espanha: considerações a partir da pesquisa TALIS (OECD-2009)	143
<i>Conditions of teaching work in Brazil and Spain: considerations from TALIS research (OECD-2009)</i>	143
Rose Meri Trojan	
Sonia Regina Landini	
Relato biográfico: uma tentativa de compreender as práticas pedagógicas de professoras da educação infantil	161
<i>Biographical report: an attempt to understand the teaching practices of teachers of early childhood education</i>	161
Maria Izele de Oliveira	
Rinalda Bezerra Carlos	
Para pensar a educação: sobre produção de subjetividades, afetos e girassóis	177
<i>To think about education: production of subjectivities, affections and sunflowers</i>	177
Norma Silvia Trindade de Lima	
Bioexpressão: uma proposta de formação integral dos alunos do curso de Pedagogia	189
<i>Bioexpression: a proposal of integral formation of the Pedagogy students</i>	189
Lucia Helena Pena Pereira	
Cíntia Lúcia de Lima	
A linguagem do Opressor e do Oprimido presentes na obra "Pygmalion", de Bernard Shaw	207
<i>The Oppressor and Oppressed language present in the work "Pygmalion" by Bernard Shaw</i>	207
Magali Rosa de Sant'Anna	
Aspectos das práticas escolares da escola de Língua Japonesa e Internato de Pilar do Sul: rituais e festas	221
<i>The different practices at the "Japanese Language and Bording School" in Pilar do Sul: rituals and festivals</i>	221
Adriana Aparecida Alves da Silva	
Wilson Sandano	
A imprensa brasileira nos oitocentos e a história da educação: Hipólito da Costa e o Correio Braziliense	237
<i>Brazilian press in eighteen hundred and history of education: Hipólito da Costa and the "Correio Braziliense"</i>	237
Marcília Rosa Periotto	
De Eva a Maria: a Igreja e o matrimônio católico – educação religiosa e normas de conduta para mulheres	253
<i>From Eve to Mary: the Church and catholic marriage – religious education and standards codes of conduct for women</i>	253
Jane Soares de Almeida	
Calil de Siqueira Gomes	

Conflictos y disputas territoriais entre jesuitas y asuncenos – a Revolucao dos Comuneros e a suas consecuencias no espaco das misiones.....	265
<i>Conflict and territorial disputes between jesuits and asuncenos – a Comuneros Revolution and its consequences in the missions.....</i>	265
Mercedes Avellaneda	
Educação técnica e profissional em agropecuária: o caso da Escola Municipal Agrícola Governador Arnaldo Estevão de Figueiredo.....	287
<i>Technical and professional education in agriculture: the case of Municipal Agricultural School Governador Arnaldo Estevão de Figueiredo</i>	287
Tangria Rosiane Heradão Jefferson Carriello do Carmo	
A participação de professores indígenas na implementação da Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI) no Brasil	303
<i>The participation of indigenous teachers in the implementation of the National Policy of Territorial and Environmental Management of Indigenous Territories (PNGATI) in Brasil...</i>	303
Fabiana Pereira de Souza Heitor Queiroz de Medeiros Elias dos Santos Bigio	
Educação e diversidade cultural nos periódicos InterMeio e Série-Estudos.....	319
<i>Education and cultural diversity in journals InterMeio and Série-Estudos.....</i>	319
Fernanda Ros Ortiz Jacira Helena do Valle Pereira	

Resenha

Interações em Rede.....	335
<i>Network Interactions.....</i>	335
Eduardo Luís Figueiredo de Lima	

Ponto de vista

Mario Alighiero Manacorda: um marxista a serviço da liberdade plena e para todos¹

Mario Alighiero Manacorda: a Marxist in the service of full freedom and all

Paolo Nosella*

* Mestrado e Doutorado em Filosofia da Educação na PUC/SP. Professor Titular em Filosofia da Educação na Universidade Federal de São Carlos/SP. Mestrado e Doutorado em Fundamentos da Educação. Docente do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Nove de Julho de São Paulo (UNINOVE). Pesquisador Sênior do CNPq. E-mail: nosellap@terra.com.br

Resumo

O texto trata do falecimento de Mario Alighiero Manacorda em Roma no dia 17 de fevereiro de 2013, um dos maiores intelectuais marxistas italianos do século XX. Ao longo do texto é tratado sobre a sua formação sob o regime fascista, como professor, pesquisador, militante e, por fim um adeus a um grande homem que soube distinguir a cultura ideal comunista da prática do socialismo real.

Palavras-chave

Mario Alighiero Manacorda. Falecimento. Intelectual.

Abstract

The paper deals with the death of Mario Alighiero Manacorda in Rome on 17 of February of 2013, one of the largest Italian Marxist intellectuals of the twentieth century. Throughout the text is treated on their training under the fascist regime, as a teacher, researcher, activist, and finally a farewell to a great man who knew how to distinguish the ideal communist culture of the practice of real socialism.

Key words

Mario Alighiero Manacorda. Passing. Intellectual.

¹ Palestra proferida no X Colóquio Nacional e II Colóquio Internacional do Museu Pedagógico da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, em Vitória da Conquista, em 30 de agosto de 2013.

1 Apagou-se um farol

No dia 17 de fevereiro de 2013, faleceu em Roma Mario Alighiero Manacorda, um dos maiores intelectuais marxistas italianos do século XX. No dia seguinte, os jornais italianos *La Repubblica*, *Il Corriere* e *L'Unitá* publicaram o seguinte obituário:

“Ho vissuto dal principio alla fine e ormai nessuna sorte, per quanto maligna, mi toglierá quello que il tempo mi ha dato” (Petronio) [vivi do início ao fim e agora nenhuma sorte, por maligna que seja, me furtará o que o tempo me deu]. Apagou-se um farol: MARIO ALIGHIERO MANACORDA, historiador, literato, intelectual, esportista, nos deixou. Um homem único que perseguiu com espírito laico, durante um século, a humana solidariedade de corpo e de mente, de razão e sentimento. Com Anna Maria, maravilhosa companheira de uma inteira vida, choram os netos de três gerações. A última despedida será na quarta feira, 20 fevereiro, às 10 horas, no templo egípcio do Verano. (e-mail de Giuseppe Manacorda, 18 de fev. 2013).

Encaminhei essa informação aos amigos José Claudinei Lombardi (Zezo), Gaudêncio Frigotto e Marisa Bittar, solicitando divulgação e acrescentando:

Amigos, quando penso nele, um nó me fecha a garganta. Meu inspirador intelectual. Mais do que isso: meu exemplo de vida, porque eu queria viver como ele, trabalhando com as mãos e a cabeça; era, também, minha ligação com aquela bela cultura

comunista da Itália, dos anos 1950, 1960 e 1970, de Vittorio De Sica, Federico Fellini e Pier Paolo Pasolini. (e-mail 18 de fev.2013).

Os amigos responderam e divulgaram a notícia. Destaco a resposta de Marisa:

Que tristeza, Paolo, o mundo ficou mais pobre sem ele. Eu perco meu grande inspirador, o intelectual que mais me influenciou como professora de História da Educação. Quanto lhe devo! Ele me deu tanta energia sem o saber! Estará para sempre no meu coração, nas minhas aulas, no meu pensamento, nos meus escritos e reflexões. Nunca morrerá. Obrigada por ter me ajudado a conhecê-lo pessoalmente. Foi um dos momentos mais emocionantes e significativos da minha vida. Meu grande abraço neste momento em que você se sente órfão. (e-mail, Marisa, 18 de fev., 2013).

No dia 9 de dezembro de 2012, pelo seu aniversário de 98 anos, havia recebido um novo computador para revisar seu trabalho sobre jogos e esportes na história: “Diana e as Musas: três milênios de esportes na literatura. Antologia comentada de Homero aos nossos dias”, texto inédito de mais de 1200 páginas.

De onde extraía tanta energia? Teve a sorte de herdar um organismo biologicamente privilegiado, ao qual correspondeu alternando sabiamente atividades intelectuais com físicas. Era um excelente esportista (nadador) e sabia deleitar-se de todas as simples e boas coisas da vida. Nascido em Roma, em 1914, onde

possuía um pequeno apartamento de apoio, transcorria a maior parte do ano na casa de campo de Bolsena, no lago homônimo, onde estudava, escrevia e cuidava da pequena propriedade que lhe proporcionava o vinho, o azeite, o mel, as frutas e as verduras.

2 Formação

As quartas capas ou as orelhas de seus livros trazem quase sempre uma sinopse de seu percurso formativo. Mas a melhor narração encontra-se no texto *La mia scuola sotto il fascismo* [A minha escola sob o fascismo] (Manacorda, 2010), delicioso autorretrato de sua trajetória escolar, desde o jardim da infância das Irmãs Francesas do Sagrado Coração (1918) até os anos universitários e as primeiras experiências como professor (1943). Toda sua escolarização ocorreu durante o governo fascista: cinco anos de instrução elementar, cinco de ginásio (com latim e grego), três de liceu clássico, quatro de universidade (na Escola Normal Superior de Pisa) e um de aperfeiçoamento em Frankfurt.

Existe um segundo depoimento em que analisa especificamente o período de formação universitária: *Il contributo dell'università di Pisa e della Scuola Normale Superiore alla lotta antifascista ed alla guerra di liberazione* [A contribuição da Universidade de Pisa e da Escola Normal Superior na luta antifascista e na guerra de libertação] (Manacorda, 1985).

Na leitura desses depoimentos, há duas ideias fortes sobre a influência da instituição escolar na formação do aluno.

A primeira enfatiza a importância do testemunho individual do professor, mesmo à revelia da ideologia do sistema político e da gestão escolar: “A marca do ensino, quase sempre liberal-conservadora, dependia muito da individualidade do professor” (MANACORDA, 2010, p. 29). A segunda destaca a íntima força ético-política da elevada cultura: “A longo prazo, por meio de mil contradições, a cultura termina sempre sendo revolucionária” (MANACORDA, 1985, p. 159). São duas ideias que confluem na convicção de que a ideologia e a política da instituição nem sempre correspondem aos valores professados individualmente pelos educadores que nela trabalham. Por isso o laicismo e o socialismo, dimensões fundamentais para Manacorda, não o impediram de reconhecer e elogiar mestres que vestiam a batina sacerdotal ou mesmo que haviam aderido ao fascismo. Assim, por exemplo, com admiração, rememora o caríssimo professor Pe. Primo Vannutelli:

Seja-me permitido lhe dedicar uma recordação particular de estima e afeto. [...] Era um sacerdote *sui generis*, homem de profunda cultura e humanidade, espírito tolerante, competíssimo não apenas de latim e grego, mas também de hebraico e de cultura bíblica; leitor de latim na Faculdade de Letras da Universidade *La Sapienza*, onde dava aulas de latim. [...] Era para nós um ponto de referência em nossos estudos [...]. Sua lembrança é para mim e para minha mulher – nos conhecemos nos bancos do Liceu – entre as mais caras de nossas vidas. (MANACORDA, 1985, p. 32).

Como sabemos, o clero representa a categoria mais típica dos intelectuais tradicionais e, justamente por isso, por não estar organicamente comprometida com esta ou aquela classe econômica fundamental ou com uma proposta política definida, ondula, com aparência de autonomia, entre o apoio ora a movimentos políticos progressistas, ora conservadores e reacionários, conforme valores individuais.

Um segundo nome, entre os vários citados no depoimento sobre a Universidade de Pisa, é Giovanni Gentile. Manacorda frequentou essa renomada Universidade entre os anos de 1932 até 1936, justamente quando Gentile, que também fora aluno daquela Instituição, era diretor. Sem dúvida, um exímio diretor e professor. Gentile fora ministro da Pública Instrução no governo fascista do ano de 1922 a 1924. Renunciou ao cargo em decorrência de seu desacordo com o assassinato do deputado socialista Matteotti. Sua reforma da escola marcou a cultura italiana, menos por ser uma reforma fascista (como muitos sustentam) quanto por ser idealista e elitista, ou seja, a caricatura populista da proposta fascista após 1936 não teve o consentimento de Gentile. Desse ponto de vista, entende-se o depoimento de Manacorda:

Os anos da Escola Normal foram para mim autênticos anos de noviciado cultural e político. Aí o antifascismo era de casa, os veteranos nos passavam a memória dos normalistas que os precederam, exaltando sua severa moralidade, a cultura e, sobretudo, seu rigor moral ainda da velha marca liberal. Os nossos anos foram

a-fascistas, ou talvez também antifascistas, mais por dignidade e moral do que por reflexivas razões políticas. [...] Gentile era sem dúvida uma grande personalidade, e eu, mesmo que mais tarde tenha duramente criticado suas ideias, continuo conservando uma boa lembrança de sua humana pessoa. (MANACORDA, 2010, p. 42).

Gentile amava a Escola Normal Superior de Pisa, considerando-a a melhor “norma” escolar para a formação das elites italianas, tanto que, quando Diretor, elevou o número de suas matrículas de duas dúzias para mais de uma centena:

A ampliação da Escola Normal determinada por Gentile não foi um triunfo do fascismo; em longo prazo, por meio de mil contradições, a cultura termina sempre sendo revolucionária. Como foram as Universidades do *Risorgimento*, de onde saíram os Lorenzo Benoni-Ruffini e i Fantasi-Mazzini, assim a Normal era predestinada a se tornar ela também viveiro de liberdade. (MANACORDA, 1985, p. 149-150).

Com efeito, o antiautoritarismo político está sempre subtencionado na cultura; ao contrário, o mau gosto da ignorância e do populismo é sempre um caldo oportuno para todo tipo de autoritarismo.

Não poderia deixar de acenar à didática do ensino da palavra, espinha dorsal da metodologia que formou Manacorda, sobretudo no liceu, onde encontrou professores muito severos voltados para um ensino rigorosamente histórico filológico, para os quais a gramática não era a porta de acesso aos autores, ao contrário: “No

liceu (ensino médio) começamos a ler os autores por si mesmos e, finalmente, a gramática serviu os autores e não os autores à gramática” (MANACORDA, idem ibidem, 2010, p. 3). Nessa escola, Manacorda se tornou um mestre da palavra. Por meio da difícil arte da filologia e da hermenêutica, na leitura dos clássicos e dos documentos históricos em geral, retratava a história da educação à luz de valores humanistas absolutos.

3 Professor

Pode-se dizer que Mario era professor nato. Assunto e forma didática encantavam alunos e ouvintes em geral, motivando-os a ler e amar os clássicos. A ele aplica-se perfeitamente o elogio que Gramsci fez dos professores Renato Serra e Francesco De Sanctis. Permitam-me a bela citação:

Esses dois homens foram, realmente, mestres, como entendiam os gregos, isto é, *mistagogos*; iniciaram-nos nos mistérios da poesia, mostrando que esses ‘mistérios’ são vãs construções de literatos e que tudo é tão claro, límpido aos que têm olhos puros e vêm a luz como cor e não como vibrações de íons e elétrons. Esses dois mestres são colaboradores da poesia, leitores da poesia. Todos seus ensaios são novas luzes que se acendem para nós. Nos sentíamos como que arrebatados por um encanto. [...] A palavra deixava de ser um elemento gramatical que devia ser encaixada em regras e em esquemas livrescos; [...] nos davam a ilusão de sermos nós os criadores

daquelas harmonias de tanto que as sentíamos nossas e sentíamos que jamais deixarão de fazer parte de nosso espírito. [...] (GRAMSCI, *A luz que se apagou*, Cronache Torinesi, Einaudi Editore, 1980, p. 23-24).

Esse elogio, como disse, aplica-se perfeitamente ao nosso mestre: a forma como lia e comentava alguns passos da obra de Santo Agostinho ou de Karl Marx, com grandes reservas para o primeiro e indiscutíveis afinidades teóricas com o segundo, me deixava boquiaberto; ensinava-me de fato “como abrir” um texto clássico, como compreender certas passagens. Gostava de datar tudo, se possível, identificando o mês e o dia, os interlocutores e as circunstâncias em que foram redigidas. Era um verdadeiro mestre, um mago da cultura.

Começou a lecionar literatura italiana no liceu clássico de Siena, em 1939. Eram os anos do fascismo mais insensato, e a pressão política fazia-se sentir cada vez mais irracional, ridícula e cruel. A escola, felizmente, abrigava muitos homens cuja postura liberal e crítica evidenciava que, conforme disse, a relação dialética entre sistema político e instituição escolar não é absoluta e mecânica:

O diretor Orsini Begani era um verdadeiro cavaleiro de marca liberal que me acolheu com paternal cordialidade e, no final do dia, me levou para visitar a cidade que eu ainda não conhecia. [...] Conversando amavelmente, me disse, entre outras coisas, que nas ‘notas características’ que era obrigado a redigir sobre os professores ficava em posição muito

prudente, assim que, por exemplo, justificava um professor conhecido como liberal e antifascista, definindo-o como ‘homem da ordem’. Dessa forma nos defendíamos do fascismo reinante. [...] Eu dava aula lendo os clássicos italianos e latinos, e os comentava com grande participação. (MANACORDA, 2010, p. 45-45).

Após a queda do fascismo, os italianos, que na clandestinidade haviam lutado contra ele, puderam finalmente hastear as bandeiras de seus Partidos Democráticos. Os comunistas também hastearam as bandeiras vermelhas e voltaram a cantar abertamente o conhecido hino popular *Bandiera rossa trionferá*. Entre estes havia o Professor Manacorda, comunista, militante, agora Diretor da Escola/Convivência (instituição em que os alunos recebem formação, alimentação e moradia) para partisaos e ex-combatentes da Associação Nacional Partisaos da Itália em Roma (ANPI).

Seguiu carreira de Professor Universitário, assumindo a cátedra de História da Pedagogia, primeiramente na Universidade de Cagliari, Viterbo, Florença e, finalmente, de Roma (*La Sapienza*). A profissão de professor o orgulhava, conforme deixou explícito numa mensagem que enviou para os alunos brasileiros dos cursos de Pedagogia, futuros professores:

Em que pese tanta retórica que se utilizou sobre essa profissão de professor, é sempre uma das profissões mais bonitas porque se trata justamente de ajudar a nascer o homem do futuro. Se tiverem a pos-

sibilidade de lecionar às crianças de seu povo, não esqueçam, sobretudo, duas coisas: que vocês também, uma vez, foram crianças e que um aluno distraído não é um aluno imbecil, é um aluno que tem outros interesses. (MANACORDA, DVD, 2007, p. 20).

Mario concebia a escola voltada à formação onilateral que garantisse “com firme doçura” (MANACORDA, DVD, 2007) os ensinamentos rigorosos necessários ao homem para ser um homem moderno e, ao mesmo tempo, possibilitasse a cada um se formar livremente naquilo que é do seu gosto (MANACORDA, DVD, 2007). Ou seja, a escola, para ele, deveria ser um centro difusor de elevada cultura para todos. Uma vez que, obviamente, a escola não poderia especializar cada aluno nos vários ramos da cultura, das artes, da ciência, da literatura e da tecnologia, deveria ensinar como “desfrutar de todas as contribuições da civilização” (MANACORDA, DVD, 2007):

É preciso que a escola, ao invés de ser um lugar aberto, cinco horas diárias, durante nove meses por ano e, pelo resto do tempo, permanecer fechada e vazia, seja o espaço dos adolescentes onde recebam da sociedade adulta tudo o que é possível receber e ao mesmo tempo sejam estimulados em suas qualidades pessoais e capacitados de gozar todos os prazeres humanos. (MANACORDA, DVD, 2007).

O maior desafio didático da escola moderna, para Manacorda, é superar as velhas concepções autoritárias e doutrinárias da pedagogia tradicional, mas também, a concepção liberal idealista que destina

uma escola de elevada cultura para os dirigentes e outra de abstrata cultura instrumental para as classes trabalhadoras. (MANACORDA, DVD, 2007).

Quem conheceu Mário, pessoalmente, sabe que ele tinha o dom da comunicação. Sua voz de barítono, com o inconfundível sotaque romano, conservara-se clara e forte até os últimos anos de vida. Quando alguém lhe colocasse um microfone na frente, aí se transformava, como vimos na videoconferência do VII^o Seminário Nacional na UNICAMP, em Julho de 2006. Não utilizou óculos, nem caneta, nem papel. Nenhuma anotação. Falou mais de uma hora, fluente e espontaneamente, citando datas e nomes, esboçando em densa síntese um balanço político, econômico e cultural do século XX. Sua fala era ágil, precisa, elegante, sem o tom do decorado. Era um exímio professor e orador.

Não sem razão, a R.A.I. (Rádio Televisão Italiana) o convidara, em 1980, para ser o autor (e ator) de uma série de transmissões radiofônicas intituladas “A escola nos séculos”. Ao todo, foram doze transmissões com base na leitura direta de seus textos para uma sala de aula do tamanho da Itália. Sua proposta inicial era realizar uma exposição pela Televisão Italiana acompanhada de imagens de obras de arte e fotos sobre educação nos séculos. Tal ideia não foi efetivada pelas dificuldades técnicas que apresentava, porém está impressa em forma de um belíssimo volume *Storia illustrata dell'educazione - dall'antico Egitto ai giorni nostri*. Editora Giunti, Florença, 1992.

4 Pesquisador

Suas atividades docentes embasavam-se em pesquisas de documentos e textos dos clássicos da filosofia, da pedagogia e da literatura em geral. Filólogo e linguista, além do grego e latim clássicos, conhecia perfeitamente o inglês, o alemão e o russo. As línguas francesa, espanhola e portuguesa não representavam para ele dificuldade de entendimento. Era apaixonado por línguas porque era apaixonado pela palavra que, como bom leitor de Giambattista Vico, sabia não nascer separada do pensamento, mas inseparavelmente junto com este. Mais ainda, sabia que palavra e pensamento nascem e “concretam” (termo amado por ele) junto com as condições materiais, políticas e ideológicas vivenciadas pelo ser humano. Por isso, para compreender uma palavra não bastava recorrer ao dicionário, precisava perscrutar a situação concreta vivida por quem falou ou escreveu. Em suma: filologia e hermenêutica eram os seus principais instrumentos técnicos de pesquisa.

Inicialmente, nos anos de 1942 a 1962, traduzira textos literários como: Novalis, *Cristianità o Europa*, Einaudi, 1942; Hugo von Hofmannsthal, *La donna senz'ombra*, Guanda, 1946; Karl Marx, *Le lotte di classe in Francia dal 1848 al 1850*, Einaudi, 1948; Marx-Engels, *Carteggio: gennaio 1852- dicembre 1864*, 3 vols., Editori Riuniti, 1972. Elegera como objetivo geral de seu trabalho intelectual cuidar da coleção “Os clássicos do marxismo”, traduzindo e comentando do original para o italiano os textos mais importantes do

marxismo sobre Educação. Para isso, produziu a importante antologia: *Il marxismo e l'educazione, testi e documenti*, em três volumes. Vol. 1º, *I classici: Marx, Engels, Lênin*, Editora Armando Armando, Roma, 1964; vol. 2º, *La scuola sovietica (1917-1964)*, Editora Armando Armando, Roma, 1965; vol. 3º, *La scuola nei paesi socialisti*, Editora Armando Armando, Roma, 1966.

Essa antologia comentada merece um destaque especial por representar a base documental de toda sua produção posterior sobre o tema educação e marxismo; em particular, o primeiro volume. A epígrafe inicial conota a preocupação do autor ao emprender esse trabalho: “Gostaria também recomendar-lhe que estude esta teoria nas fontes originais, e não de segunda mão” (Carta de F. Engels a G. Bloch). Mas, não sendo possível para todos os seus alunos a leitura nos originais, Manacorda garantiu o rigor da tradução. Os textos e os documentos seguem rigorosamente a sequência cronológica, acrescentando informações precisas e até meticulosas sobre o momento em que foram redigidos. Não o diz explicitamente, mas entende-se que para ele as edições russas (Moscou) dos clássicos marxistas, bem como muitas edições italianas, não ofereciam o rigor filológico necessário.

Sobre seu rigor de tradução, há um exemplo, já emblemático entre nós, que ilustra muito bem a grande preocupação metodológica de Manacorda. Trata-se de um erro de tradução, involuntariamente de sua autoria, de um termo marxiano que, posteriormente, foi por ele corrigido, da palavra “politecnicia ou tecnologia”. Na

parte final da nota 14 do seu livro “Marx e a pedagogia moderna” (2007), se lê:

Remonta exatamente a Lênin a escolha do termo “politécnico” em vez de “tecnológico” para o ensino na perspectiva do socialismo. Foi precisamente a sua autoridade que, posteriormente, determinou o uso constante de “politécnico”, não só na terminologia pedagógica de todos os países socialistas, mas também – o que é filologicamente incorreto – em todas as traduções oficiais dos textos marxianos em russo e, daí, em todas as demais línguas, inclusive quando Marx escreveu ou falou em inglês, como nas suas intervenções na Internacional, foi traduzido em “seu” alemão *technological* por *polytechnisch*. Também, finalmente, quando varia os termos alternando *technological* e *technical*, para distinguir conscientemente a escola socialista da burguesa, traduzem sempre por *polytechnisch*, criando inevitavelmente bastante confusão. É desnecessário repetir, aqui, quanto de importância se deva atribuir à escolha de uma palavra. À parte a “responsabilidade” de Lênin, que – repetimos – foi o primeiro, e por longo tempo o único, a compreender e relançar aquelas teses marxianas, parece que a ênfase tecnicista, quer dizer aquele risco de o ensino socialista decair a esse ensino “industrial universal” (ou, como se deveria dizer hoje, “polivalente”, que, com ou sem razão, muitos creem divisar), tem, naquela escolha filológica, se não a sua origem, pelo menos um indício.

Consideramos, por outro lado, nosso dever acrescentar, aqui, que a tra-

dução das *Istruzioni ai Delegati*, do citado primeiro volume da obra *IL Marxismo e l'Educazione* (1964, p. 82-84), feita a partir do texto alemão, usa sempre o termo “politécnico”, até quando deveria dizer “tecnológico”, isto é, em todos os casos exceto um. Pedimos desculpas aos eventuais leitores daquele volume. Atualmente, dispomos, afinal, do original inglês, *The General Council of the First International, 1868-1870, Minutes*, Moscow, Progress Publishers, s.d. (será 1864?), do Instituto para o marxismo leninismo. (MANACORDA, 2007, p. 192-193).

Com outras palavras, Manacorda diz que, no primeiro volume da antologia *Il marxismo e l'educazione* de 1964, havia-se utilizado do texto de Marx *Istruzione ai delegati* na tradução alemã, em que emprega o termo “politécnico” mesmo quando deveria empregar o termo “tecnológico”. Mais tarde, todavia, verificou que o texto original era em inglês e utilizava o termo *technological*, isto é “tecnológico”. Assim, pede desculpas aos leitores pelo equívoco que, finalmente, corrigiu no seu novo livro *Marx e la pedagogia moderna* de 1966, que foi traduzido em língua espanhola, na Colección Libros Tau, Barcelona 1969; em seguida, em português (Editora Cortez e Autores Associados, São Paulo 1991); e, ultimamente, pela Editora Alínea, Campinas 2007.

Sobre o mesmo assunto, há outra curiosidade significativa. Em 1988, lhe enviei para apreciação o meu texto: “Ao leitor brasileiro”, destinado a ser publicado

como apresentação da tradução no Brasil do seu livro “História da Educação – da Antiguidade aos nossos dias”, Editora Cortez.

Em sua carta resposta, manuscrita, de Bolsena, diz:

Caro Paolo, sua apresentação está ótima [...]. Talvez, eu esclareceria melhor a escola “politécnica” e a função do industrialismo; [...]. Diria **“uma escola tecnológica”**, sublinhando os princípios científicos gerais e não somente as exigências do pluriprofissionalismo. *Ciao. Grazie. tuo Mario.* [negrito meu]

Eu havia escrito:

Sem dúvida, na visão dessa obra, o momento estratégico da síntese da Escola-do-dizer com o Treinamento-para-o-fazer será marcado pela revolução industrial que, negando o ‘sapateiro por natureza’ de Platão, destruindo também o treinamento-para-sapateiro dado nas corporações medievais, fixa as bases de **uma escola politécnica para os trabalhadores** e lança a hipótese de uma escola para todos, como espaço e tempo de plenitude de vida. (Nosella, São Carlos, outubro de 1988). [negrito meu]

Obviamente, em decorrência de sua resposta, substituí o termo “politécnica” por “tecnológica”. Hoje, o livro “História da Educação – da antiguidade aos nossos dias” está no Brasil na 1ª reimpressão da 13ª edição. É um belo livro de 455 páginas, originado, como disse, das doze transmissões radiofônicas de 1980. É lido, preferencialmente, entre os alunos dos cursos de Pedagogia e pós-graduação em

Educação, na disciplina História da Educação. É um amplo passeio pelos séculos, discorrendo sobre educação e pedagogia com base, sobretudo, em textos clássicos da literatura:

Minha intenção foi não fazer um texto corporativo que fale do interior da escola, mas que se relacione com o crescimento geral da sociedade, nos aspectos culturais e também nos aspectos da vida cotidiana e do trabalho (MANACORDA, DVD, 2007, p. 15 do livreto).

Em 1970, Manacorda ensinava História da Educação na Universidade de Cagliari, na Sardenha, terra natal de Antonio Gramsci. Empenhado na tradução e difusão do pensamento marxista na Itália, não poderia, obviamente, deixar de apresentar aos seus alunos o pensamento pedagógico do coetâneo deles, considerado o maior intelectual marxista. Assim, publica, entre 1970 e 1972, *Il principio educativo in Gramsci e Antonio Gramsci, l'alternativa pedagogica*. O primeiro, dedicado *Aos meus estudantes de Cagliari*, levava como subtítulo: *Americanismo e conformismo* e a epígrafe escolhida deixa claro o intuito provocativo de Manacorda contra a tendência liberalizante do pensamento pedagógico, certo *laissez faire* ou espontaneísmo em educação:

O antiamericanismo é antes cômico que estúpido.

A respeito do "conformismo" social [...] o alarme dado por certos intelectuais é apenas cômico...

[...] me agrada utilizar precisamente a

palavra "conformismo", para chocar os imbecis. (GRAMSCI, in MANACORDA, 2008).

Esse livro mostra o jovem professor Mario Manacorda intento a formar seus alunos pela disciplina nos estudos, conformando seus instintos à árdua lógica do trabalho intelectual. Coerente com essa ideia, esse livro cita com destaque o caderno do cárcere n. 22, *Americanismo e fordismo*, de Gramsci.

O segundo livro é uma seleção de textos de Gramsci, organizados conforme um plano teórico que destaca a concepção de educação como processo político hegemônico que ocorre no interior das instituições escolares, mas, sobretudo, em todas as complexas relações coletivas e individuais da sociedade.

O primeiro livro foi traduzido e publicado no Brasil pela Editora Artes Médicas de Porto Alegre, em 1990 e, em segunda edição, pela Editora Alínea de Campinas, em 2008. A antologia não foi aqui publicada. Na Itália, os dois livros foram ultimamente relançados pela *Editori Riuniti university press*, Roma, 2012, evidenciando o renascimento atual dos estudos marxistas na Itália.

Na trajetória formativa de Manacorda, a década de 1960, marcada pela publicação (seleção dos textos, tradução e comentários) da citada trilogia *Il marxismo e l'educazione*, pouco conhecida, na verdade, mas determinante na sua formação teórica, representou a descoberta e a posse definitiva do método marxista, *il filo rosso*, o fio de Ariadne, vermelho, que o acom-

panharia na compreensão dos fatos e da cultura do século XX, verdadeiro labirinto teórico que desafia qualquer analista:

Um século que foi chamado por alguém [Eric J. Hobsbawm] um século breve ou, por outros, um século longo [Fernand Braudel]. Para mim, é muito longo. Em todo caso, nos deu muito de bom e muito de ruim. Diria em medida exorbitante comparando com todos os outros séculos da história humana. Foi um século de fortes acelerações e de fortes contrastes. Diria, aliás, que é caracterizado exatamente por um excesso de contraditoriedade. A contradição é uma boa chave de leitura para esse século. (MANACORDA, DVD, livreto, 2007, p. 8-9).

Sem abrir mão do *filo rosso*, isto é, da raiz da história que é o trabalho do homem em colaboração com os outros homens para dominar e humanizar a natureza, o perfil intelectual de Manacorda tomava cada vez mais a forma poliédrica: variada nos assuntos, unitária no método. Na Itália, são conhecidas suas intervenções no debate pedagógico em favor da unicidade do ensino médio (ginásio e liceu), mas também seus estudos históricos da Antiguidade, como, por exemplo, sobre a crise ideal educativa do IV século d.C. em torno da figura e da proposta educativa de Juliano, o Apóstata que contrapunha à Paideia de Cristo a Paideia de Aquiles (*A paideia de Aquiles*, Editori Riuniti, Roma 1971) e sobre as origens e o perfil da profissão docente na antiga Grécia e em Roma (*Scuola e Insegnati*, cap. IX, in *Oralità, scrittura, spettacolo*. Org. Mario Vegetti, To-

rino Boringhieri, 1983). Em 1977, publicou um estudo *Per una pedagogia dell'uomo integrale*, na *Revista Critica Marxista*, n. 4-5. Em 1980, na mesma revista, n. 6, publicou *Pedagogia e politica scolastica del P.C.I. dalle origini alla liberazione*. Em 1988, ainda na *Revista Critica marxista* n. 5, publicou *Franco Rodano lettore di Marx*.

Um carinho particular demonstrava para o livro *Lettura laica della bibbia*, Editori Riuniti, Roma, 1989. Literariamente original, evidencia a grande postura laica de Mario: qual a razão de tamanha fortuna histórica da Bíblia, pergunta-lhe um dia Yúkiko, sua admiradora japonesa? Vocês ocidentais – continua Yúkiko – referem-se à nossa cultura como expressão do “mistério oriental”, mas, na verdade, nós orientais estranhamos o mistério da cultura ocidental. Tão racionalista como se crê, como pode essa cultura reverenciar livros sagrados que narram histórias de patriarcas que se dispõem a matar seu filho por ordem de um deus pai misericordioso e impor a todos a adoração de um deus único em três pessoas? Manacorda, estimulado pelas provocações da amiga, estrutura um livro alternando as cartas dela às suas respostas. Ao todo, são 58 cartas, datadas de junho de 1987 a outubro de 1988, nas quais “explica” laicamente o “mistério” da alma ocidental; as origens míticas do mundo e dos homens; o conteúdo histórico dos patriarcas etc.. Na última carta, Yúkiko pergunta: “Caro Mario, por que os homens têm necessidade de buscar fora do homem as razões do homem?” E Mario responde: “Sim, eu também sonho uma humanida-

de futura que não tenha necessidade de buscar fora de si as razões para uma sua convivência solidária e fraterna. “ (*Lettura laica della Bibbia*, p. 283).

O último grande trabalho de Manacorda, de 1.200 páginas, em fase de revisão, é *Diana e le muse: tre millenni di sport nella letteratura – antologia ragionata da Omero a noi* (Diana e as musas: três milênios de esportes na literatura – antologia comentada de Homero aos nossos dias). Ele faleceu sem poder ver o livro:

Esse trabalho sobre o esporte decidi dividi-lo numa antologia esportiva onde tem Homero, tem Píndaro, tem Virgílio; mas tem também Dante, Petrarca, Erasmo de Rotherdam, tem Goete, tem até Shakespeare porque a literatura está cheia de referências ao esporte que as histórias literárias põem num canto. Os intelectuais se envergonham de serem também esportivos, ou talvez não o sejam, talvez sejam apenas torcedores. (DVD, livreto, 2007, p. 18).

Alguém poderia pensar que Manacorda estava esquecendo o marxismo e pagando tributo desmerecido à corrente teórica chamada Nova História. Nada disso. Ele, sem negar a importante contribuição na historiografia dos Annales Franceses, com essa obra objetiva criticar a separação entre o físico e o cultural, herança da filosofia espiritualista e idealista: “Não se move o corpo sem um trabalho da inteligência, nem a inteligência sem um trabalho do corpo, do cérebro, da voz, da caneta, do computador” (*Diana e le muse*, 2008, p. 10). Não há, costumava dizer, um corpo e

uma alma, há um corpo animado ou uma alma encarnada. Com efeito, essas páginas representam uma atenta costura de textos clássicos, comentados, feita com o *filo rosso* característico do método marxista.

5 Militante

Um dia, em 1987, perguntei: “Mário, qual sua relação com o Partido Comunista Italiano?” Respondeu: “O partido fez meus dentes e, depois, me deu muito osso para roer.” Não acrescentou mais nada. Naquele ano, o PCI já havia sido extinto e substituído pelo P.D.S. (Partido Democrático Social). Manacorda, desgostoso, havia aderido ao grupo político de Refundação Comunista:

Do fim do socialismo real devemos tirar uma conclusão ruim (*brutta*). Que não se deve mais fazer revoluções. Mas, também, que se devem fazer revoluções todos os dias, porque haverá sempre necessidade delas. Parece contraditório, mas é assim. Com efeito, se [a experiência do socialismo real] acabaram mal, significa que as coisas permaneceram num ponto ruim de sua história. Então será sempre necessário fazê-las. O que nos interessa é o ‘como’. Marx distinguia, na premissa das ‘Lutas de classe na França em 1948’, a insurreição da revolução, dizendo que no decorrer da luta de 1948 o Partido Insurrecional havia amadurecido para Partido Revolucionário: da insurreição para revolução. Este é o progresso que precisamos fazer. Revolução significa mudança total dos sistemas sociais [...]. Creio que se trate de um ensinamento

marxista muito esquecido, quer pelos seus seguidores, quer pelos seus adversários. [...] Eu já havia cortado as relações com a União Soviética de Brejnev e havia sempre corrigido os companheiros soviéticos pela sua interpretação errônea de Marx, como se fosse um teórico do poder; era um teórico da liberdade civil. (DVD, 2007, p. 9-10).

A militância de Manacorda caracterizava-se pela sua atuação no campo da cultura; era um difusor dos ideais comunistas nas expressões culturais mais elevadas. Foi Diretor das Edições *Rinascita*; responsável da Comissão “Escola” junto à Direção do Partido Comunista Italiano; responsável da “Seção Educação” do Instituto Gramsci; Diretor da “Revista Reforma da Escola”; membro do Comitê Diretivo da “Federação Internacional dos Sindicatos do Ensino”; membro da Comissão Italiana na UNESCO; colaborador de vários outros Jornais, Revistas e, como vimos, também da R.A.I. (Rádio Televisão Italiana). Em minha pequena biblioteca pessoal, conservo muitos exemplares das revistas *Riforma della scuola* e *Rinascita*. Folhando-as, mesmo que rapidamente, percebe-se logo uma característica editorial: a preocupação com a comunicação de massa e com o elevado nível cultural e científico. Não há ranço de sectarismo político, nem, como ele dizia, de “racismo ideológico”.

Aberto ideologicamente, insistia, todavia, em se identificar como comunista, mesmo quando a denominação era fora de moda:

Insisto (com esse nome) porque sei distinguir a tradição cultural e o socialismo real. Partindo desta distinção, podemos ainda evocar um ideal que conserva o nome de comunismo, embora no mundo já existam poucos comunistas; mas a necessidade de um resgate geral do homem, de superar esta situação de divisão da humanidade que o progresso científico e técnico de hoje acentua e exaspera, esta exigência permanece. [...] Enquanto não saímos dessa contradição, que é planetária, um ideal, que até hoje foi chamado de comunista, é necessário, qualquer que seja o nome que a humanidade futura queira escolher. Eu assim me nomeei, sou um homem do século passado; não seria decoroso que renegasse a mim mesmo como fizeram muitos outros. (DVD, 2007, p. 14-15).

Obviamente, neste breve texto, não poderei deixar de destacar a relação de Manacorda com o Brasil. Ainda recentemente, quando o vi em Roma, ao falar-lhe do Brasil se emocionava. A primeira vez que visitei Mário, em sua residência de Bolsena, foi em fevereiro de 1985. Fui visitá-lo porque, conhecendo seus livros em língua espanhola *Marx y la pedagogia moderna* (Barcelona, 1969) e *El principio educativo en Gramsci* (Salamanca, 1977), que circulavam entre nós educadores brasileiros, desejava trocar ideias sobre literatura marxista em educação e, quem sabe, publicar aqui algumas das suas obras. Ainda guardo com carinho o exemplar do seu livro *Storia dell'educazione – dall'antiquità a oggi* Edição ERI, Torino, 1883, recebido de suas

mãos naquela ocasião. Na 1ª folha em branco, manuscrito, se lê: *a Paolo Nosella, ricordo de una viva conversazione su temi di comune impegno. Bolsena, 5 febbraio 1985. Mario A. Manacorda* (assinado). Em 1986, a Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE), n. 10, publicou trechos de uma entrevista com ele, realizada por Maria de Lourdes Stamato De Camillis.

Em 1987, o Programa de Pós-Graduação de São Carlos, SP, coordenado pela Profª Ester Buffa, organizara um Seminário Comemorativo dos 10 anos de funcionamento: “Por que – disse para Ester – não convidarmos Manacorda para proferir a palestra de abertura?” Foi trabalhoso, mas conseguimos trazê-lo. Proferiu aqui a palestra “Humanismo de Marx e industrialismo de Gramsci”, posteriormente traduzida e publicada no livro “Trabalho, educação e prática social”, organizado por Tomaz T. da Silva, Editora Artes médicas, Porto Alegre, 1991. Na oportunidade, Manacorda realizou um ciclo de palestras em várias universidades brasileiras. Essa sua permanência no Brasil, quando também deu várias entrevistas (uma delas foi publicada em 1989 pela Revista Educação em Questão), motivou as traduções para o mercado brasileiro de algumas das suas mais importantes obras: “História da Educação – da antiguidade aos nossos dias” Cortez, 1989; “O princípio educativo em Gramsci” Ed. Artes Médicas, 1990; “Marx e a pedagogia moderna” Cortez, 1991.

A segunda sua vinda ao Brasil foi virtual, isto é, em videoconferência. Em 2006, o Grupo de Estudos e Pesquisa “His-

tória, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR) comemorava 20 anos de fundação. Dermeval Saviani me telefonou solicitando que contatasse o Prof. Mario Alighiero Manacorda para proferir a conferência de abertura do VII Seminário Nacional promovido pelo grupo na UNICAMP, em julho daquele ano. A intenção dos organizadores do evento era trazê-lo pessoalmente, mas a idade avançada (93 anos), mesmo gozando de boa saúde, aconselhou a “presença virtual”. O tema da conferência foi “O século XX e as perspectivas para o futuro”. Diante do microfone, Mario falou mais de uma hora, fazendo um denso balanço do século XX e apontando problemas para o século XXI (o texto foi publicado no livro “Navegando pela História da Educação Brasileira-20 anos do HISTEDBR”, Editora Autores Associados, Campinas, 2009). Na oportunidade, foi possível também realizar na casa de campo de Bolsena uma entrevista filmada que deu origem a um simpático DVD, ainda a disposição graciosa dos simpatizantes, *Mario Alighiero Manacorda aos educadores brasileiros*.

Sua preocupação incessante com as recentes e antigas leituras abstratas, hermeneuticamente pouco rigorosas ou mesmo mal intencionadas, dos escritos de Marx, deu origem a um belo “desabafo” teórico “Karl Marx e a liberdade”, livro publicado no Brasil antes do que na Itália, pela Editora Alínea, Campinas, 2012. O livro é desdobramento de um notável artigo em jornal, 2005, *Perché non posso non dirmi comunista* (Por que não posso deixar de me chamar comunista). Para a publicação

do livro, as coisas assim se passaram: em julho de 2008, voltei a visitá-lo em Bolsena, visando conseguir seu grande texto *Diana e le muse: tre millenni di sport nella letteratura*. Permitiu-me copiá-lo, porém disse-me que, no momento, preferia publicar no Brasil outro texto pronto desde 2007: *Quel vecchio liberale del comunista Karl Marx*. Aceitei o desafio e, junto com o amigo Newton Ramos-de-Oliveira (2012, Prefácio), trabalhamos por longas horas na tradução.

A linguagem do texto, conforme escrevi no prefácio, é colorida, metafórica e coloquial, carregada de muita emoção, típica de alguém que realiza um acerto de contas teórico. O título foi um quebra cabeça. Propus, então, outro título que se adequasse, obviamente, ao espírito do texto 'Karl Marx e a liberdade'. Manacorda gostou e aprovou, mas acrescentou: diga que este título é seu. No fim, editamos os dois títulos.

Nesse livro, são retomados conceitos e análises já várias vezes publicados, mas que, na sua versão compacta e sintética, apresentam-se agora como um testamento teórico de sua leitura de Marx que, insiste, não é um teórico do poder, nem da economia, como muitos disseram, e sim

da liberdade. Com efeito, Marx pertence à antiga cepa dos liberais progressistas, para os quais o valor máximo é a liberdade. Todavia a eles se contrapõe porque reivindica a liberdade plena e para todos. Amá-la assim não é amá-la de menos. Por isso, se ardorosamente defende a igualdade social, o faz como garantia dessa universal liberdade. Não são dois valores contrapostos, nem equivalentes: a liberdade é valor fim, e a igualdade é valor meio.

Adeus

— Caro Mário, se você sabe distinguir a cultura ideal comunista da prática do socialismo real, por que não distinguir também as culturas, ritos e mitos religiosos das práticas das religiões reais?

— *Certamente, mas não esqueça, Paolo, que o clero que te educou era o clero do norte da Itália que protagonizou importantes lutas populares.*

— Adeus, Mário, você pulou deste rio. Eu nele ainda continuo, movido pela contradição e alimentado pelo viático de seu exemplo que me faz pelear em favor da liberdade plena e para todos. (*conversa imaginada entre mim e Mario*)

Referências (textos do autor)

A scuola nel vent'ennio. Ricordi e riflessioni. In: GENOVESI, Giovanni. "C'ero anch'io! Napoli: Liguori, 2010.

Antonio Gramsci – l'alternativa pedagogica. Florença: Editora La Nuova Itália, 1972.

Diana e le muse – tre millenni di sport nella letteratura. - Antologia (mimeo), 2008.

Franco Rodano lettore di Marx. Critica marxista, n. 5. [S.l.]: Edizioni Dédalo, 1988.

Il contributo dell'Università di Pisa e della Scuola Normale Superiore alla lotta antifascista ed alla guerra di liberazione. Anais de Congresso. Frassati Filippo (Org.). Pisa: Giardini Editori e Stampatori in Pisa, 1985.

Il marxismo e l'educazione- testi e documenti: v. 1 Marx, Engels, Lênin. Roma: Editore Armando, 1964.

Il marxismo e l'educazione- testi e documenti: v. 2 La scuola sovietica. Roma: Editore Armando, 1965.

Il marxismo e l'educazione- testi e documenti: v. 3 La scuola nei paesi socialisti. Roma: Editore Armando, 1966.

Karl Marx e a liberdade. Campinas: Alínea, 2012.

La Paideia di Achille. Roma: Editori Riuniti, 1971.

Lettura laica della bibbia. Roma: Editori Riuniti, 1989.

Mario Alighiero Manacorda: aos educadores brasileiros. Campinas: HISTEDBR-FE/UNICAMP, 2007. DVD.

Marx e a pedagogia moderna. 2. ed. brasileira. Campinas: Alínea, 2007.

Marx e la pedagogia moderna. 1. ed. Roma: Editori Riuniti, 1966.

Momenti di storia della pedagogia. Torino: Loescher Editore, 1977.

O principio educativo em Gramsci – americanismo e conformismo. Campinas: Alínea, 2008.

Pedagogia e politica scolastica del P.C.I. dalle origini alla liberazione. Critica marxista, n. 6. [S.l.]: Edizioni Dédalo, 1980.

Per una pedagogia dell'uomo integrale. Critica marxista, n. 4-5, [S.l.]: Edizioni Dédalo, 1977.

Scuola e insegnanti. In: VEGETTI, Mario (Org.). *Oralità, scrittura e spettacolo, introduzione alle culture antiche*. Torino: [s.n.], 1983.

São Carlos, inverno, 2013.

Recebido em julho de 2012

Aprovado para publicação em agosto de 2012

Artigos

A ensaística adorniana e o filosofar em educação

Adornian essay practice and philosophizing in education

*Divino José da Silva**

* Professor de Filosofia da Educação do Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação em nível de Mestrado e Doutorado da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP/Presidente Prudente, SP.
E-mail: divinojs21@uol.com.br

Resumo

Em “O ensaio como forma”, Theodor Adorno critica o pensamento filosófico dominante que, por diferentes vias, manifesta a pretensão de compreender o real em sua totalidade, em que o caráter universal do conceito anula a singularidade do objeto. Adorno vislumbra no ensaio a possibilidade de se pensar aspectos do objeto os quais foram, de modo coercitivo, negados pelo caráter identitário da razão. O nosso objetivo neste artigo foi pensar a importância do ensaio para a filosofia da educação enquanto um modo de reflexão sobre e na educação. O ensaio, nos termos adornianos, nos instiga a pôr em dúvida valores, crenças e estereótipos que limitam nossa experiência educativa, ao mesmo tempo em que nos possibilita resgatar nela o que foi esquecido pela razão, pelos saberes e pelas práticas pedagógicas, na atualidade.

Palavras-chave

Adorno. Filosofia da Educação. Prática Reflexiva.

Abstract

In “Essay as Form”, Theodor Adorno criticizes the dominant philosophical thinking that, by different means, claims understanding the reality as a whole, in which the universal nature of the concept nullifies the singularity of the object. Adorno considers the essay as a possibility of thinking about aspects of the object that were, coercively, denied by the identity nature of reason. Our aim in this article is to reflect on the importance of the essay in philosophy of education as a way of reflection on education. The essay, in adornian terms, encourages us to question values, beliefs, and stereotypes that restrain our educational experience, and at the same time, it enable us to retrieve, within such experience, what has been forgotten by reason, by knowledge, and by pedagogical practices of the present days.

Key words

Adorno. Philosophy of Education. Reflective Practice.

Introdução

A filosofia da educação, enquanto uma reflexão sistemática e intencional sobre a educação, exige de quem a pratica abertura e disposição para refletir sobre temas e problemas que são, em grande medida, circunstanciais, contextuais, que constituem verdadeiros desafios no contexto das práticas educacionais atuais. Por esse motivo, trata-se de um filosofar *ad hoc*, sem desprezar o que a tradição e a filosofia contemporânea têm a nos dizer sobre os temas e problemas que nos afligem na educação. O trabalho daqueles que se dedicam à filosofia e à filosofia da educação, nesse caso, não é transpor diagnósticos de um passado para o presente nem realizar uma leitura edificante da história da filosofia. Consiste menos ainda em forjar conceitos que se apoderam arbitrariamente da realidade e que só admitem como filosofia o pensamento que torna o particular transparente, submetendo-o à aplicação de categorias universais. Esse tipo de prática filosófica “[...] só se preocupa com alguma obra particular do espírito na medida em que esta possa ser utilizada para exemplificar categorias universais [...]” (ADORNO, 2003, p. 16). Contra essa forma de pensar, em que o caráter universal do conceito anula a singularidade do objeto, Adorno vislumbra no ensaio a possibilidade de se pensar aspectos do objeto os quais foram, de modo coercitivo, negados pelo caráter identitário da razão, que ordena o real em sua multiplicidade.

O conceito de identidade, no pensamento adorniano,

[...] não é somente uma condição necessária ao funcionamento da racionalidade ocidental, é mais que isso – ele configura uma tomada de poder nada inocente sobre a realidade, e só consegue apreendê-la pela violência. (GAGNEBIN, 1997a, p. 114).

Esta constitui uma das preocupações que se fará presente em toda a filosofia adorniana, expressa nessa permanente denúncia ao caráter identitário da razão, o qual reduz a realidade do objeto à estrutura do sujeito do conhecimento. Como pensar a verdade do objeto em sua imagem não identitária, em sua diferença e em seu outro esquecido? Ou seja, como pensar a verdade em um contexto que nos impossibilita situar fora da falsa totalidade ideológico-social? O nosso objetivo, neste texto, será retomar aspectos da crítica de Adorno ao pensamento filosófico dominante¹ que, por diferentes vias, manifesta

¹ Na aula inaugural proferida como livre-docente na Universidade de Frankfurt, em 1931, intitulada “Atualidade da filosofia”, Adorno explicita os alvos de sua crítica identificados na filosofia da idealista da Escola Neokantiana de Marburgo, que, baseada num conceito de razão universal, despreza o contexto histórico e social. Critica a fenomenologia de Husserl e Max Scheler, cujo esforço, segundo Adorno, estivera voltado para recuperar a *ratio* autônoma, mas se valendo do mesmo aparato conceitual do idealismo pós-cartesiano. Adorno critica também a ontologia de Heidegger, por não levar em conta o caráter fetichista dos objetos enquanto mercadoria, os quais não podem ser dados imediatamente à experiência, mas estão mediados pelas relações de troca. Por fim, Adorno critica o caráter reducionista das filosofias científicas identificadas com a Escola de Viena, que restringe todo

a pretensão de compreender o real em sua totalidade, por meio da identidade entre sujeito e objeto. Num segundo momento, interessa-nos pensar o que decorreria dessa crítica para uma filosofia da educação que tenha como preocupação situar-se nos interstícios da crítica ao pensamento da identidade, na interpretação e análise dos problemas do campo da educação. O desafio, portanto, é continuar filosofando sem cair nas armadilhas do pensamento identitário, mantendo assim o paradoxo que perpassa a filosofia adorniana.

No artigo “O ensaio como forma”, Theodor Adorno nos oferece um sentido para o filosofar e, nesse caso específico, para o filosofar em educação, que se distancia da filosofia como verdade nos moldes postulados pela tradição moderna, para nos situar numa prática reflexiva que toma o pensar enquanto experiência com o próprio pensamento, que sabe de seus limites na atividade de pensar o pensado, por isso põe em questão a relação sujeito-objeto e as verdades que dela decorrem. No modo de pensar essa relação, Adorno (1995a) estabelece a precedência do objeto sobre o sujeito, evidenciando os limites do sujeito em sua pretensão em apreender e decifrar a verdade do objeto. Há em Adorno, ressalta Leo Maar (1995), uma atitude de “[...] dedicação e abertura frente ao objeto, frente à coisa [...]. Como num diálogo com Wittgenstein, procura evitar o emudecimento do que aparentemente

não pode se expressar, teimando em dizer o indizível.” Adorno encontra no ensaio, enquanto forma de expressão intelectual, o lugar para o exercício da filosofia como experiência do próprio pensar que escapa ao primado da transparência, da unidade e da identidade que o sujeito impõe ao objeto.

1 O ensaio e a crítica às pretensões da filosofia na atualidade

O ensaio como forma de expressão intelectual, esclarece Duarte (1997), encontra raízes profundas no pensamento de Adorno que, já em 1931, em sua aula inaugural² como livre-docente na Universidade de Frankfurt, destaca os elementos que posteriormente apareceriam em sua filosofia madura, dentre os quais se sobressai a problemática do ensaio. Adorno inicia sua conferência com uma séria advertência acerca das pretensões da filosofia, na atualidade:

Quem hoje em dia escolhe o trabalho filosófico como profissão deve, de início, abandonar a ilusão de que partiam antigamente os projetos filosóficos: que é possível, pela capacidade do pensamento, se apoderar da totalidade do real. [...] A filosofia, que hoje se apresenta como tal, não serve para nada, a não ser para ocultar a realidade e perpetuar sua situação atual. (ADORNO, 2000, p. 01).

o conhecimento ao âmbito da experiência. Confira Adorno (2000), Buck-Morss (1981) e Pucci (2000).

² Essa conferência foi intitulada “Atualidade da filosofia” e publicada com esse mesmo título: ADORNO, T. W. *Gesammelte Schriften* 1. Philosophische Frühschriften.

Adorno evidencia o descompasso existente entre as pretensões das filosofias que visam a abarcar com o pensamento o real, em sua totalidade, e uma realidade que resiste a essa possibilidade e não se rende à sistematicidade do pensamento. Sustentar essas pretensões no horizonte da reflexão filosófica significaria encobrir a realidade, mantendo-a em seu estado atual. Posto isso, recai sobre o diagnóstico adorniano a seguinte questão: que exigências são postas a uma filosofia que põe em dúvida a possibilidade do pensamento de se apoderar da totalidade da realidade, a partir de categorias que estruturam a nossa experiência? A resposta a essa pergunta está diretamente ligada ao modo como Adorno se propõe filosofar e conferir atualidade à filosofia. Essa filosofia, assinala Safatle (2009), se constituirá a partir de um permanente movimento de confrontação entre a elaboração conceitual e os campos dispersivos do mundo empírico. Esse cuidado em medir a distância entre esses dois campos vai aparecer na configuração do texto filosófico. Os efeitos dessa relação podem ser identificados na interferência oriunda das ciências empíricas, destaque especial para a sociologia, na elaboração da reflexão filosófica. Essa atitude diminui as pretensões da filosofia, pois lhe exige a adoção de um estilo fragmentário, que gira em torno de algo que lhe escapa e que só pode ser pensado e descrito por meio de suas resistências. Por essa razão, Adorno toma o ensaio como forma privilegiada para o exercício do pensar filosófico, que resiste às totalizações apressadas do pensamento.

O artigo “O ensaio como forma”³ traduz a opção de Adorno por um estilo em filosofia, por um modo de filosofar que se identifica com a escritura do ensaio. Nessa opção pelo ensaio, o autor encontra elementos que o distanciam do modo tradicional de fazer filosofia, bem como encontra nesse tipo de escrita uma forma de pensar o próprio pensamento, num movimento de autorreflexão que não o salvará de seu profundo dilaceramento, porque a pretensão ao absoluto traz em si a falsidade do pensamento.

O ensaio, na leitura adorniana, confere atualidade à filosofia, já que encontra nele elementos que se opõem às pretensões do pensamento filosófico acadêmico que reivindica sua validade por meio do acesso ao universal. O particular, nesse caso, só desperta interesse quando pode ser subsumido ao universal e referendado por suas leis. “O ensaio [...] não admite que seu âmbito de competência lhe seja prescrito” (ADORNO, 2003, p. 16). Por isso mesmo, lida com os objetos com o frescor da curiosidade de uma criança que é capaz de espantar-se com o mundo no qual o olhar calejado dos adultos não vê mais do que obviedades e filiações de sentidos. O ponto de partida do ensaio é o que outros já fizeram e pensaram, portanto ele não parte do zero, não cria do nada, mas retoma o que foi dito sobre um determinado assunto e busca fazer falar o que nele foi esquecido. Além disso, é livre

³ A forma ensaio, conforme Duarte (1997), está presente em toda a obra de Adorno.

para dizer o que lhe interessa e termina onde não há mais nada a dizer, sem se preocupar, por conseguinte, em encontrar a causa primeira dos fenômenos e o fim para o qual eles convergiriam: “Ele não começa com Adão e Eva, mas com aquilo sobre o que deseja falar” (ADORNO, 2003, p. 17). Nisso reside a intensa relação entre a forma ensaio e a liberdade de espírito, da qual suspeita o pensamento oficial que o vê como um despropósito.

O ensaio não goza de boa reputação perante as formas tradicionais de fazer e pensar a filosofia, que o via como uma mescla arbitrária de ciência e arte. Por essa razão, atrai sobre si o preconceito e a pecha de falta de seriedade. Afirma Adorno (2003, p. 15): “Ainda hoje, elogiar alguém como *écrivain* é o suficiente para excluir do âmbito acadêmico aquele que está sendo elogiado”. Ciente dessa má reputação do ensaio, Adorno nos oferece uma reflexão que configura uma autorreflexão da filosofia acerca da própria forma de exposição do pensamento filosófico. Nesse exercício, o filósofo expõe-nos, de maneira meticulosa, os elementos constituintes do ensaio, defendendo-o dos ataques da filosofia acadêmica e do positivismo, bem como dos riscos que o ensaio corre de se igualar às manifestações da indústria cultural, na atualidade.

O ensaio como forma de expressão do pensamento, que se debruça longamente sobre seu objeto, é visto pelos amantes dos clichês e das formas de pensar classificatórias como uma perda de tempo. Quem se dedica a esse tipo de atividade pensante é rotulado pelos

cultores da objetividade, da exatidão e da eficiência, como uma espécie de inteligência delirante que, ao final das contas, se revelaria impotente, pois insiste em explicar o que não existe. Para esse modo de pensar, que evita a negatividade e credita ao sujeito as condições para conhecer o objeto, comenta Adorno (2003, p. 17), não restaria alternativa ao homem, senão manter “[...] os pés no chão ou a cabeça nas nuvens”. O esforço do ensaísta em ir além do imediatamente dado, na tentativa de entender as determinações do objeto em análise, “[...] é estigmatizado como ocioso, como um abandonar-se a especulações soltas” (PUCCI, 2002, p. 322).

Adorno (2003) critica como ilusória a pretensão, bastante frequente entre aqueles que se dedicam à História da Filosofia, em realizar uma interpretação da obra de um autor, como se fosse possível identificar de maneira exata o que ele quis dizer. Uma prática filosofante que privilegia a especialização extrema põe sérios limites à criatividade. Proceder assim é negar no receptor sua espontaneidade e fantasia subjetiva na recepção do objeto, que são condenadas em nome da objetividade. Contrapondo-se a essa pretensão, enfatiza Adorno (2003, p. 18):

Nada se deixa extrair pela interpretação que já não tenha sido, ao mesmo tempo, introduzido pela interpretação. Os critérios desse procedimento são a compatibilidade com o texto e com a própria interpretação, e também a sua capacidade de dar voz ao conjunto de elementos do objeto.

É nesse sentido que, para Adorno (2003), o ensaio traz em si elementos da arte, aproximando-se de uma autonomia estética, ao mesmo tempo em que dela se diferencia, pois lida com conceitos e não desiste de sua pretensão à verdade que expõe as fissuras do mundo, ciente da impossibilidade de haver uma correspondência entre pensamento e objeto. Porém o cuidado no trato com os conceitos é a condição para se contrapor à ambivalência das palavras: “Sem apologia, ele [o ensaio], leva em conta a objeção de que não é possível saber com certeza os sentidos que cada um encontrará sob seus conceitos” (ADORNO, 2003, p. 29). Exige-se, aqui, uma recíproca interação entre os conceitos a qual quebre neles o caráter de mônadas, bem como a necessidade de se precisar com acuidade seus significados. Nessa experiência intelectual com os conceitos, eles não caminham em um sentido único, mas se entrelaçam em seus vários momentos, chegando a tal ponto em que “[...] o pensador, na verdade, nem sequer pensa, mas sim faz de si mesmo o palco da experiência intelectual, sem desemaranhá-la” (ADORNO, 2003, p. 37). É essa experiência que o ensaio valoriza e toma como parâmetro, sem fazer dela um método. Salienta ainda Adorno (2003, p. 37) que “[...] a consciência da não identidade entre o modo de exposição e a coisa impõe à exposição um esforço sem limites. Apenas nisso o ensaio é semelhante à arte [...]”. Desse modo, o cuidado com o *como expressar* e com o *saber-expressar* pode trazer à tona o que há de perigoso e incômodo nas próprias coisas. Assim, o

ensaio nos fornece a medida do sentido do filosofar, em que conteúdo e forma, ideia e estilo se interpenetram. Nesse ponto, Adorno se distancia de Lukács, o qual definiu o ensaio “[...] como uma forma artística” (apud ADORNO, 2003, p. 18), criticando o positivismo, que reivindica uma linguagem não artística para falar da arte. Em ambos os casos, ocorreria a separação entre a forma de expressão do pensamento e o conteúdo do objeto. O ensaio não se situa em nenhum desses polos, mas articula em seu interior o rigor no jogo dos conceitos com a necessidade de adequar a forma de expressão à complexidade do objeto.

Adorno encontra no ensaio os elementos para sua crítica à metafísica e a toda filosofia que se define como sistema. No trecho a seguir, como que numa retomada da censura de Nietzsche à tradição do pensamento ocidental, Adorno (2003, p. 24) anuncia o mote que norteia sua reflexão a respeito do ensaio: “Em relação ao procedimento científico e sua fundamentação filosófica enquanto método, o ensaio, de acordo com sua idéia, tira todas as conseqüências da crítica ao sistema.” Além de levar às últimas conseqüências a crítica às filosofias que se definem como sistema, há no ensaio a recusa em reduzir o conhecimento a um princípio que a tudo fundamenta. No entanto faz isso sem negar o papel da própria teoria. A esse respeito, escreve Barbosa (2006, p. 04):

Com isso, o ensaio se apresenta como a forma de uma teoria crítica. O que torna crítica esta teoria não é o primado da pergunta sobre as condições de

possibilidade de todo o conhecimento – embora nem por isso o ensaio recue diante de uma crítica da razão. Contra toda espécie de filosofia transcendental, de reflexão prévia seja sobre o sujeito, ou a consciência, seja sobre o *Dasein*, contra tudo que possa ser o primeiro, o princípio, o fundamento, o ensaio faz de sua crítica da razão uma crítica da idéia de uma *filosofia primeira*. (grifos do autor).

Não é sem motivo que Adorno retoma Montaigne, por meio de Lukács, para resgatar o espírito do ensaio. Montaigne adota o ensaio como a maneira mais adequada para falar das experiências formadoras do eu. E, nele, o ensaio designa um modo de expressão, um estilo literário. Mas esse não é apenas um estilo de escrita, mas um modo de pensar a relação entre o eu e o mundo. Tal relação, ressalta Adorno (2003), não obedece às regras do conhecimento científico, em que haveria uma correspondência entre a ordem das coisas e a ordem das ideias. Em oposição aos grandes sistemas de razão, o ensaísta abandona qualquer esperança em alcançar algo definitivo, porque sabe que a linguagem não pode nomear o ser. As regras da linguagem e da lógica constituem um sistema arbitrário em que jogamos com sombras. Há também a consciência de que jamais sairemos do domínio das palavras. Nesse aspecto, o ensaio tem algo de trágico:

No seu esforço de dizer o que não se deixa dizer, de captar pelo conceito o que resiste ao conceito, o ensaio mergulha até o fim na tragédia da

linguagem. Pois a tragédia para a utopia do conhecimento consiste em que o singular só se deixa dizer pelo universal – portanto, que quando o singular é dito, já não é o singular que é dito, não restando outra alternativa senão tentar dizê-lo sempre de novo, numa aproximação infinita ao não-idêntico. (BARBOSA, 2006, p. 4).

Se pudessemos pensar em uma imagem para traduzir o caráter trágico da linguagem, no ensaio adorniano, nos reportaríamos a um trecho do belo poema de Manoel de Barros, intitulado “O menino que carregava água na peneira”, em que, ao tratar do ofício daqueles que se dedicam à literatura, à poesia, por conseguinte, à escrita, assinala o seguinte:

Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito/porque gostava de carregar água na peneira/com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira. [...] A mãe reparava o menino com ternura. A mãe falou: meu filho você vai ser poeta. Você vai carregar água na peneira a vida toda. Você vai encher os vazios com as suas peraltagens e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos. (BARROS, 2005, s/p).

Essa imagem parece fazer jus àquela em que Adorno (2003, p. 35) define o ensaio como tentativa, como uma “intenção tateante”, que não traz em si nada de programático. Por isso, mescla em si, como tentativa, “o ideal de acertar na mosca”, com a consciência de sua própria contingência e falibilidade. Isso significa que os pro-

pósitos do ensaio como tentativa podem ou não ser atingidos. A palavra *ensaio*, como lembra Moreau (1961, p. 66-79), em seu comentário a Montaigne, tem vários sentidos. Pode significar experiência, “jogo da imaginação e da inteligência”, “tentativas apenas esboçadas”, “um exercício de escrita, um rascunho, algo não definitivo”. A definição de ensaio que nos é dada por Starling (2004, p.06) é esclarecedora:

A rigor, ensaios são uma forma de exposição que desconfia do sentido definitivo ou único dos acontecimentos e das idéias, apresentado pela teoria ou pela história, perseguem as condições de acesso ao que neles foi preterido, eclipsado ou anulado como inútil, e reconhecem o heterogêneo, o dissonante, ou fragmentário como um método para interrogar o presente.

O método ao qual se refere Starling, ao final da citação, não é o mesmo que Adorno combate, que tem em Descartes seu mais hábil articulador. O método ao qual esses autores aludem corresponde a uma atitude de abertura do sujeito em relação ao objeto, que carece de um conjunto de regras que, se supõe, garantiria ao sujeito representar a verdade do objeto. No ensaio, prevalece a memória da experiência do pensar enquanto ato, de um pensar que se desenrola “[...] metodicamente sem método” (ADORNO, 2003, p. 30). Adorno compara essa experiência do pensar em ato àquela de alguém que, estando em terra estrangeira, tem que arriscar a falar a língua desse país, em que as regras que lhe foram ensinadas na escola ou as receitas dos manuais a

respeito dessa língua têm pouca utilidade. Na realidade, as regras gramaticais e as definições dos dicionários engessam o sentido das palavras, que só podem ser compreendidas no contexto em que são ditas. Nessa experiência, uma palavra só adquire sentido depois de ouvida, uma infinidade de vezes, em diferentes contextos. Esse tipo de aprendizado, sustenta Adorno (2003, p. 30), está sujeito ao erro, e o mesmo acontece com a forma ensaio, que, por ser uma experiência intelectual aberta, está sujeita à dúvida, portanto renuncia a qualquer ideal de certeza. Por isso mesmo, ele é anticartesiano, porque não há regras fixas que regulam essa relação entre sujeito e objeto. Nesse caso, cada objeto exige do sujeito a construção dos elementos requeridos àquela situação específica em análise. O que faz o ensaio é tomar o objeto, aqui e agora, em sua especificidade e naquilo que ele tem de vivo e problemático para o presente. É assim, dirá Adorno (2003, p. 33), “[...] que o ensaio abala a ilusão desse mundo simples, lógico até seus fundamentos, uma ilusão que se presta comodamente à defesa do *status quo*”.

Expor de maneira cartesiana o objeto é submetê-lo à arbitrariedade do próprio método, logo, do próprio sujeito. Aqui reside o caráter mesquinho do método, cuja pretensão é não deixar nada de fora. Dessa forma, o método e a ciência que dele se serve reprimem a angústia e o medo do ameaçador, daquilo que não pode ser apreendido e dito. Nesse caso, “[...] a linguagem deve resignar-se ao cálculo; para conhecer a natureza, deve

renunciar a pretensão de ser semelhante a ela” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, 31). A mimesis originária, aquela em que o sujeito se entrega aos prazeres e, portanto, às ameaças que dela decorrem, é substituída, segundo Gagnebin (1997b, p. 89), por uma mimésis “[...] perversa que reproduz, na insensibilidade e no enrijecimento do sujeito, a dureza do processo pelo qual teve que passar para se adaptar ao mundo real [...]”. O método cartesiano constitui o modelo para a racionalidade moderna, que não suporta o que insiste em sobreviver subterraneamente, o que lembra perder-se em mundos inteligíveis, o que lembra o ócio e a inadaptação à disciplina do trabalho, motivo pelo qual se lança sobre ele de maneira compulsiva. O que o ensaio pretende, no registro adorniano, é libertar o pensamento dessa “compulsão à identidade” que elimina dele a curiosidade, “princípio do prazer do pensamento”. O ensaio não hostiliza a felicidade inerente ao ato de pensar movido por essa curiosidade que não se fecha à novidade. Ao proceder, assim, “[...] o ensaio é presenteado, de vez em quando, com o que escapa ao pensamento oficial: o momento do indelével, da cor própria que não pode ser apagada” (ADORNO, 2003, p. 36).

Aqui, parece, chegamos a um ponto crucial da prática filosófica de Adorno, que é o vislumbre dessa possibilidade de o pensamento escapar à relação identitária entre sujeito e objeto, portanto, da violência que o primeiro exerce sobre o segundo. Esse é um problema que perpassa toda a filosofia do autor, qual seja, o de postular uma forma de pensar situada no âmbito

da própria razão a qual critica, sem se render aos seus aspectos regressivos. Esse aproximar-se do objeto sem violentá-lo, na perspectiva adorniana, requer, como explica Gagnebin (1997b, p. 103), uma nova mimésis, que se distancia tanto dos seus aspectos originários presentes na magia mítica, quanto dos elementos da mimésis controladora identificada, sobretudo, com os saberes modernos. Essa mimésis, à qual remete a autora, privilegiaria uma dimensão lúdica do pensar, que nos permitiria uma aproximação do objeto sem exercer sobre ele violência, de tal maneira que fosse possível compreendê-lo e dizê-lo, sem oprimi-lo e desfigurá-lo. Nessa relação de conhecimento, o medo e a angústia precisam ser eliminados, para que se respeite o espaço da diferença e da distância, contendo o desejo de dominação do sujeito que conhece.

Conforme Gagnebin (1997b), essas dimensões da nova mimésis adorniana aqui retomadas, rapidamente, constituem uma ideia reguladora que está presente de diferentes maneiras nas obras de Adorno. No livro *Dialética do Esclarecimento*, ela aparece na crítica ao conhecimento como dominação e na oposição à dialética hegeliana, que tudo reconcilia no espírito absoluto. Essa promessa de reconciliação e, ao mesmo tempo, a sua impossibilidade serão retomadas no conceito de dialética negativa, presente na última filosofia de Adorno. E, por fim, na obra *Teoria Estética*, Adorno toma a arte como o lugar do comportamento mimético em que se vislumbra a possibilidade de tocar com as próprias mãos o intocável e ouvir o inaudível com

os próprios ouvidos. Adorno chama isso, como lembra Gagnebin (1997a, p. 118), de “contato sensível com as coisas”; esse aspecto, afirma a autora,

[...] assinala uma certa humildade do pensar que quer seguir com ternura os contornos do sensível, gratuitamente, por simples prazer e respeito, sem calcular antes qual poderia ser o ‘lucro’ que daí resultaria ou não. Esse gesto deverá assumir uma importância crescente na filosofia de Adorno, alimentando toda a sua revalorização do conceito de *mimesis*, não como mera imitação nem como intuição aconceitual, mas, justamente, como uma flexibilidade aconchegante à singularidade e à multiplicidade do concreto: o que desembocará na sua teoria estética.

Adorno (2003) constrói, a partir de Max Bense, uma imagem do ensaio em que conhecer é experimentar o objeto, é apalpá-lo, revirá-lo e prová-lo, para depois submetê-lo à reflexão. É tomar o objeto de diferentes lados e traduzir por meio de palavras o que dele se permite vislumbrar. Nessa perspectiva, o ensaio como crítica filosófica constitui, como salienta Barbosa (2006, p. 6), um “[...] esforço paciente de fazer falar o reprimido, o recalcado – de dar voz ao sofrimento.” É por essa via, continua o autor, que “[...] a autorreflexão da razão torna-se assim uma *anamnese* – uma recordação da natureza no sujeito”.

Esse elemento da recordação, da *anamnese*, nos leva a pensar o ensaio como um esforço mimético de aproximação do sujeito ao objeto, o que o faz caminhar

na contramão do pensamento esclarecido que tem horror à *mimesis*, que nos recorda aspectos do imemorial superado em nós, e de tudo aquilo que não estabelece limites claros e fixos entre o ego e o mundo. O ensaio reivindica essa aproximação do que foi recalcado pela cultura. Por isso, ele não se ilude com a separação que as formas de pensar tradicionais estabelecem entre cultura e natureza. O que subjaz à cultura é a sociedade em seus aspectos falsos e contraditórios, em que as desigualdades, a dominação e o sofrimento humano são ocultados. O ensaio não busca eliminar a natureza, mas revelar seu caráter de não identidade soterrado pelo engodo da cultura. Nesse sentido, o ensaio leva a cultura a pensar em sua própria inverdade, enquanto uma espécie de segunda natureza: “Sob o olhar do ensaio, a segunda natureza toma consciência de si mesma como primeira natureza” (ADORNO, 2003, p. 40). Nisso parece residir o caráter *anamnético* do ensaio, que solapa as bases do pensamento que tem como meta sustentar uma identidade com limites claros e fixos. É nesse ponto que o ensaio se vincula à tendência mimética que busca fazer jus ao objeto, não o violentando.

Insistimos até o momento em destacar aspectos da ensaística em Adorno, entendida enquanto forma de expressão intelectual que se distancia da prática filosófica nos moldes da filosofia tradicional, em que se estabelece a identidade entre sujeito e objeto como pressuposto para o conhecimento da verdade do objeto. O pensamento de Adorno, bem como a sua prática filosófica expressa na forma

ensaio, denuncia os limites do sujeito na compreensão do objeto. Por outro lado, o filósofo encontra no ensaio a possibilidade da experiência com o pensamento, na qual permanece retesada a intransponível tensão entre as coisas e o sentido que a elas conferimos. Adorno revigora um estilo em filosofia em que o exercício do filosofar é incompatível com a certeza, visto ser o ensaio uma tentativa, um rascunho de algo que não é definitivo, por isso mesmo pode ser retomado, relido e apreciado a partir de outras perspectivas. É dessa maneira que o ensaio se presta à prática de um filosofar *ad hoc*. Adorno e Horkheimer, lembrará Habermas (1998), depois de tecerem duras críticas à razão e de se proporem continuar filosofando sem os subterfúgios da metafísica e sem as pretensões realistas do positivismo, optam por praticar *negação ad hoc* ou, se quisermos, *uma filosofia ad hoc*, interessada em pensar a realidade a partir das determinações sociais. É por essa via que vão persistir na crítica negativa, sem deixá-la esmorecer.

2 O ensaio e o filosofar em educação

Iniciamos este texto afirmando que a atividade da reflexão filosófica, no campo da filosofia da educação, exige de quem a pratica a abertura e a disposição para refletir sobre temas e problemas que são circunstanciais, contextuais e significativos para a educação no presente, de sorte que se trataria de um filosofar *ad hoc*, que pudesse se ocupar de temas e problemas próprios do campo da educação, adotando a perspectiva do ensaio. Obviamente

que essa opção ou pretensão comporta desafios, para os quais nos alerta Adorno. Ciente desses desafios, o filosofar em educação por meio do ensaio nos leva a pôr em dúvida os modismos em educação e os regimes de verdade que eles arregimentam, além de trazer à tona a fragilidade, os limites da teoria frente à complexidade em que se inserem as nossas práticas pedagógicas. Desse modo, o ensaio enquanto uma forma de reflexão sobre/na educação nos instiga a pôr em dúvida os valores, crenças e estereótipos que limitam nossa experiência no presente, ao mesmo tempo em que nos proporciona “[...] uma autorreflexão crítica” (ADORNO, 1995b, p. 121), capaz de contrapor-se à ausência de consciência a respeito do que somos, do que fazemos, do como fazemos e do para que fazemos, em nossas práticas educativas.

À prática do ensaio, como o concebe Adorno, acrescentamos uma indicação de Foucault acerca do papel da filosofia, a qual deve se ocupar em exercer a crítica aos conteúdos e ideias que adquiriram, ao longo da história, um valor de verdade. Assim, interroga Foucault (2000, p. 180), a respeito do que os regimes de verdade fizeram de nós: “[...] quem sou eu, que pertencço a esta humanidade, talvez a esta parte, a este momento, a este instante de humanidade que está sujeitada ao poder da verdade em geral e das verdades em particular?” Os problemas postos aqui por Foucault são aqueles que deveríamos enfrentar, no campo da reflexão filosófica em educação, que ganhariam o seguinte desdobramento: que efeitos de poder as verdades oriundas de distintos campos

do conhecimento exercem sobre nós? Somos afetados por essas verdades? Somos aquilo que elas dizem de nós? A escola é aquilo que as ciências e as pesquisas em educação afirmam sobre ela? Nesse ponto, guardadas as diferenças entre Adorno e Foucault, ambos concordariam que o ensaio enquanto forma de expressão intelectual leva a sério tais perguntas, no trabalho de reflexão sobre o presente, as quais uma filosofia da educação que se queira atenta e sintonizada com os problemas atuais deveria, também, tomar como suas questões.

Dessa maneira, os vínculos entre os desafios postos pela educação aos filósofos da educação e a perspectiva do filosofar *ad hoc*, a partir do ensaio, possibilitam-nos redimensionar as finalidades do filosofar em educação. A primeira dessas finalidades consiste em colocar em dúvida conceitos, ideias, valores e práticas, como uma atitude que recusa considerar a realidade como um dado natural que se apresenta imediatamente à consciência do sujeito cognoscente. Há aqui uma intrínseca afinidade com o sentido do ensaio, cujo mote é evidenciar o caráter arbitrário das verdades e a violência que elas exercem sobre nós e sobre as coisas. Pensar nesse registro permitiria àqueles que lidam com o fenômeno educativo, a partir da perspectiva da filosofia da educação, se confrontar com os regimes de verdade em que se encerram os saberes escolares e as ilusões que eles comportam. Dessa maneira, podemos pôr em dúvida esses regimes. O filosofar nesse caso, segundo Foucault (2000), apenas para fazer mais uma vez uma livre

associação entre este filósofo e Adorno, é produzir deslocamentos e mudanças em nossa forma rígida de pensar, é pensar de forma diversa, de tal modo que nos seja possível modificar os valores estabelecidos que nos impedem de tornar *outro do que se é*.

A segunda finalidade da filosofia da educação deveria ter como preocupação a avaliação dos saberes e práticas que são dominantes no âmbito do fenômeno educativo. Num primeiro esforço de explicitação dessa finalidade, retomamos os desafios que, segundo Rouanet (1987), deveriam ser enfrentados pela filosofia, na atualidade: a consciência, depois de Marx e Freud, de que não há uma razão livre de condicionamentos materiais e psíquicos; não podemos ignorar a diferença weberiana entre razão substantiva, que estabelece fins para a ação, e uma razão formal, instrumental, que está muito mais preocupada em ajustar meios a fins; é preciso levar em conta os aspectos repressivos da razão denunciados por Adorno, os quais têm exercido o domínio sobre o homem e sobre a natureza, ao longo da história; por fim, não pode ser esquecida a denúncia foucaultiana de que saber e poder estão entrelaçados e que estaríamos impossibilitados de nos situarmos fora dessa relação, no campo do conhecimento. Essas diferentes críticas à razão iluminista têm implicações para o campo da educação. A crença, até certo ponto ingênua, de que a razão e a educação a que a ela se filia podem conduzir os indivíduos à emancipação precisa ser lida com desconfiança. As críticas acima, se tomadas a sério, põem

em dúvida as nossas certezas sobre *o que, por que e como fazer*, em nossas práticas educacionais. O que a filosofia de Adorno faz e, em específico o ensaio por nós aqui abordado, é pôr em dúvida as pretensões do sujeito, da razão, em esgotar em si o objeto. É dessa perspectiva que podemos pensar o educar, o formar, como uma atividade complexa que está submetida a regimes de verdade, crenças, valores, difíceis de serem explicitados por meio do esclarecimento ou pelo autoesclarecimento.

A terceira consequência que a filosofia da educação deveria retirar do ensaio, nos moldes aqui tratados, refere-se ao esforço permanente em não se render a um pensar dogmático e manter, portanto, a consciência de que o trabalho do pensamento é sempre limitado. Não há, como nos ensina Adorno, um caminho mais curto e fácil para a definição em filosofia. Não há um modelo simples e lógico para se lidar com a realidade, porque esta é fragmentária e fraturada. O desafio posto à filosofia da educação, em um contexto regido pela lógica da eficiência, pela busca da melhor performance no mercado e pela lógica do ganhar tempo, é o de resistir à pressão e à adesão aos ares de normalidade com que são aceitas práticas autoritárias e injustas, no âmbito das relações sociais, e seus efeitos no campo pedagógico. A pergunta com a qual deve se ocupar a filosofia da educação é a seguinte: como resistir, no campo pedagógico, contra práticas autoritárias, veladas ou não, as quais são inerentes à própria história da razão ocidental? Essa pergunta, obviamente, não é fácil de ser respondida, porém, não

podemos deixar nunca de fazê-la, uma vez que só assim podemos manter a evidência dos limites inerentes à própria razão e dos conceitos com que ela opera, no trato com as coisas.

O último aspecto para o qual chamamos a atenção, nessa aproximação entre o ensaio e a prática em filosofia da educação, refere-se à necessidade de um exercício do pensar que leve em conta a história da filosofia, mas que também seja capaz de ensinar a filosofar. Seria um despropósito filosofar em educação sem considerar a história da filosofia e da filosofia da educação produzidas ao longo dos séculos. Por outro lado, ressaltamos que, nesse caso, não é suficiente fazer uma boa história da filosofia, mas é preciso que se dê lugar nessa prática ao filosofar no presente. Adorno (2003) se mostra resistente à filosofia acadêmica que, fechada em si mesma e preocupada em garantir a verdade interna dos sistemas de pensamento, perdeu a capacidade de problematizar o mundo. Obviamente, cabe aqui uma ressalva: Adorno não desprezou, como filósofo, a importância de se fazer História da Filosofia e dominar suas técnicas, porém, soube como ninguém evitar que sua prática filosófica se tornasse uma especialização, o que lhe facultou, em razão de sua própria formação, um trânsito por vários campos – literatura, música, filosofia e sociologia – e uma abertura para pensar por meio do ensaio, temas e problemas contemporâneos. Esse cuidado em equilibrar história da filosofia com o filosofar no presente requer uma iniciação em autores como Platão, Aristóteles, Rousseau,

Kant, Hegel etc., nso quais se enfatizam, conforme assinala Porchat (1999, p. 135), aspectos que ainda estejam presentes nas discussões contemporâneas acerca dos problemas atinentes à educação. Além disso, é importante que voltemos o nosso olhar para os autores contemporâneos e atentemos para os temas e problemas com os quais eles se ocupam. Nesse exercício do filosofar e, nesse caso específico, do filosofar na educação, deveríamos dar atenção especial aos “[...] problemas filosóficos que são problemas para os nossos alunos, questões que naturalmente os preocupam” (PORCHAT, 1999, p. 135), o que possibilitaria estabelecer vínculos com o debate filosófico contemporâneo. Para tanto, é necessário e desejável que os nossos alunos sejam estimulados a expressar suas ideias e pontos de vista acerca dos temas e assuntos tratados em sala de aula. Enfim, que sejam incentivados a ensaiar textos e a criticar formulações de pensadores importantes para o campo da educação. É por meio dessas tentativas que os nossos alunos vão começar o exercício da reflexão filosófica em educação. Mesmo que esses exercícios se apresentem, inicialmente, pouco rigorosos, desajeitados e ingênuos, poderão ser melhorados mediante acompanhamento do professor. A esse respeito, questiona Porchat (1999, p. 138):

Haverá outra maneira de aprender a fazer algo, no campo teórico ou prático, senão começando a fazer e fazendo, de preferência sob o acompanhamento e aconselhamento de um mestre, aquilo que se quer aprender fazer bem? [...] No que concerne

particularmente ao aprendizado filosófico, caberá ao mestre apontar as necessárias imperfeições das primeiras tentativas, sugerir leituras que possam ser utilizadas como ponto de apoio para os passos seguintes, corrigir falhas de argumentação, estimular o debate filosófico entre e os estudantes.

A sugestão de Porchat para que estimulemos nossos alunos a se exercitarem no ensaio é o ponto de partida para a prática do ensaio nos moldes como nos propõe Adorno.

Para finalizar, ressaltamos que, ao longo deste texto, o nosso intuito foi buscar identificar aspectos na ensaística de Adorno, sobretudo no artigo “O ensaio como forma” que, a nosso ver, são importantes para a prática do filosofar em educação. Um *filosofar ad hoc*, que se ocupa dos problemas do presente sem a pretensão de esgotar qualquer tema ou assunto, mas que aponta sempre para a complexidade do objeto. Filosofar *ad hoc* em educação e na perspectiva da ensaística adorniana é se colocar numa postura de abertura para a reflexão dos problemas contemporâneos que nos afligem, em nossas práticas educativas. Trata-se, inclusive, de pensarmos a educação distanciando-nos de conceitos, regras e leis universais, e buscar encontrar nela o que é da ordem do *acontecimento* e que escapa ao previamente dado e regulado pelos saberes científicos em educação. Assim, o ensaio nos auxilia na lida com a incerteza e com o imprevisto, os quais passariam a figurar como desafios próprios do campo pedagógico, que exigem

(re)significação para a instauração de um novo começo. Podemos dizer também que, do mesmo modo que há no ensaio algo de trágico, pois a linguagem e os conceitos são sempre limitados para dizer e explicar a realidade, esse mesmo elemento permeia nossas práticas educativas, visto que os nossos saberes são sempre limitados, ainda que indispensáveis, na abordagem do fenômeno educativo. Além disso, o ensaio, na leitura adorniana, nos possibilita uma

aproximação do objeto por meio de uma nova *mimesis* que busca resgatar nele o que foi esquecido, soterrado e negado pela própria razão ou, se quisermos, pelos nossos saberes e pelas nossas práticas pedagógicas. Não se trata, portanto, de negar o papel da teoria, mas de encontrar formas de aproximação do não idêntico, em que “[...] conhecer não significa mais dominar, mas muito mais atingir, tocar, ser atingido e tocado de volta” (GAGNEBIN, 2003, p. 109).

Referências

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

ADORNO, T. W. Sobre sujeito e objeto. In: _____. *Palavras e sinais*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a.

_____. Educação após Auschwitz. Tradução de Wolfgang Leo Maar. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b.

_____. *A atualidade da filosofia*. Tradução de Bruno Pucci. Piracicaba, SP, 2000. Disponível em: <<http://Adorno.planetaclix.pt/tadorno3.htm>>. Acesso em: 27 abr. 2012.

_____. O ensaio como forma. In: ADORNO, T. W. *Notas de literatura I*. Tradução de Jorge Almeida. São Paulo: Duas Cidades / Editora 34, 2003.

BARBOSA, Ricardo. *O ensaio como forma de uma 'filosofia última'*. Sobre T. W. Adorno. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <www.artenopensamento.org.br/pdf/>. Acesso em: 10 nov. 2011.

BARROS, Manoel. *Menino que carregava água na peneira*, 2005. Disponível em: <http://muroniblogspot.com/2005/10_5.html>. Acesso em: 20 jul. 2010.

BUCK-MORSS, Susan. *Origem de La dialéctica negativa*. Theodor W. Adorno, Walter Benjamin y el Instituto de Frankfurt. Tradução de Nora Rabotnikof Maskivker. México: Siglo Veintiuno, 1981.

DUARTE, Rodrigo. A ensaística de Theodor W. Adorno. In: _____. *Adornos: nove ensaios sobre o filósofo frankfurtiano*. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

FOUCAULT, M. O que é crítica? (Crítica e Aufklärung). Tradução de Antonio C. Galdino. *Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências*, Marília, v. 9, n. 1, p. 169-189, 2000.

GAGNEBIN, J. M. Do conceito de razão. In: _____. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago, 1997a.

_____. Do conceito de mimesis no pensamento de Adorno e Benjamin. In: _____. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago, 1997b.

_____. Após Auschwitz. In: SELIGMANN-SILVA (Org.). *História, memória, literatura: o testemunho na era das catástrofes*. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

HABERMAS, J. *Teoria de la acción comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social*. Tradução de Manuel de Jimenez Redondo. Madrid: Taurus, 1988.

LEO-MAAR, W. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MOREAU, Pierre. Montaigne: o homem e a obra. In: MONTAIGNE, F. *Ensaaios I*. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Globo, 1961.

PORCHAT, O. Discurso aos estudantes de filosofia da USP sobre pesquisa em Filosofia. *Dissenso - Revista de Estudantes de Filosofia*, São Paulo, n. 2, p. 131-140, jan./jun. 1999.

PUCCI, Bruno. Sentido(s) da filosofia hoje. *Revista Educação e Filosofia*, Universidade Federal de Uberlândia, MG, v. 14, n. 27/28, p. 67-80, jan./jun; jul./dez. 2000.

_____. Estética, educação e valores. In: SANTOS, G, A; SILVA, D. J. (Org.). *Estudos sobre ética. A construção de valores na sociedade e na educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

ROUANET, Sérgio Paulo. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SAFATLE, Vladimir. Theodor Adorno: unidade de uma experiência filosófica plural. In: ALMEIDA, Jorge de; BADER, Wolfgang (Org.). *Pensamento alemão do século XX. Grandes protagonistas e recepção das obras no Brasil*. São Paulo: Goethe-Institut / Cosac Naify, 2009, p. 159-179.

STARLING, Heloisa M. M. Ensaio capta a utopia e a dor do Brasil que não somos. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 13 de jun. 2004. Ilustrada, p. 06.

Recebido em maio de 2012

Aprovado para publicação em junho de 2012

Contribuições do sociointeracionismo bakhtiniano e da Análise do Discurso de linha francesa ao ensino de linguagens

Contributions of the bakhtinian social-interactionism and the french Discourse Analysis to language teaching

Katia Resende de Assis Machado*

Silvane Aparecida de Freitas**

* Mestranda no Programa de Pós-graduação *Stricto sensu* em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade de Campo Grande. Especialista em Letras – Área de Concentração Linguística e Ensino – Pós Graduação *Lato sensu* (2005).

E-mail: resende_katia@yahoo.com.br.

** Doutora em Letras (1998) - UNESP/Assis. Pós-doutora em Linguística Aplicada (2002) - IEL/UNICAMP. Docente do Mestrado em Letras e Mestrado em Educação da UEMS. Líder do grupo de pesquisa Linguística e Ensino.

E-mail: silvaneafreitas@hotmail.com.

Resumo

Este artigo tem como objetivo evidenciar as contribuições que as teorias sociointeracionista bakhtiniana e a Análise do Discurso de linha francesa podem oferecer ao ensino de linguagens, sobretudo, no que diz respeito à formação de leitores e às diversas possibilidades de produção de sentidos que os textos apresentam. Ressalta-se a necessidade de uma mudança de postura tanto dos professores quanto dos alunos frente aos textos, com o intuito de ampliar a capacidade discursiva dos alunos, libertá-los da pressão de ter de achar um único sentido do texto, uma única resposta correta, que sempre foi a do professor ou do livro didático.

Palavras-chave

Discurso. Interação. Ensino.

Abstract

This article aims to highlight the contributions that the Bakhtinian social interaction theories and what the French Discourse analysis can offer to the teaching languages, especially, so far regarding the reading formation and the various possibilities of meaning production that the texts present. We emphasize the need of a posture change by teachers and students on the texts, with the aim of increasing the students' discursive capacity, freeing them of the pressure of having to find a single meaning for the text, a single correct answer that was always the teacher or textbook ones.

Key words

Discourse. Interaction. Teaching.

Introdução

A dificuldade de os alunos dominarem as normas da língua escrita eficazmente tem sido uma das grandes preocupações no sistema escolar. De certa forma, esse tem sido um grande problema que a maioria dos professores de línguas tem tentado solucionar. No entanto, na maioria dos casos, não tem conseguido resultados muito exitosos.

A sociedade brasileira vive, há muito tempo, um grande dilema conhecido que ecoa nos quatro cantos de nosso país o de que nossa educação caminha a passos muito curtos. Infelizmente, a escola não tem obtido êxito no ensino da leitura e produção textual, os índices apontam para uma situação em que, mesmo após anos de estudos, nossos alunos ainda não conseguem ler, escrever e interpretar, de forma satisfatória, as práticas de linguagem do cotidiano. Essa dificuldade não é só de apreensão do código em si, mas de promover o letramento, conceito que envolve a questão do uso social da escrita nas diversas esferas da sociedade.

A partir da década de 80, houve um grande movimento entre alguns pesquisadores de algumas universidades brasileiras em conjunto com algumas Secretarias de Educação de vários Estados, no intuito de propor mudanças relacionadas à forma de compreender a linguagem e seu processo de ensino/aprendizagem. Com os Parâmetros Curriculares Nacionais, foi possível divulgar “uma síntese do que foi possível apreender e avançar”, evidenciando maneiras de repensar o ensino de língua/linguagens (CARDOSO, 1999, p. 9-10).

Esse avanço trata-se, sobretudo, de uma superação de concepções equivocadas sobre a linguagem e seu ensino. Foi necessário sobrepor às teorias linguísticas ligadas essencialmente ao estruturalismo saussuriano, novos elementos relacionados diretamente à enunciação e à realidade social. Essa nova concepção de ensino baseada nas teorias discursivas e sociointeracionistas da linguagem, surgida nos anos 80, deu destaque especial ao texto e considerou-o como ponto de partida e de chegada para todo o processo ensino/aprendizagem.

Atualmente, muitos pesquisadores têm apregoado sobre a necessidade de se trabalhar o ensino de língua/gem(ns), visando a garantir seu uso adequado em diversos níveis e situações comunicacionais em que nossos alunos estão inseridos em suas vidas. Preferimos utilizar o termo linguagens (no plural) pelo fato de que temos de considerar não somente a linguagem verbal, mas também a não verbal (imagens, sons, movimentos, gestos, entonação etc.); é necessário aliar o linguístico ao não linguístico, para, assim, produzir os sentidos dos diversos textos circulados socialmente, principalmente, os divulgados nessa era globalizada e digital em que vivemos.

Diante dessas considerações, pretendemos abordar algumas contribuições que a Análise do Discurso de linha francesa associada à teoria sociointeracionista bakhtiniana trouxeram para o ensino de linguagens. Embasados em pesquisadores dessas perspectivas teóricas, defendemos o princípio de que a compreensão das teorias discursivas, por parte dos profissionais

que atuam diretamente na sala de aula, poderá ser benéfico para todo o processo ensino/aprendizagem, tendo em vista que tanto a formação do professor como o letramento do aluno é um processo ininterrupto, ambos estão sempre em processo de constituição.

1 A linguagem e a teoria bakhtiniana

Em se tratando de língua(gem/ns), não podemos deixar de citar Saussure, seja para tomar suas formulações teóricas como ponto de partida, seja para refutá-las. Apesar da revolução linguística trazida por sua dicotomia língua/fala, estudos posteriores deixaram a fala à mercê dos estudos linguísticos.

No entanto, dentre os que se posicionaram contrariamente com relação a ter somente a língua como objeto dos estudos linguísticos e, ainda, opondo-se à visão de Saussure, em que a língua é abstrata e ideal, um sistema sincrônico e homogêneo, podemos citar Bakhtin, que com seus estudos antecipou muito as tendências da linguística moderna, partindo do princípio de que “a língua é um fato social, cuja existência funda-se na necessidade de comunicação”. Ele vê “a língua como algo concreto, fruto da manifestação individual de cada falante, valorizando dessa forma a fala” (BRANDÃO, 1995, p. 9). Esse fato social a que a autora se refere não é o mesmo a que Saussure mencionava, já que Bakhtin fala de um fato social concreto de que todos nós nos apropriamos, enquanto que Saussure fala de um fato social em abstrato.

Bakhtin (1986), em sua obra “Marxismo e filosofia da linguagem”, mais precisamente no capítulo que trata da interação verbal, nos traz muitas considerações relevantes com relação aos estudos da linguagem. Esse autor inicia o capítulo criticando a teoria da expressão fundamentada na primeira orientação do pensamento filosófico-linguístico¹, o qual define que “todas as forças criadoras e organizadoras da expressão estão no interior”. Para ele, “qualquer aspecto da expressão-enunciação considerado será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela *situação social mais imediata*” (BAKHTIN, 1986, p. 112). Para ele, a enunciação é organizada no exterior do indivíduo por meio das condições de produção do meio social, por isso é resultado da interação social. Bakhtin coloca a enunciação como objeto dos estudos da linguagem, dando relevância a seu aspecto social. Nesse sentido, afirma que

[...] todo o itinerário que leva da atividade mental (o “conteúdo a exprimir”) à sua objetivação externa (a “enunciação”) situa-se completamente em território social. Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos

¹ Sobre as orientações do pensamento filosófico-linguístico, ver a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de Bakhtin, 1986, nos capítulos 4 a 6.

interlocutores concretos. (BAKHTIN, 1986, p. 112)

Há uma afirmação que resume todo o pensamento bakhtiniano: “A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 1986, p. 123). Nessa perspectiva, é salutar mencionar que o diálogo constitui uma das formas mais importantes da interação verbal, é por meio desse processo que nos apropriamos da palavra do outro. É por isso que a teoria de Bakhtin e de seus seguidores sobre a linguagem e seu funcionamento é conhecida como sociointeracionismo bakhtiniano.

Considerando que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta”, Bakhtin (1986, p. 124) estabelece uma ordem metodológica para o estudo da língua, demonstrando que há uma cadeia de evoluções que devem ser observadas:

[...] as relações sociais evoluem [...], depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da ação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua.

Sendo assim, a teoria bakhtiniana evidencia a língua como um produto histórico, cultural e social, apresentando a interação verbal como mola propulsora para a observação e análise do funcionamento da linguagem.

Trazendo à tona a linguagem com essas especificidades, ressaltamos a articulação entre o linguístico e o social, buscan-

do sempre relações entre a ideologia e a linguagem. Nesse sentido, Bakhtin (1986, p. 122) ressalta que toda enunciação é socialmente dirigida e, ainda, afirma que “toda palavra é ideológica e toda utilização da língua está ligada à evolução ideológica”. Afinal, são os enunciados concretos que levam a língua/linguagem a fazer parte integrante da vida em todos os aspectos (BAKHTIN, 2010, p. 265).

Sabemos que, para ele, a palavra é o signo ideológico por excelência; além de ser o resultado da interação social, caracteriza-se por seu caráter múltiplo de sentidos. A palavra retrata a realidade de diversas formas, sendo assim, facilita a manifestação da ideologia. São as várias vozes, os diversos pontos de vista que se refletem nas palavras, tornando-as tão ricas e polivalentes. A palavra ainda pode ser considerada dialógica por natureza, pois nela travam-se lutas de vozes que ecoam e querem ser ouvidas, respondidas, refutadas, confirmadas, enfim, emanam dos outros que nos constituem enquanto sujeitos.

Partindo desses pressupostos, a linguagem deve ser encarada como lugar em que a ideologia, a história, a sociedade, o poder, a cultura, de um modo geral e conjuntamente, materializam-se na instância que denominamos *discurso*. Olhando por essa perspectiva e pensando no estudo do funcionamento das linguagens, Brandão (1995, p. 12) argumenta que

[...] a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente (na medida em que está engajada numa intencionalidade) e nem na-

tural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia. [...] Como elemento de mediação necessária entre o homem e sua realidade e como forma de engajá-lo na própria realidade, a linguagem é o lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais. Seu estudo não pode estar desvinculado das condições de produção.

Diante dessas considerações, a perspectiva teórica bakhtiniana em muito contribui e influencia os estudos atuais da linguagem, sobretudo, quando relacionamos a interação com o processo ensino/aprendizagem de linguagens.

2 A linguagem e a Análise do Discurso de linha francesa

Com a preocupação de estudar a linguagem numa perspectiva sócio-histórico-ideológica, surge, nos anos sessenta, uma nova tendência linguística denominada *Análise do Discurso* (que abreviaremos AD).

Essa nova tendência também considerada como uma disciplina, que não é uma, pois é fundada interdisciplinarmente, nasceu de preocupações de outras três disciplinas, a saber, a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. Apesar de no seu interior trazer marcas dos estudos linguísticos, na AD se imbricam pressupostos da História, do Socialismo, da Psicologia etc. Nesse sentido, Orlandi (2002, p. 22) afirma que a AD “se pratica pelo deslocamento de regiões teóricas e se faz entre terrenos

firmados pela prática positivista da Ciência (a Linguística e as Ciências Sociais). Em suma, des-territorializa”.

Situando melhor essa perspectiva teórica, salientamos que a AD de linha francesa surgiu na França, num conturbado momento histórico-político em que estudantes se manifestavam nas universidades francesas protestando contra um sistema educacional extremamente rígido. Naquele cenário de crise, a liderança política da época intentava contra as greves por meio de ações policiais, e, nesse ínterim, a classe trabalhadora se uniu ao movimento estudantil gerando várias greves operárias, cujo objetivo principal era reivindicar melhores salários e condições de trabalho. (MAZZOLA, 2009, p. 7).

Com relação aos estudos da linguagem, essa época foi marcada por uma superação das perspectivas estruturalistas. A AD surgiu para desfazer a famosa dicotomia de Saussure *língua/fala*, trazendo à tona para os estudos linguísticos a relação *língua/discurso*. Em outros termos, Orlandi (2002, p. 23) formula que, nesse sentido, há “um deslocamento da dicotomia proposta língua (social, geral, sistemática)/fala (individual, singular, assistemática, ocasional) para a relação língua/discurso que não se dicotomiza [...]”. Essa substituição provoca um despertar para a questão do sujeito e sua constituição.

No final da década de 60, houve uma mudança de uma “linguística da frase” para uma “linguística do discurso” (ROBIN, 1977 apud MAZZOLA, 2009, p. 8). Nesse sentido, Possenti (2004, p. 362) afirma que “a língua é a materialidade

discursiva, ou seja, o aspecto material do discurso”, por isso a importância dada ao estudo e análise dos enunciados que se materializam na língua por essa tão importante instância denominada discurso. Assim sendo, compreender o sentido de enunciado e enunciação como unidades elementares do discurso também nos fazem compreender a natureza e o funcionamento da linguagem.

Segundo Cardoso (1999, p. 36-8), o enunciado sempre se refere a sua formação discursiva, suporta enunciações distintas pelo fato de existir materialmente e por sua materialidade ser repetível, suporta paráfrases e pressupõe outros, enquanto que a enunciação é o singular, o irrepetível, o acontecimento (tem data, lugar determinado), é eminentemente social.

É muito interessante quando observamos que uma mesma oração pode ser utilizada em diversas situações diferentes e em cada uma delas apresentar um sentido diverso, ou seja, um mesmo enunciado pode acontecer em diversas enunciações, como por exemplo, o enunciado *Silêncio!* pode ter vários sentidos de acordo com a situação em que ocorre.

O termo *discurso*, em nosso cotidiano, traz acepções diversas, como por exemplo, “o discurso do presidente da empresa foi muito aplaudido”, nesse caso, significando somente a fala solene. Pode, ainda, ser utilizado como um uso restrito do sistema da língua, evidenciando uma determinada tipologia de uso como em discurso feminista, discurso religioso, discurso jurídico, discurso administrativo, discurso midiático etc.

No entanto, com relação às Ciências Sociais da linguagem, o termo *discurso* reflete a língua em funcionamento, pode ser entendido como o que se materializa efetivamente na língua, por meio das linguagens, mais especificamente, nos textos. O discurso pressupõe ação, movimento, diálogo, troca, mutualidade, confronto, luta, embate. Assim, para Cardoso (1999, p. 21), “o discurso é, pois, um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos, por meio de sujeitos interagindo em situações concretas”. Por meio do discurso, podemos nos remeter às diversas ideologias, crenças, convicções, costumes, valores, enfim, tudo o que pode influenciar um sujeito e levá-lo a expor seus ideais.

Segundo Orlandi (2008, p. 63), “o discurso, definido em sua materialidade simbólica, é efeito de sentidos entre locutores, trazendo em si as marcas da articulação da língua com a história para significar”. Por isso, para produzirmos sentidos é necessário relacionar a linguagem com a história, a cultura, a ideologia, a política etc. Para ela, “não há sentido sem interpretação”.

Pelo fato de a Análise do Discurso de linha francesa ser uma teoria da interpretação que introduz a noção de efeito de sentido entre interlocutores, é importante ressaltar que ela surge colocando em questão e opondo algumas teses até então vigentes nos estudos linguísticos de que a língua seria unívoca, o sujeito seria uma unidade controlada pela razão e que haveria uma conjuntura uniforme. Assim, a AD traz concepções de que a língua é polissêmica e opaca, de que o autor é aquele

que diz ou quer dizer sempre coisas a mais ou a menos relacionadas ao que queria dizer, sobretudo, levando-se em conta os efeitos da ideologia e do inconsciente, e de que é essencial verificar as condições de produção dos discursos a serem analisados (POSSENTI, 2004, p. 358-360).

Em seu funcionamento como disciplina que interpreta textos, melhor dizendo, como afirmou Orlandi (2008, p. 32), “que trabalha (n)os limites da interpretação”, a AD deve considerar as dimensões que ligam o sujeito, a linguagem e a história. Os analistas do discurso devem ter seus interesses voltados para “a determinação histórica dos processos de significação, os processos de subjetivação, os processos de identificação e de individualização dos sujeitos e de constituição de sentidos, assim como sua formulação e circulação” (ORLANDI, 2008, p. 35).

É necessário considerar como Possenti (2004) que “tanto o sujeito quanto o discurso são afetados (atravessados) pelo inconsciente e pela ideologia”, por isso não há como falar em Análise do Discurso sem considerarmos aspectos psicológicos como o inconsciente que constitui o sujeito, muito menos sem considerarmos a ideologia, ou seja, as visões de mundo que constituem o sujeito e, conseqüentemente, seu discurso.

Ainda nessa linha de pensamento, Orlandi (2002, p. 22) menciona que esta é “a singularidade da Análise do Discurso: ligar a língua à exterioridade, a língua e a ideologia, a ideologia e o inconsciente”. Segundo Possenti (2004), a especificidade da AD está no campo do sentido, este “de-

corre das enunciações, atos que se dão no interior de FD (formações discursivas) [...]”. Assim, podemos dizer que as enunciações se referem sempre a uma determinada formação discursiva. Por exemplo, o enunciado “*minha mulher não trabalha fora*” pode ser classificado pertencente a uma formação discursiva do discurso machista e significar que a mulher (esposa de um homem machista) deve trabalhar somente no lar.

A essa altura, torna-se interessante citarmos um enfoque da linguagem e seu ensino, amparada na Análise do Discurso, abordado por Cardoso (1999, p. 11):

A primeira e maior dentre as contribuições da Análise do Discurso para com o ensino é fazer compreender que a linguagem, por realizar-se na interação verbal entre locutores socialmente situados, não pode ser considerada independente da sua situação concreta de produção. Todas as práticas pedagógicas que envolvem a produção da linguagem colocam em relação, nas mais variadas situações discursivas, três elementos: interlocutores, enunciado e mundo. Nesse sentido, falar, escrever, citar, analisar, reproduzir, repetir, resumir, criticar, narrar, imitar, parafrasear, parodiar etc. são práticas em que a *linguagem enquanto discurso* materializa o contato entre o linguístico (a língua enquanto um sistema de regras e de categorias) e o não linguístico (um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos), por meio de sujeitos interagindo em situações concretas.

É salutar mencionar que para a AD, a linguagem, o discurso e o sujeito são constituídos pelo equívoco, pela falta, pela incompletude e pela contradição. Nesse aspecto, podemos retornar a Pêcheux e nos referir à “impossibilidade de estancar os sentidos e a ilusão de que o sujeito enunciador é a fonte dos sentidos” (CORACINI, 2007, p. 42).

Ainda nessa visão, é interessante mencionarmos que a AD objetiva ir além dos efeitos de evidência levando o sujeito/leitor a fixar seus olhos na opacidade do texto e, assim, instaurar outros modos de ler, relacionando o dito ao não dito, ao dito em outro lugar etc. (ORLANDI, 2008, p. 62).

Diante do exposto, ressaltamos que a AD de linha francesa também traz notáveis contribuições e influências aos estudos atuais da linguagem. Amparado por essas perspectivas teóricas, os professores de linguagens poderiam desenvolver um trabalho de leitura/escrita e produção de sentidos dos diversos textos que circulam socialmente, desmistificando certos preceitos de linguagem transparente, unívoca e de que o sentido estaria somente no texto, sem levar em conta as condições de produção do discurso e o posicionamento de quem produz sentidos, o leitor.

3 O ensino de linguagens e as influências teóricas da AD e do sociointeracionismo bakhtiniano

Desde os anos 80, com a explosão dos estudos baseados nos PCN e num movimento em que era fundamental repensar sobre as práticas de ensino de língua e

linguagem, já se priorizava o texto como ponto de partida e de chegada para todo o processo de ensino/aprendizagem de língua materna. Desde então, o texto tem sido considerado como objeto de estudo da linguagem.

Dessa forma, partindo do texto e considerando-o como materialidade discursiva, podemos analisá-lo com um olhar voltado para as suas condições de produção, aliando a essa análise vários aspectos importantes como: seus interlocutores e a constituição do sujeito, ideologia, formação discursiva, interdiscursividade, polifonia e dialogismo.

Especificaremos de modo simplificado, a seguir, cada um desses aspectos teóricos essenciais à produção e compreensão dos textos e, conseqüentemente, do funcionamento da linguagem enquanto interação social:

3.1 Condições de produção

O conhecimento e a compreensão das condições de produção de um texto favorecerão muito em sua produção de sentidos. Em nosso cotidiano, utilizamos a(s) linguagem(ns) significativamente produzindo discursos. Para isso, existem algumas condições indispensáveis, que, segundo Cardoso (1999, p. 38), são abaixo elencadas numericamente:

1. *um locutor* (aquele que diz, sua posição sócio-histórica);
2. *um alocutário* (aquele para quem se diz o que se tem a dizer, sua posição sócio-histórica);
3. *um referente* (o que dizer, sempre determinado pelos sistemas semân-

- tos de coerência e de restrições);
4. *uma forma de dizer*, numa determinada língua (é preciso que se escolham as estratégias para se dizer);
 5. *um contexto em sentido estrito*: as circunstâncias imediatas; o aqui e o agora do ato do ato do discurso;
 6. *um contexto em sentido lato*: as determinações histórico-sociais, ideológicas, o quadro das instituições em que o discurso é produzido – a família, a escola, a igreja, o sindicato, a política, a informação, a língua, etc.

Com relação às condições de produção do discurso, devemos ter não só a situação imediata de interação ou as determinações histórico-sociais e ideológicas que influenciam a significação, mas uma visão muito mais ampla englobando vários outros conhecimentos.

Diante disso, para produzir sentidos, nessa perspectiva, é preciso que o sujeito mergulhe fundo nesses conhecimentos que perpassam a produção de um texto, seja ele verbal e/ou não verbal. Esse procedimento (a verificação e compreensão das condições de produção) deve ser encarado com muita naturalidade diante da leitura de qualquer texto.

3.2 Interlocutores e constituição de sujeitos

Para a compreensão de um texto, bem como para uma melhor utilização da linguagem, também é necessário conhecer os interlocutores, isto é, os protagonistas do discurso como afirma Cardoso. Ainda em conformidade com essa autora (CARDOSO, 1999, p. 39), no processo discursivo

ocorrem certas formações imaginárias que designam os lugares atribuídos pelos interlocutores a respeito do outro e de si mesmos, como por exemplo, considerando A e B, a imagem que A tem de si mesmo, a imagem que B tem de A, a imagem que B tem de si mesmo, a imagem que A tem de B, a imagem que A tem do referente, a imagem que B tem do referente e ainda a imagem que A tem da imagem que B tem de A e assim por diante.

A esse respeito, Cardoso (1999, p. 39-41) explicita sobre o quadro de jogo de imagens proposto por Pêcheux e relata que “aquele que fala o faz de um lugar determinado, que regula o seu dizer. Todo discurso remete à formação discursiva a que pertence, sendo regido por essa prática.” Podemos verificar, também, que os discursos não são monológicos, pois um discurso se constitui de outros discursos e assim sucessivamente.

De acordo com Brandão (1995, p. 62), “para a Análise do Discurso, o centro da relação não está nem no *eu* nem no *tu*, mas no espaço discursivo criado entre ambos. O sujeito só constrói sua identidade na interação com o outro. E o espaço dessa interação é o texto”. Nesse sentido, mais uma vez, nos remetemos aos ideais bakhtinianos de que nos constituímos enquanto sujeitos na interação com o outro. É por meio do outro que nos enxergamos, tudo o que fazemos e dizemos é sempre em função dos outros que nos perpassam, que nos permeiam, nos imbricam, dialogam conosco, nos negam, nos afirmam. Assim, conforme Coracini (2007, p. 17), “o sujeito é também alteridade, carrega em si

o outro, o estranho, que o transforma e é transformado por ele”.

Tudo isso evidencia que a linguagem, utilizada por nós, sujeitos incompletos, não é límpida e transparente, pois é formada e manifesta por uma heterogeneidade, uma mistura, um hibridismo, uma miscelânea de outros que a constituem. Conforme Coracini (2007, p. 11), “outros, enfim, que deixam resíduos, rastros no inconsciente que se marcam como signo ou letra, e afloram, cá e lá, pela memória que se faz discurso, nas histórias de vida, nas invenções de si”.

Sendo assim, podemos concluir que a linguagem é múltipla, heterogênea, não é transparente, mas sim opaca; não é perfeita, mas aberta a falhas, equívocos, incompletudes. No entanto, no ensino de língua materna, sobretudo, nos manuais didáticos, as atividades de leitura são tratadas como se houvesse uma resposta única para as atividades, uma leitura única para o texto, como se o sentido estivesse apenas no texto, sem levar em consideração as suas condições de produção, a ideologia do autor, do leitor.

3.3 Ideologia

Entender as ideologias subjacentes aos discursos é outro aspecto importante para interpretar os sentidos dos textos, que são a materialização do discurso, bem como para compreender os diversos conflitos entre posicionamentos sociais, políticos, econômicos e culturais. Para Cardoso (1999, p. 45), “os discursos são governados por formações ideológicas e a ideologia pressupõe *conflitos* (conflitos de

classe, de grupo (idade, sexo, raça, cor etc.) motivados por *relações de poder*.” Além de serem governados pela ideologia, os discursos também são materializados por ela.

Ainda, seguindo o pensamento de Cardoso (1999, p. 47), seguidora de Bakhtin, vale ressaltar que

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência [...] a palavra é neutra em relação a qualquer função ideológica específica, podendo preencher qualquer espécie de função ideológica, artística, política, científica, a palavra é capaz de acompanhar toda criação ideológica.

Assim, podemos dizer que o sentido das palavras é determinado pela ideologia. A esse respeito, Pêcheux (1997, p. 160) afirma que

[...] é a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos *o caráter material do sentido* das palavras.

Quando tentamos identificar as ideologias presentes em um texto, podemos identificar muitas marcas materializadas que as especificam e que auxiliam na produção dos sentidos, tais como o vocabulário utilizado, as formas de se dizer, a época em que foi dito, o lugar social de quem falou e de quem interpreta, também são significativos na interpretação.

3.4. Formação discursiva

Podemos notar que os textos sempre foram produzidos dentro de uma formação discursiva, ou seja, eles remetem a uma visão de mundo ou opinião acerca de algum assunto próprio de um determinado grupo social, que mesmo implicitamente influencia na sua compreensão e produção de sentidos.

É relevante destacar que o sujeito e o sentido do discurso devem ser considerados e analisados em seu processo sócio-histórico de constituição, que ocorre no interior das formações discursivas. Dessa forma, podemos compreender que os sentidos mudam de uma formação discursiva para outra, bem como os sujeitos se constituem ao se inscreverem nessas formações discursivas (CARDOSO, 1999, p. 35).

Pêcheux (1997, p. 160) chama de formação discursiva “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o *que pode e deve ser dito*”.

Em conformidade com Brandão (1995, p. 39), podemos afirmar que o conceito de formação discursiva regula a referência à interpelação-assujeitamento do indivíduo em sujeito do seu discurso. É a formação discursiva que permite dar conta do fato de que sujeitos falantes, situados numa determinada conjuntura histórica, possam concordar ou não sobre o sentido a dar às palavras, “falar diferentemente falando a mesma língua”.

Quando os professores compreendem essas perspectivas teóricas acerca

das formações discursivas, passando a trabalhar o ensino de língua partindo dessa concepção, o ensino de leitura e produção textual pode tornar-se mais significativo, por exemplo, pode-se trabalhar uma notícia de um telejornal, cotejar a mesma notícia numa revista, levando em consideração esses aspectos e, conseqüentemente, produzirem os sentidos desses textos, analisando as diferentes versões de um mesmo texto que varia de acordo com as concepções ideológicas de cada um.

Ainda nessa visão, compreender as formações discursivas trazem grandes contribuições ao ensino de linguagens, porém, é claro que somos conscientes de que os leitores/alunos não aprenderão tais definições e conceitos, mas para o professor é imprescindível dominá-los, incorporar os pressupostos discursivos para que tenha melhores condições de elaborar uma prática educacional que leve seus alunos a entenderem e utilizarem exitosamente a língua em funcionamento, levando em consideração as condições de produção do discurso e o sujeito.

3.5 Interdiscursividade, polifonia, dialogismo

Acreditamos que um discurso nunca seria autônomo, pois como ele se remete sempre a outros discursos, suas condições e possibilidades semânticas se concretizariam num espaço de trocas, mas jamais enquanto identidade fechada. Nesta concepção, o discurso não nasce nele mesmo.

Sendo assim, a unidade de análise que temos enquanto analistas do discurso não é propriamente o discurso, mas o espa-

ço heterogêneo e de trocas entre vários discursos que é denominado interdiscurso, e é nesse imbricamento que nos debruçamos.

O interdiscurso, segundo Coracini (2007, p. 9), “são as diversas vozes, provenientes de textos, de experiências, enfim, do outro, que se entrelaçam numa rede em que os fios se mesclam e se entretecem”. Nessa perspectiva, podemos verificar que, nas situações reais de funcionamento da linguagem, há um intercalar de discursos, formando, dessa forma, uma troca discursiva que ocorre quando um discurso é relacionado com outros ou quando as formações discursivas se relacionam interdiscursivamente.

Assim, pelo fato de um discurso citar outro, se relacionar com outro, podemos afirmar que ele não é um sistema fechado, mas um palco de trocas, conflitos, heterogeneidade e reprodução. Um discurso pode aceitar, rejeitar, repetir, implícita ou explicitamente, outros discursos, seja num tom reverente ou irreverente, irônico, entre outros tons. Por isso, as relações interdiscursivas podem polemizar ou concordar (FIORIN, 1993, p. 45).

Nesse sentido, as formações discursivas podem ser definidas partindo-se de seu interdiscurso. Segundo Maingueneau (1997, p. 112),

[...] o interdiscurso consiste em um processo de *reconfiguração incessante* no qual uma formação discursiva é levada [...] a incorporar elementos pré-construídos, produzidos fora dela, com eles provocando sua redefinição e redirecionamento, suscitando, igualmente, o chamamento de seus pró-

prios elementos para organizar sua repetição, mas também provocando, eventualmente, o apagamento, o esquecimento ou mesmo a denegação de determinados elementos.

Analisando os textos, podemos encontrar diversas vozes que interagem, formando um emaranhado. Os textos dão margem para a verificação de uma variedade de vozes que se intercalam, a esse emaranhado de vozes denominamos *polifonia*. Para Barros (1994, p. 5) “a polifonia atinge sua plenitude: as vozes que dialogam e polemizam “olham” de posições sociais e ideológicas diferentes, e o discurso se constrói no cruzamento dos pontos de vista”. Faraco (2001, p. 27) evidencia “a *multivocalidade* como marca característica dos discursos, no sentido de que os enunciados de cada discurso têm um percurso que faz com que carreguem à memória de outros discursos”.

Seguindo a teoria bakhtiniana, podemos ressaltar a presença de diversos outros nos discursos. Nesse sentido, esse aglomerado de “outros” nos textos, remete-nos ao dialogismo de Bakhtin. Para ele, o diálogo é constitutivo da linguagem. Por isso, “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém” (BAKHTIN, 1986, p. 113).

Sendo assim, é essencial que os leitores/alunos juntamente com seus professores identifiquem essas diversas vozes para que possam produzir os efeitos de sentidos de um texto, tendo sempre em vista que essas vozes podem polemizar,

dar suporte à contra-argumentação, à refutação, que são tão importantes para a ampliação da discursividade do aluno.

Considerações finais

Portanto, partindo desses pressupostos teóricos, acreditamos que compreender as contribuições da teoria bakhtiniana e da AD para o ensino não é uma questão de apenas conhecer teorias, pois o que precisamos é de uma mudança de postura tanto do professor como do aluno frente ao texto e, para isso, necessário se faz uma mudança de concepção de ensino, de linguagem e de leitura, sobretudo, por parte do professor, e essas teorias em muito poderiam contribuir.

É nesse processo dialógico de compreensão da palavra alheia, que nos apropriamos de novos conhecimentos, novas teorias e nos re-significamos. Assim, uma mudança de concepção e/ou de postura, por parte do professor, poderia ampliar a

capacidade discursiva dos alunos, libertá-los da pressão de ter de achar o único sentido do texto, a resposta correta, que sempre foi a do professor ou do livro didático e, com isso, colaborar para o desenvolvimento da consciência do aluno, oportunizando condições para que possam questionar as verdades inabaláveis, os ditos e não ditos, e, assim, quem sabe, libertar-se da alienação e do assujeitamento frente ao fatos sócio-históricos.

Para isso, seria importante criar condições para os alunos refletirem, compararem suas próprias produções escritas, reelaborarem seus próprios textos, entenderem os silenciamentos (o que o texto não diz e por quê), pois essas reflexões podem ser um primeiro descortinar de consciências e, segundo Bakhtin (2010, p. 321), “[...] ver pela primeira vez, tomar consciência de algo pela primeira vez já significa entrar em relação com esse algo: ele já não existe mais em si, mas para o outro (já são duas consciências correlacionadas)”.

Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira com a colaboração de Lúcia T. Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Hucitec, 1986.
- _____. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2010.
- BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. *Dialogismo, polifonia e intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 1994.
- BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas, SP: Unicamp, 1995.
- CARDOSO, S. H. B. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CORACINI, M. J. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

FARACO, C. A. Bakhtin e os estudos enunciativos no Brasil: algumas perspectivas. In: BRAIT, B. *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1993.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes/Editora da UNICAMP, 1997.

MAZZOLA, R. B. Análise do discurso: um campo de reformulações. In: MILANEZ, N.; SANTOS, J. J. (Org.). *Análise do discurso: sujeito, lugares e olhares*. São Carlos, SP: Claraluz, 2009.

ORLANDI, E. P. Análise do Discurso e seus entremeios: notas a sua história no Brasil. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, n. 42, p. 21-40, jan./jun. 2002.

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Língua Portuguesa: Ensino de Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

PÊCHEUX, M. Discurso e ideologia. In: PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso - uma afirmação do óbvio*. 3. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1997.

POSSENTI, S. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALINN F.; BENTES, A. M. C. (Org.). *Introdução à linguística*. São Paulo, SP: Cortez, 2004. v. 3, p. 353-392.

Recebido em maio de 2012

Aprovado para publicação em julho de 2012

A gestão democrática em espaços não formais de ensino

Democratic management: the approach in non-formal places of education

Wânia Gonzalez*

Elisangela Bernardo**

* Profa. Dra. Adjunta da Pós-Graduação em Educação da UERJ/FEBEF e da UNESA. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação nas Periferias Urbanas.
E-mail: waniagonzalez@terra.com.br

** Profa. Dra. Adjunta da Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). E-mail: efelisberto@yahoo.com.br

Resumo

Este texto buscou analisar a concepção de gestão democrática implícita nas ações educativas ofertadas por dois espaços não formais de ensino. O estudo foi realizado na Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional, FASE, mediante o enfoque do Curso Capacitação de Agentes Sociais e Conselheiros Municipais, e no Instituto Ayrton Senna, a partir da abordagem do Programa Gestão Nota 10. O referencial teórico utilizado no estudo enfatizou a dimensão política que os espaços não formais de ensino podem assumir sem defender a diminuição do papel do Estado na oferta da educação pública. As reflexões respaldam a concepção de gestão democrática adotada no texto. O estudo traz as contribuições sobre a possibilidade de construção de uma nova relação com o saber na análise das ações educativas investigadas. A pesquisa de abordagem qualitativa utilizou como instrumentos de coleta de dados: análise documental e entrevistas com os coordenadores pedagógicos das duas Organizações do Terceiro Setor. Os resultados encontrados na pesquisa indicaram que nas ONGs estudadas as diferenças sobre a dimensão política da gestão educacional são acentuadas.

Palavras-chave

Gestão democrática. Espaços não formais de ensino. ONGs.

Abstract

This paper analyzes the concept of democratic management implicit in educational activities offered by two spaces non-formal education. The study was performed in Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional, FASE, upon the focus of the Training Course of Social Agents and Municipal Councillors, and the Instituto Ayrton Senna, from the approach of the Program Management Note 10. The theoretical framework used in the study underscores the political dimension of the spaces non-formal education can take without defending the diminishing role of the state in the provision of public education. The

reflections advocated a conception of democratic management adopted in the text. The study brings the contributions about the possibility of building a new relationship with knowledge in the analysis of educational investigated. The qualitative study used as instruments of data collection: document analysis and interviews with the coordinators of two Third Sector Organizations. The findings in the study indicated that the NGOs studied the differences on the political dimension of educational management are emphasized.

Key words

Democratic management. Spaces non-formal education. NGOs.

Introdução

O princípio constitucional da Gestão Democrática vigora em nosso país desde a promulgação da Carta Magna de 1988. Apesar disso, de uma maneira esquemática, podemos afirmar que oscilam no campo da educação duas concepções de gestão democrática: uma meramente formal e burocrática, na qual a descentralização é uma estratégia fundamental à diminuição do Estado, e outra que valoriza a autonomia da escola com a participação da comunidade escolar, tal como o disposto na LDB/1996, art. 14, em que é incentivada a elaboração do projeto político-pedagógico da escola (PPP) mediante o envolvimento dos diferentes atores sociais.

Entretanto são escassas as pesquisas que buscam elucidar a temática da Gestão Democrática nos espaços não formais de ensino, assunto que tratamos no presente trabalho. Dessa forma, o objetivo deste artigo é analisar a concepção de gestão democrática implícita nas ações educativas ofertadas pelos espaços não formais de ensino. O estudo foi realizado na Federação de Órgãos para Assistência

Social e Educacional, FASE, mediante o enfoque Curso Capacitação de Agentes Sociais e Conselheiros Municipais, e no Instituto Ayrton Senna, a partir da abordagem do Programa Gestão Nota 10.

A relevância deste trabalho consiste em contribuir para o conhecimento das ações educativas ofertadas por Organizações do Terceiro Setor. O artigo pretende também subsidiar a identificação de práticas pedagógicas que possuam uma abordagem abrangente da formação do indivíduo mediante o reconhecimento do seu direito à apropriação efetiva dos saberes, bem como o sujeito apreende o mundo levando em consideração a sua dimensão humana, social e singular (CHARLOT, 2000).

As organizações foram selecionadas, intencionalmente, a partir dos resultados da pesquisa *Educação e Sustentabilidade: ações educativas do terceiro setor no Rio de Janeiro* (2008) em virtude de contemplar, de forma relevante, nas suas ações educativas, a temática da gestão. O enfoque dado à temática é diferenciado: uma priviligia a formação de gestores, FASE, enquanto a outra, Instituto Ayrton Senna, além desse aspecto, contempla o estabelecimento de

indicadores e de metas a serem cumpridas pelas escolas participantes do Programa Gestão Nota 10. Ambas as Organizações possuem as suas sedes situadas no eixo Rio de Janeiro e São Paulo, com atuação em vários estados da federação, e fazem parcerias com órgãos públicos para concretizarem as suas ações educativas.

Adotamos uma abordagem qualitativa de investigação e empregamos as seguintes técnicas de pesquisa: análise documental mediante o levantamento de dados em sites e entrevistas junto aos responsáveis pelas Organizações citadas. Procedemos à análise de dados privilegiando a recorrência aos temas que elucidam o objetivo proposto na investigação.

Educação não-formal, ONGs e gestão democrática

As críticas à sociedade capitalista pautada na mercantilização, na alienação e na intolerância, vislumbram o papel estratégico da educação como mola propulsora para a transformação e não instrumento de manutenção do *status quo* das desigualdades sociais e educacionais. Deveria ser a universalização do atendimento uma meta, bem como a universalização do acesso ao trabalho, e não diametralmente a universalização do acesso à educação, pois, apenas numa sociedade em que todos se tornem trabalhadores, se efetivará a plena relação entre trabalho e educação (MÉSZÁROS, 2005 apud GONZALEZ, 2008).

Acrescentamos à reflexão de Mézaros a nossa concepção ampliada de educação que nos leva a enfatizar que as

referidas propostas não podem restringir-se, portanto, ao campo formal, precisam sobrepujá-lo. Nesse sentido, indagamos como a educação não formal atenderia a possibilidade de emancipação dos sujeitos por meio de uma educação política? A educação não formal, na configuração atual, se apresenta como “alternativa” possível buscando contribuir para a transformação da sociedade?

Mészáros (2005) reconhece a importância de outros espaços formativos, além da escola, e identifica a educação informal como aquela que acontece ao longo da vida mediada por relações sociais e políticas. Similar a essa categorização, Gohn (2006) tipifica a educação que se aprende no mundo da vida e em espaços coletivos como educação não formal. Convém ressaltar que, mesmo admitindo as potencialidades dessa modalidade de educação, não deve ser depositada uma confiança excessiva nas suas ações (TRILLA, 2008). Frente ao exposto, buscaremos no presente artigo verificar até que ponto as ações educativas em foco, Curso Capacitação de Agentes Sociais e Conselheiros Municipais, desenvolvida pela FASE e o Programa Gestão Nota 10, executado pelo Instituto Ayrton Senna, convergem para uma concepção de gestão que contribuem para formação de uma nova cultura política. Esta diz respeito aos valores que os indivíduos e grupos desenvolvem em relação ao espaço público, de uma maneira geral, a partir de processos interativos entre os indivíduos, cujo elemento central é a necessidade do ser humano, e não a busca do lucro (GOHN, 2006).

No atual contexto que permeia a realidade brasileira, o estabelecimento de uma sociedade mais justa requer esforços tanto dos espaços formais como dos espaços não formais, advindos das escolas, das ONGs, mas, sobretudo das instituições mantidas pelo Estado. Contudo não podemos negligenciar que os espaços não formais de ensino, principalmente, as ações educativas desenvolvidas pelas Organizações do Terceiro Setor, têm sido pouco contemplados tanto no âmbito das políticas públicas e avaliações governamentais quanto no âmbito das pesquisas acadêmicas.

Especificamente no que tange às ONGs, esclarecemos que o termo é comumente usado para designar as organizações civis do terceiro setor que no Brasil proliferaram, a partir da década de 1990, influenciadas pelas alterações políticas e econômicas do país, enquanto o Estado se eximia de áreas relacionadas ao bem estar social. O espaço público não estatal é constituído por organizações sociais distintas no que tange aos interesses, ações na sociedade, demandas atendidas, especificidades gerenciais e à captação de recursos. É reconhecida por Montañó (2005) a dificuldade de conceituação tanto das ONGs como das demais Organizações do Terceiro Setor. Sabe-se, porém, que estas são importantes organizações da sociedade civil sem fins lucrativos (MONTAÑO, 2005). É justamente este o perfil das Organizações as quais nos dedicamos no presente artigo: a FASE é uma ONG, enquanto o Instituto Airton Senna é caracterizado como uma Organização do Terceiro Setor.

Com o intuito de nos fundamentarmos teoricamente para analisarmos a concepção de gestão implícita nas ações educativas ministradas pelas Organizações do Terceiro Setor em foco recorreremos às reflexões de Paro (2010), Lück (2000) e Dourado (2001). No tocante à gestão democrática, convém esclarecer o percurso do conceito na nossa história recente. A Teoria Geral da Administração (TGA) influenciou a administração escolar, no Brasil, até meados dos anos de 1980, objetivando usar a administração como instrumento para conseguir um significativo aumento da eficácia e eficiência do trabalho escolar e contribuindo para o desenvolvimento do capitalismo. Os estudos de vários autores (GONZÁLES, 2008; ARROYO, 1979; ZUNG, 1984; PARO, 1986 apud RUSSO, 2004) foram pioneiros ao criticar a aplicação da administração geral nas escolas, sem o reconhecimento da especificidade do trabalho escolar.

Nos anos 80, Paro (2010) questionava frequentemente a insistência da utilização da Teoria Geral da Administração empresarial como referência para a administração escolar. Nessa perspectiva de análise, a incorporação da lógica do pensamento capitalista na escola é produtora da irracionalidade interna e externa que se verifica na prática escolar concreta, decorrente dos conflitos e contradições entre os pressupostos da administração capitalista e a natureza do processo de produção pedagógica.

A transição da abordagem da administração escolar para adoção do princípio da gestão democrática na educação é normatizada com a Constituição Federal

de 1988, entretanto a construção do conhecimento e das práticas necessárias está em fase de elaboração, dada a dificuldade que se tem de mudanças de paradigmas (LÜCK, 2000). Estas não acontecem de forma rápida, pois consistem em um processo histórico e construído pela sociedade.

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 206, fixou os princípios do ensino brasileiro, dentre os quais, destacamos: a gestão democrática, estabelecida no inciso VI, que aumentou a capacidade das escolas tomarem decisões; e a garantia de padrão de qualidade, prevista no inciso VII. Além disso, para tornar as instituições escolares mais eficientes e produtivas, a referida Constituição em seus artigos 211, 212 e 213 estabeleceu, respectivamente, a organização descentralizada dos sistemas de ensino entre os entes federativos, a descentralização administrativa e financeira do ensino para os governos locais e os recursos públicos que seriam destinados às escolas.

Em 1996, a LDBEN n. 9394, ratifica a Constituição Federal e coloca no artigo 3º, inciso VIII, a gestão democrática do ensino público como um dos princípios da educação nacional. O art. 14 da referida lei diz que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e participação das comunidades escolar e local, em conselhos escolares ou equivalentes.

De uma maneira esquemática, Lück (2000) indica que o paradigma de gestão

escolar tem como base alguns fundamentos necessários para a implantação do modelo dinâmico de escola: a) a realidade é global onde tudo está interligado; b) a realidade é dinâmica construída pelas interações entre as pessoas; c) o ambiente social e o comportamento humano são dinâmicos e imprevisíveis; d) a incerteza, a ambiguidade, as contradições, as tensões, o conflito e a crise são vistos como naturais e como condição e oportunidade de crescimento e transformação; e) a busca de realização e sucesso corresponde a um processo, e não a uma meta; f) a responsabilidade maior do dirigente é a articulação; g) as boas experiências não devem ser copiadas, e sim modificadas por causa das peculiaridades locais e organizacionais; h) as organizações devem priorizar a participação conjunta e mobilizar equipes atuantes, pois os talentos e a sinergia humanos são recursos poderosos numa organização. Estes aspectos são essenciais na visão democrática como garantia de mudanças comportamentais e organizacionais. Finalmente, outro aspecto essencial na gestão democrática é evitar a rotatividade, esse fato traz a descontinuidade dos processos e prejudica o amadurecimento das transformações.

Nessa perspectiva, a formação do gestor é essencial para o seu desempenho, e, além da capacidade técnica, o gestor precisa ter uma visão holística do processo educativo, uma visão de futuro, partindo da premissa de que, na gestão democrática, qualquer que seja a forma de sua condução, ele deverá também ter uma visão empreendedora que possa proporcionar uma gestão eficaz. É fundamental que o

gestor tenha a compreensão de que sua gestão não deverá ser somente administrativa, mas também pedagógica e colegiada.

Paro (2009), ao fazer uma reflexão sobre a administração escolar, em busca de uma formação de dirigentes escolares fundamentada no pedagógico e nas potencialidades da educação como prática democrática, recorre a elementos do pensamento de José Querino Ribeiro que contribuam para que a administração passe a ser um processo mediador em busca dos fins da educação e não somente as atividades-meio que são consideradas administrativas. Isto posto, há uma tendência de se formar gestores com capacidades administrativas que não tomam o pedagógico como objeto da administração, entendendo assim o processo de gestão de maneira limitada. Diferentemente dessa visão, para Dourado (2001, p. 79), a gestão democrática

[...] é entendida como um processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, consequentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

Nesse sentido, faz-se necessário retomar o objetivo mencionado do presente estudo, que é o de analisar a concepção de gestão implícita nas ações educativas ofertadas pelos espaços não formais de

ensino (FASE e Instituto Ayrton Senna) e identificar se as práticas pedagógicas possuem uma abordagem abrangente da formação do indivíduo, de acordo com Charlot (2000), aspectos que contemplaremos na próxima seção.

As ONGs pesquisadas

A criação da **Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE)** ocorreu em 1961, por um grupo de pessoas ligadas a *Catholic Relief Services* (CRS) do Brasil, Caritas Brasileira entre outras entidades. Apesar do seu vínculo com as mencionadas entidades, busca ser uma organização civil independente de qualquer Igreja. Os representantes dos movimentos sociais tinham a percepção de que os recursos destinados às entidades de base eram em parte, desperdiçados por falta de assessoria técnica, administrativa e financeira. Nesse cenário, o segmento citado avaliava a disponibilidade dos recursos humanos e os meios financeiros, provenientes do Brasil e do exterior, mas constatava a falta de planejamento das obras e das atividades e entidades capazes de reproduzirem esses recursos no sentido de obter sua autossuficiência.

De maneira resumida, a missão da FASE é contribuir para a construção de uma sociedade democrática, através de uma alternativa de desenvolvimento sustentável que contemple a inclusão, a integração e a justiça sociais, a sustentabilidade do meio ambiente e também a universalização dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais. As principais fontes

de recursos financeiros advêm de agências internacionais de cooperação, empresas, fundações ou institutos empresariais brasileiros, comercialização de produtos e venda de serviços além de doações de indivíduos. Seus beneficiários ou público alvo são: organizações populares/movimentos sociais, trabalhadores(as) rurais/sindicatos rurais e mulheres. Acrescenta-se, ainda, que a ONG não conta com trabalho voluntário para a disponibilização de serviços nas áreas voltadas para o Meio Ambiente, questões urbanas e fortalecimento de outras ONGs/movimentos populares.

[...] principalmente a partir dos anos 80, que vivencia o desafio da democratização e descentralização das políticas, ela faz um forte investimento na formação de lideranças, pra que atuem nas esferas públicas de participação, não só conselhos que são esferas mais institucionais, mas também participando de audiências públicas, construção, por exemplo, de mecanismos de visibilidade como audiências civis públicas, né? (Coordenador da FASE, 2008).

Nesse início de século, a atuação da FASE ocorre nos âmbitos local, nacional e internacional, com vistas a integrar redes, fóruns e plataformas. Essa abrangência possui um caráter político ao adotar estratégias diferenciadas que contribuam para o entrave da implantação de políticas de caráter neoliberal. A FASE prioriza três linhas de ação do programa Rio de Janeiro:

a) Identidade e Cultura nas cidades - é valorizada a atuação da ONG na organização do movimento popular – em especial as

organizações de moradores da periferia, de jovens, de cultura, das mulheres, e suas diversas redes e fóruns organizados em torno da reforma urbana – através do desenvolvimento de metodologias de formação política.

A FASE – Rio de Janeiro ela tem uma área geográfica de atuação prioritária, histórica, que é a Baixada Fluminense. Ela também tem atuação na capital, a partir de redes do Estado, como o Fórum Estadual de Reforma Urbana, mas assim, o foco de fortalecimento de movimentos é na Baixada Fluminense. Então, são prioritariamente nos municípios Nova Iguaçu, Duque de Caxias, São João de Meriti, Mesquita, Belford Roxo. Mas quem é o público-alvo com qual a gente atua é em cima de movimentos sociais organizados, a gente não trabalha em cima de população difusa, entendeu? (Coordenador da FASE, 2008).

b) Exigibilidade pelo Direito à Cidade. É um campo de atuação através do qual a ONG almeja difundir ações de exigibilidade e pressão política almejando a implantação de políticas públicas que promovam o direito à cidade. Dessa forma, o foco da atuação é buscar garantir à população excluída o acesso aos bens e serviços urbanos e sua inserção econômica na perspectiva de um novo modelo de cidades justas e democráticas.

c) Democratização da gestão das cidades. A ênfase nessa temática consiste no repasse e difusão de metodologias que possibilitem aos atores locais o monitoramento e controle social de políticas públicas, em espe-

cial àqueles com presença nos conselhos setoriais (em seus diferentes níveis). Essa ação busca instrumentalizar os indivíduos nos processos de planejamento participativo das cidades e de democratização do orçamento público, fortalecendo práticas democráticas de gestão e experiências de governança democrática baseadas na interação entre governo e sociedade.

O Curso Capacitação de Agentes Sociais e Conselheiros Municipais, oferecido pela ONG, desde 2001 no Rio de Janeiro, é direcionado às lideranças populares e agentes governamentais os quais tenham inserção em conselhos setoriais de políticas públicas. De acordo com os dados disponíveis no *site*, o curso surgiu da permanente demanda por parte de agentes governamentais e da sociedade por investimento em formação de indivíduos capacitados para atuar no âmbito das políticas públicas. O principal objetivo da ação em foco é ser um espaço de qualificação de agentes sociais capazes de atuarem na elaboração e monitoramento de políticas públicas. Assim, não apenas quem é conselheiro/a pode fazer o curso, mas é um requisito que o/a pretendente à vaga seja indicado/a por uma instituição ou pelo órgão público. De acordo com as informações do *site*, o curso não pretende ser um “manual de como atuar em conselhos”. Essa preocupação com a formação política dos indivíduos foi mencionada por um dos coordenadores da FASE.

O curso de Políticas Públicas fornece às pessoas uma capacidade de compreensão melhor sobre o que são políticas públicas, da sua dimensão setorial,

da necessidade de intersectorialidade, quais são os instrumentos de gestão, a entender um pouco melhor a complexidade do processo descentralização político-administrativa, entender também sobre as dificuldades pra algo que aparentemente parece tão abstrato, né? Compreender também quais seriam as formas, quais são os grandes entraves de trabalhar poder decisório em conselho, construção de agenda. Ou seja, esses elementos todos que são muito pouco palpáveis se você não trabalha de forma mais pedagógica, e que as pessoas vivenciam na realidade. (Coordenador da FASE, 2008).

Ainda segundo as informações obtidas na entrevista com a coordenação do curso, ocorre, no decorrer da ação educativa, uma ênfase na abordagem dos conselhos setoriais de políticas públicas enquanto espaços democráticos de disputa política, em que projetos diferenciados de cidade estão presentes. A entrevistada nos relatou que um dos principais problemas apontados por conselheiros na pesquisa realizada por Mauro Santos e publicada em seu livro “Conselhos Municipais” demonstra a dificuldade da disputa e definição de uma agenda por parte dos conselheiros. Muitas vezes, sua intervenção acaba sendo pautada, ou pela dinâmica burocrática do cotidiano administrativo, ou pela presidência do conselho. Por conta disso, a metodologia do curso foi alterada e, além dos blocos teóricos, incorpora dinâmicas de construção da agenda de atuação nessa esfera, nas quais se simula a atuação em conselhos.

A FASE enfatiza que as suas ações pautam-se em um referencial crítico ao

mencionar que a sua atuação não tem a intenção de substituir o Estado no atendimento dos direitos sociais (Coordenador da FASE, 2008).

A ONG aborda uma importante questão que é esvaziada no discurso das demais Organizações: o papel e a função das ONGs diante das novas configurações do Estado, bem como os múltiplos entendimentos que se estabelecem de acordo com a matriz teórica adotada (MONTAÑO, 2005).

A existência da ONG desde os anos de 1960 e a experiência da sua equipe no campo da Educação Popular são importantes para a execução de suas ações atuais conforme foi abordado no decorrer da análise de dados. A atuação da FASE na área da educação com ênfase na gestão tem por objetivo contribuir para o fortalecimento da cidadania ativa, para que agentes sociais, organizados coletivamente, possam intervir permanente e criticamente nas esferas públicas, visando à ampliação e garantia das obrigações estatais no campo dos direitos humanos em sua integralidade. Essa atuação vai ao encontro da Política Pública de Direitos Econômicos Sociais Culturais e Ambientais (DESCA).

No que se refere à realização de parcerias, obtivemos a menção de sua concretização com a UFRJ, desde 94, mediada pelo o Observatório das Metrópoles. Este consiste num programa acadêmico de extensão, de pesquisa, a partir do qual é feita a aliança com professores e com os técnicos da FASE, buscando a implementação dos cursos. Dessa forma, fica evidenciada uma proximidade com o paradigma da gestão democrática conforme é descrito

por Lück (2000), Paro (2010) e Dourado (2001), quando os autores recomendam a instrumentalização do indivíduo para atuar e questionar as estruturas de poder vigentes mediante a clareza de que o conflito e a tensão fazem parte do cotidiano da gestão. Vislumbramos, no Curso Capacitação de Agentes Sociais e Conselheiros Municipais, o reconhecimento da educação não formal como um espaço de formação de uma nova relação com o saber (CHARLOT, 2000) e a possibilidade de formação de uma nova cultura política (GOHN, 2006). Assim, retomamos Charlot (2000, p. 80) ao afirmar que a valorização da participação social do sujeito ocorre quando ele passa a entender a sua relação com o mundo e a valorizar a sua atuação. É nesse sentido que se pode dizer que “a relação estabelecida por um sujeito com o saber é uma forma de relação com o mundo, com ele mesmo e com os outros”. A potencialidade da educação não formal da educação também é destacada por, Gohn (2006, p.19) quando afirma que, nesse espaço formativo, existe a possibilidade de “abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais”. Tal fato acontece conforme evidenciamos no curso em foco.

Já o **Instituto Ayrton Senna (IAS)**, organização sem fins lucrativos, caracterizada como pertencente ao Terceiro Setor e cujas atividades iniciaram-se em novembro de 1994, presidido por Viviane Senna, tem como principal objetivo ajudar crianças e jovens das classes menos favorecidas visando criar-lhes oportunidades de desenvolvimento humano. O Instituto conta

com a colaboração e parceria de empresas, governos, prefeituras, escolas, universidades e ONGs. De acordo com os dados do *site*, em 2009, quase três milhões de crianças e jovens beneficiados em 1.372 municípios de 26 Estados e Distrito Federal. É significativo o montante de recursos investidos na educação, em quinze anos foram gastos R\$ 203.417,308 milhões em programas educacionais (INSTITUTO AYRTON SENNA, s/d).

Como soluções educacionais, o IAS sistematiza programas permanentes dentro e fora da escola. E, segundo informações obtidas no *site*, os profissionais participantes das ações educativas recebem capacitação para trabalharem nos projetos. Viviane Senna (apud AQUINO, 2009), em entrevista, quando questionada se existe um método de ensino ideal para a educação brasileira:

O método não é o que mais importa, mas sim a gestão e o gerenciamento do processo de aprendizagem e de ensino. A prática docente é que faz a diferença, o professor precisa lançar mão de alternativas de ensino para garantir a aprendizagem. Para que o aluno dê certo, são necessárias coisas simples: ter aula, o professor e o aluno estarem presentes e o aluno aprender, principalmente ser alfabetizado. Mas é preciso que o professor trabalhe de forma sistematizada e organizada, mostre para o aluno que ele é agente do próprio desenvolvimento. Para tanto, é importante que o aluno saiba o que lhe compete e o que deverá aprender.

Cabe chamar atenção para o fato de que três programas, dos vários desenvolvidos para área da educação, foram

pré-qualificados pelo Ministério da Educação (MEC) como ferramenta de apoio aos sistemas públicos de ensino visando à promoção da qualidade da educação. São eles: Se Liga e Acelera Brasil (programas de correção de fluxo) e Circuito Campeão (programa preventivo), todos voltados para soluções educacionais para a educação formal. Além dos Programas citados, a ONG atua em **Soluções para a educação complementar**, os Programas são desenvolvidos em horário alternado ao da escola – *Educação pela Arte, Educação pelo Esporte e SuperAção*. As informações disponíveis no *site* enfatizam que estes não devem ser entendidos como mera recreação e podem ser desenvolvidos tanto em espaços escolares como comunitários (INSTITUTO AYRTON SENNA, s/d). Os programas Gestão Nota 10 e Circuito Campeão são denominados como preventivos justamente por atuarem nas redes públicas de ensino com o intuito de melhorar a qualidade do ensino.

A gestão propriamente dita é aquela capaz de articular os recursos em prol dos resultados, com os devidos ajustes de percurso. A gestão se vale de processos gerenciais e instrumentos administrativos, mas vai além deles. No Acelera e no Se Liga, o acompanhamento de indicadores de processo (cumprimento de calendário escolar, presença de professores e alunos, realização de lição de casa, reuniões de planejamento, visitas de supervisão e livros lidos) é determinante para a qualidade do resultado. (SENNA apud AQUINO, 2009).

Em virtude do objetivo em foco, exposto anteriormente, analisar a concepção

de gestão democrática implícita nas ações educativas ofertadas pelos espaços não formais de ensino, priorizaremos o Programa Gestão Nota 10. Esse Programa é voltado para os gestores de educação, a implantação nas escolas se dá por meio de parcerias com as secretarias de educação municipais e/ou estaduais e alianças com a iniciativa privada.

No tocante aos objetivos do Programa, descritos no *site*, destacamos como prioritário a inclusão dos princípios de gestão nas diferentes esferas da educação formal: aprendizagem, ensino, rotina escolar e política educacional e fortalecimento da competência técnica das lideranças e das equipes de trabalho, a partir de uma interação ativa e cooperativa na escola e entre a escola e a secretaria de educação. Ainda de acordo com as informações oficiais, o envolvimento da comunidade escolar restringe-se aos seguintes aspectos: tanto os gestores como os professores recebem capacitação, e as famílias são mobilizadas a participar da formação de seus filhos. Outro aspecto enfatizado diz respeito à existência de uma equipe que acompanha o passo a passo dos Programas para que qualquer problema possa ser resolvido durante o processo, sem comprometer o aprendizado do aluno. O Gestão Nota 10 trabalha com indicadores e estabelece metas a serem cumpridas pelas escolas, devidamente ajustadas a cada ano letivo, a partir da realidade dos resultados obtidos no ano anterior.

Para acompanhar todo o processo de forma integrada, o Instituto criou o SIASI (Sistema Instituto Ayrton Senna

de Informações), uma ferramenta gerencial que opera em plataforma eletrônica, pela Internet, e que integra os municípios parceiros do Instituto a uma rede – Rede Vencer – caracterizada pela busca do sucesso de todos os alunos. O sistema permite acompanhar o processo educacional e detectar os pontos fracos e os pontos fortes para o alinhamento de ações, o que viabiliza a resolução de possíveis problemas durante o ano letivo em curso, em cada escola onde os programas acontecem. Além desse acompanhamento, os programas passam por avaliações internas e externas, estas realizadas pela Fundação Carlos Chagas. (INSTITUTO AYRTON SENNA, s/d).

Peroni (2004) problematiza os procedimentos adotados pelo Instituto de intervenção e monitoramento do Sistema Público em parceria efetuada em dois municípios do Estado do Rio Grande do Sul desde 1997. A autora exemplifica a sua afirmação com os dados relativos ao monitoramento dos conteúdos da educação através do SIASI e o pelo fato de o Sistema ser usado para traçar estratégias de melhoria da educação pública sem a participação social. Tal fato influencia a gestão das escolas e conseqüentemente interfere na autonomia.

Retomamos Lück (2000), ao afirmar que o paradigma de gestão escolar tem como um dos seus fundamentos que a busca de realização e sucesso corresponde a um processo, e não o cumprimento de uma meta. Tal enfoque não é privilegiado no Programa Gestão Nota 10, em virtude da ênfase nos indicadores e índices a

serem atingidos pelas escolas. A autora citada destaca também que as experiências exitosas não devem ser copiadas, e sim adaptadas às especificidades de cada estabelecimento educacional. Convém ressaltar que há uma distância entre o que Lück (2000) afirma sobre os princípios da gestão democrática na educação e a concepção de gestão implícita no Programa Gestão Nota 10. Notamos, no Instituto Ayrton Senna, a prevalência de uma concepção de gestão, que prioriza o aumento da eficácia e da eficiência escolar, de acordo com a influência da teoria geral da administração empresarial adaptada ao ambiente escolar. Assim, temos a discordância de um aspecto muito relevante, destacado por Paro (2009, 2010), no que tange a sua crítica à secundarização da dimensão pedagógica no processo da gestão educacional, restringindo-a a sua dimensão puramente administrativa e quantitativa. Assim, temos aquela abordagem burocrática e formal da gestão descrita no início do texto. Outro aspecto que merece destaque no Programa em foco diz respeito aos critérios de avaliação não serem estabelecidos coletivamente. Apesar de se distanciar do princípio constitucional da gestão democrática, o Programa está presente em 346 municípios de 22 Estados e, nas redes estaduais de Roraima, Pernambuco e Piauí, foi adotado como política pública (INSTITUTO AYRTON SENNA, s/d).

No que tange às parcerias com as redes estaduais e municipais, convém lembrarmos que o conceito está relacionado à “publicização” do Estado no âmbito da Reforma do Estado Brasileiro dos anos

de 1990. As atividades sociais, dentre as quais se inclui a educação, podem ser feitas sem um controle maior da população, quando realizadas de forma descentralizada, mediante a sua concretização com as chamadas “organizações sociais”. A parceria entre o Estado e as organizações sociais foi normatizada pela Lei n. 9790 de 23/03/1999, a partir da justificativa de se constituir num estímulo estatal para a *ação cidadã*. A heterogeneidade das parcerias realizadas, em virtude da própria diferença existente entre as Organizações do Terceiro Setor, pode contribuir para despolitização dos indivíduos impossibilitando a construção e uma *nova relação com o saber*. Para Charlot (2000), a dimensão política do aprendizado ocorre a partir da relação entre duas atividades: a atividade humana que produziu aquilo que se deve aprender e a atividade na qual o sujeito que aprende, se engaja.

Gohn (2000) vislumbra algumas positivities nas referidas parcerias. Na avaliação da autora, o conflito social passa a ser objeto de negociação ao invés de ser ocultado e tende a ser incorporado nas pautas de negociações. Tal aspecto é muito salutar no âmbito da gestão educacional, principalmente se as articulações entre os espaços formais e não formais de ensino possibilitarem a formação de uma nova cultura política (GOHN, 2000). Para a autora, os conceitos de parceria e de participação cidadã estão relacionados, o que ela justifica ao mencionar que a mencionada participação extrapola o direito ao voto e consolida a cultura cidadã pautada em valores éticos universais. Em síntese, “A

sociedade civil organizada é vista como parceira permanente na participação cidadã” (GOHN, 2003, p. 19). Assim, acreditamos ser possível o avanço na consolidação do princípio da gestão educacional democrática nos seus diferentes espaços formativos tal como analisamos na ação educativa veiculada pela FASE.

Considerações finais

Na sociedade brasileira, os anos de 1990 são emblemáticos das mudanças ocasionadas pela minimização da atuação do Estado na área social. Se, nas décadas anteriores, a função da educação não formal tinha caráter contestador e reivindicatório, a partir de agora ela atende as demandas de uma grande parcela da população excluída por um sistema que não cumpriu as exigências no âmbito das políticas sociais. Entretanto não desconsideramos as críticas existentes em relação à atuação do Terceiro Setor na educação, pois não se pode negar que algumas dessas instituições, em especial as que surgiram na referida década de

90, defendem a política de parcerias com o Estado, atuando onde há ausência do poder público, com discursos muito próximos do ideário neoliberal e ações que não garantem a efetividade dos direitos de cidadania constituídos por lei. Nesse sentido, esclarecemos que acreditamos nas potencialidades e possibilidades das Organizações com perfil “militante”, tal como a FASE, enquanto espaços democráticos de participação política que articulem educação e cultura como meio de compreensão da realidade e de luta para transformá-la. Convém explicitar que não defendemos a diminuição do papel do Estado em seu dever de efetivar políticas públicas que garantam à população direitos básicos de sobrevivência, como também educação pública de qualidade.

Vale ressaltar que a educação não formal não é, de forma alguma, a negação da educação formal; pelo contrário, entendemos que elas se complementam, originando práticas educativas que garantam a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

- AQUINO, Otto. *A presidente da instituição do Instituto Ayrton Sena explica como a instituição combate a baixa qualidade da educação no país*. Entrevista concedida por Viviane Senna. [28/09/2009]. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/gestao-escolar/entrevista-viviane-senna-501658.shtml>>. Acesso em: 27 nov. 2009.
- CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber*. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2000.
- DOURADO, L. A. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. C. (Org.). *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 77-96.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio – avaliação de políticas públicas educacionais*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, jan./mar. 2006.

_____. *Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2000.

GOHN, Maria da Glória (Org.) *Movimentos sociais no início do século XXI*. Antigos e novos atores. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

FEDERAÇÃO de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE). Disponível em: <<http://www.fase.org.br>>. Acesso em: 27 nov. 2009.

_____. Curso Capacitação de Agentes Sociais e Conselheiros Municipais. Disponível em: <<http://www.fase.org.br/v2/pagina.php?id=513>>. Acesso em: 27 nov. 2009.

GONZALEZ, Wânia Regina Coutinho. *Educação e sustentabilidade: ações educativas do terceiro setor no Rio de Janeiro*. Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro: FAPERJ, outubro de 2008. 55 p.

INSTITUTO Ayrton Senna. [s/d]. Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.com.br>>. Acesso em: 27 nov. 2009.

LÜCK, Heloísa. Gestão escolar e formação de gestores. In: *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Campinas, SP: Boitempo, 2005.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 263 p. v. 1.

_____. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 453-467, 2009. ISSN 0101-7330. DOI 10.1590/S0101-73302009000200008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/08.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2010.

PERONI, Vera Maria Vidal. *O público e o privado na gestão e financiamento de sistemas educacionais públicos: um estudo dos programas da Rede Vencer*. Disponível em: <www.anpae.org.br/...ssos_antigos/simposio2007/453.pdf>. Acesso em: 14 maio 2010.

RUSSO, Miguel Henrique. Escola e paradigmas de gestão. *ECOS – Revista Científica UNINOVE*, v. 6, n. 1, p. 25-42, jun./2004.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume; ARANTES, Valéria Amorim (Orgs.). *Educação formal e educação não formal*. São Paulo: Summus, 2008. p. 15-55.

Recebido em maio de 2012

Aprovado para publicação em julho de 2012

Ações colaborativas: possibilidades de construção de conhecimentos sobre práticas de ensino¹

Collaborative actions: possibilities for building up knowledge on teaching practices

Ana Paula de Freitas*

Doutora em Educação. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda.
E-mail: ana.freitas@mouralacerda.edu.br

Resumo

Este trabalho teve como objetivo analisar as possibilidades de que professores construam conhecimentos sobre práticas de ensino e representações de alunos com deficiência por meio de ações colaborativas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que ocorreu mediante encontros realizados entre a pesquisadora e uma professora de uma sala de aula de 1º ano do ensino fundamental de uma escola municipal do interior paulista. Todos os encontros foram audiogravados e/ou registrados em diário de campo. As reuniões se configuraram como um momento em que foi possível a discussão sobre o aluno com deficiência e seus modos de participação, bem como sobre as possibilidades de práticas pedagógicas. O trabalho colaborativo apresenta-se como um espaço para que o docente possa refletir sobre sua prática, encontrar caminhos para transformá-la e tornar-se mais seguro em sua ação educativa.

Palavras-chave

Educação inclusiva. Práticas de Ensino. Ação Colaborativa.

Abstract

This work aimed to analyse the possibilities for teachers building up knowledge on teaching practices and representations of students with deficiencies through collaborative actions. It consists in a qualitative research which was done based on meetings between the researcher and a teacher of a 1st grade (primary school) classroom from a municipal school in the countryside of the state of São Paulo. All the meetings were recorded and/or registered in a field diary. The meetings consisted in moments in which it was possible to discuss about the student with deficiencies and his modes of participation, as well as about the possibilities of pedagogical practices. The collaborative work provides space for the teacher to reflect on his/her practice, find ways to change it, and get more confident about his/her educational action.

Key words

Inclusive education. Teaching Practices. Collaborative Action.

¹ Apoio Financeiro Fapesp.

Introdução

Estudos sobre a temática da educação inclusiva têm procurado mostrar os entraves e possibilidades para que a inclusão escolar aconteça de forma a possibilitar aos alunos com deficiências o acesso ao conhecimento escolar (GÓES, 2004; FERREIRA, 2006; FREITAS; MONTEIRO, 2010). A esse respeito, uma das questões que surge como central refere-se à formação do professor e ao seu preparo para lidar com esses alunos (FERREIRA, 2006; JESUS, 2006; JESUS, 2009; LUNARDI-LAZZARIN; MACHADO, 2009).

Ferreira e Ferreira (2004) mostram a complexidade do processo de inclusão escolar em alunos com necessidades educacionais especiais e destacam que a política de educação inclusiva no Brasil insere-se em um modelo neoliberal de relação entre Estado e sociedade, no qual se age para que a educação básica seja universalizada apenas para dar sustentação ao modelo da livre iniciativa e às relações de competitividade. Argumentam que, de modo geral, há um certo nível de compromisso com as pessoas com deficiência; em outros momentos, parece prevalecer a questão quantitativa de atendimento mais compatível com uma política de resultados para justificar compromissos governamentais que apontam mais para a necessidade de se melhorar os indicadores nacionais de educação básica, priorizando aspectos quantitativos de acesso.

Os autores apontam como desafio presente na área da educação especial a busca por possibilidades de práticas de

superação dos processos estigmatizantes no interior da escola. Enfatizam que as ações que busquem materializar a inclusão escolar devem estar atentas às estratégias que possam ressignificar as pessoas com deficiência, isto é, envolve mudanças de concepções sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Procurando apontar caminhos para a solução dos problemas, Ferreira (2006) destaca o trabalho acadêmico desenvolvido por ela, a partir de uma relação colaborativa com a Secretaria Municipal de Educação de Piracicaba, SP. A autora ressalta que a escola precisa funcionar com uma estrutura mais flexível, que considere as necessidades específicas de cada aluno e que, para isto, se faz necessário “viabilizar estratégias de ensino e avaliação partindo da premissa de que não é necessário que todos os alunos tenham as mesmas metas educacionais quando aprendem juntos” (p. 144). Todavia pondera que metas educacionais diferenciadas não estão presentes na tradição pedagógica dos professores. Refere-se ainda à necessidade de um trabalho em sala de aula mais coletivo, que garanta a expressão de cada singularidade num processo de acompanhamento/orientação, que possibilite a constituição do sujeito, sem as marcas das desvantagens que têm sido impostas àqueles que são acentuadamente diferentes, e a compreensão de que o desenvolvimento vincula-se às condições concretas do grupo social em que o sujeito está inserido. Daí a importância de a equipe escolar estar atenta ao desenvolvimento de dinâmicas relacionais entre professores, famílias e alunos que

propiciem o surgimento de vivências e conteúdos significativos.

As pesquisas de Ferreira (2006) evidenciam um despreparo dos professores do ensino comum para lidarem com crianças que apresentam deficiências, ou mesmo para aquelas que trazem em sua história marcas de um fracasso escolar, e mostram que os professores especializados têm pouca formação que os habilite a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino comum, uma vez que possuem uma formação com foco nas intervenções que visam a minimizar os impactos gerados no desenvolvimento pelas especificidades de cada uma das deficiências, sejam elas sensoriais, motoras ou mentais.

A autora ressalta que, a partir de uma metodologia colaborativa, os estudos devem considerar a atividade docente como uma unidade de análise e criar condições para que, com a participação dos professores, sejam evidenciados seus modos de organização e desenvolvimento da atividade pedagógica.

Jesus (2006, 2009) orienta seus trabalhos na perspectiva de estabelecer ações colaborativas entre universidade e as redes de ensino. Para a autora, uma escola inclusiva só existirá a partir de um “constante e longo processo de reflexão-ação-crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer” (JESUS, 2006, p. 206).

Jesus (2009) realizou encontros entre os pesquisadores vinculados à universidade federal do Espírito Santo e gestores e docentes da rede pública de ensino vinculados à escola comum e

aos serviços de apoio especializados do município. Os encontros foram divididos em momentos de estudo, com discussão de questões teóricas e, em momentos de intervenção, com reflexão acerca do vivido. Dentre as temáticas, destacaram-se as práticas pedagógicas e organizativas no cotidiano da escola. A autora mostra como a reflexão no grupo e a possibilidade de formação continuada tornam os docentes mais seguros no que se refere às ações no processo de ensinar.

É notado o esforço que muitos pesquisadores vêm realizando no sentido de suscitar pontos de reflexão para redimensionar a inclusão escolar que está em curso. Com o intuito de contribuir com essas reflexões, este trabalho foi desenvolvido tendo como objetivo analisar as possibilidades de que professores construam conhecimentos sobre práticas de ensino e representações de alunos com deficiência por meio de ações colaborativas.

Caminhos Metodológicos

Este trabalho é parte de um estudo cujo objetivo foi a busca dos indícios das possibilidades de aprendizagem de um aluno com uma má formação do desenvolvimento cortical, com agnosia verbal auditiva e apraxia fonológica², matriculado no primeiro ano do ensino fundamental

² A agnosia verbal auditiva refere-se a uma falha para reconhecer estímulos linguísticos, sem que a audição esteja prejudicada e a apraxia fonológica é uma desordem na programação motora da fala (MURDOCH, 1997)

de uma escola pública, pertence a um município do interior paulista. Entre os meses de novembro de 2009 e dezembro de 2010, considerando-se o período letivo, foram realizadas filmagens semanais das interações entre o aluno Gil³, professora Lourdes e pares, e, paralelamente às observações em sala de aula, ocorreram encontros quinzenais com a professora, com o intuito de assistir com ela às filmagens e, a partir daí, refletir sobre o visto e construir conhecimentos sobre o aluno e suas possibilidades de aprendizagem. Além dos encontros com a professora, a pesquisadora participou em quatro reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Todos os encontros e reuniões de HTPC foram audiogravados e/ou registrados em diário de campo.

Jobim e Souza (2003) afirma que a videogravação não se caracteriza somente como uma rica fonte de coleta de dados, mas como a condição na qual os sujeitos poderão ter possibilidades efetivas de construir conhecimentos sobre suas práticas sociais e representações.

Lourdes, a professora, possui formação em magistério e cursa o primeiro ano do Curso de Pedagogia em uma universidade privada. É professora da rede escolar municipal desde 2001.

Com o intuito de analisar as possibilidades efetivas de que a professora construa conhecimentos sobre suas práticas de ensino e sobre modos de

compreender o aluno com necessidades educacionais especiais, neste texto são analisados alguns dados referentes aos encontros com a professora e às reuniões de HTPC. Os dados foram organizados em unidades temáticas, a saber: momentos para discussão do aluno com necessidades educacionais especiais; sobre o papel da família e da medicação e reflexões sobre possibilidades de aprendizagem.

Resultados e Discussões

Momentos para discussão do aluno com necessidades educacionais especiais

No dia 17 de junho apenas as professoras do primeiro ano participam da reunião de HTPC. A coordenadora pedagógica está com um livro "Ler e Escrever – Coletânea de Atividades 1º ano". É um manual elaborado pela secretaria de Educação do Estado de São Paulo". A coordenadora confere com as professoras quais atividades elas já realizaram e quais ainda faltam realizar. Lourdes e as demais professoras anotam quais atividades elas precisam realizar com os alunos. Lourdes comenta que Gil havia faltado em todos os dias da semana anterior e que a mãe não justificou a ausência. Aproveita para mostrar uma atividade que havia feito com a turma referente à montagem da letra da música "Sapo Cururu". Lourdes explica: "Em um primeiro momento, entreguei tiras de papel com partes da letra da música aos alunos, que, em dupla, deveriam ler as tiras e montar a música; na segunda parte da atividade, cada aluno deveria escrever a letra da música, sem copiar. Durante a

³ Os nomes dos sujeitos são fictícios para preservar a identidade dos mesmos.

leitura e montagem da letra, Gil estava com um aluno, que realizou a atividade por ele. Na segunda parte da tarefa, Gil escreveu letras aleatoriamente, sem significados". Lourdes está com necessidade de colocar o problema para discussão; entretanto a coordenadora pedagógica solicita às professoras que retornem ao tema do planejamento e não abre espaço para discutir o caso de Gil. Continuam a comentar sobre as atividades do livro "Ler e Escrever".

As reuniões de HTPC são bastante organizadas e planejadas previamente pela coordenadora pedagógica e pela diretora. Na pauta há questões sobre a organização da rotina escolar e de atividades programadas. Durante as reuniões, discute-se sobre práticas pedagógicas, tais como, a prática da leitura em sala de aula e critérios de seleção do livro infantil.

O referido horário é um momento especial para as professoras e para as gestoras da escola, nota-se participação e interesse. Todavia não há espaço para a discussão de um aluno ou de uma dificuldade específica. Há uma preocupação com a forma como as atividades devem ser propostas. Por exemplo, sobre a atividade de leitura de história, a coordenadora pedagógica explica *"as professoras devem ler a história para os alunos, estes devem estar sentados em círculo, preferencialmente no chão, para caracterizar o momento prazeroso da história. Após a leitura, a professora deve retomar a história oralmente com os alunos, aí faz a reescrita – professora escreve na lousa o que os alunos vão relatando, em seguida, todos fazem a leitura oral da reescrita [...]".*

Ferreira e Ferreira (2004) destacam que a escola ainda se orienta pela ótica da homogeneidade entre pessoas, não estando preparada para lidar com as particularidades de cada aluno. A professora Lourdes tenta usar o momento da reunião pedagógica para colocar em discussão suas dificuldades com o aluno Gil, mas ela não encontra incentivo, pois é preciso que retornem ao tema do planejamento. Não há espaço para a discussão do aluno que apresenta um padrão de desenvolvimento considerado atípico. Um dos eixos orientadores da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) refere-se à flexibilidade. Ferreira e Ferreira (2004) salientam que

[...] ela enfatiza a perspectiva de se romper com a cultura do atrelamento das escolas a modelos, isto é, as unidades escolares devem deixar de ser padronizadas dentro dos sistemas de ensino a que pertencem [...] e que passem a se guiar por projetos pedagógicos próprios. (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 32).

Para que isto ocorra, as escolas precisam considerar as necessidades específicas de cada aluno. Contudo, como argumentou Ferreira (2006), na tradição pedagógica dos docentes não se valoriza o trabalho com metas educacionais diferenciadas.

A professora Lourdes, assim como a maioria dos professores que recebe um aluno com alguma necessidade especial, não se sente preparada nem foi capacitada para lidar com esse aluno. Desse modo, ela procura aproveitar a presença da pesquisadora durante a reunião de HTPC

para discutir sobre o aluno Gil. Isto revela que a professora precisa de apoio e quer ser ajudada; a escola também quer ajuda, tanto que a direção “abriu as portas” da escola para a realização da pesquisa.

Sobre o papel da família e da medicação

01.06.2010

[...] Ela (a professora) acha que a mãe de Gil poderia se preocupar mais com o filho. Que ela só o deixa na frente da televisão. Queixa-se da mãe, diz que ela é muito ausente. Lourdes me diz “independente do diagnóstico, vai ser difícil, precisa chamar a mãe prá conversar”. Digo que compreendo suas preocupações. Também acho que a família é importante, mas é preciso cuidado para não confundir: há o papel da escola e o papel da família. Um não pode fazer o que é do outro. Ela argumenta que acha que Gil está muito largado neste ano e que vai chamar a mãe para conversar.

26.08.2010

Profa.: *Ontem a mãe me procurou e me perguntou como que eu achava que ele estava, eu falei, ‘olha ele tá mais cansado, não tá fazendo nada, essa semana ele não quis fazer nada’.*

Pesq.: *Diferente daquela outra, eu vim na terça, você me contou que na segunda ele tinha lido algumas coisas.*

Profa.: *É, só que aí, na segunda e na terça, a mãe tava dando um comprimido inteiro e ela falou prá mim que ele estava muito ativo, muito agitado, ela começou a dar metade pra ele, e aí agora ela achou*

que ele tá muito sonolento, que ele tá teimoso, eu falei, ‘é realmente’, que na classe ele nem as coisas que ele adora ele tá fazendo, tudo que eu dou pra ele, que eu solicito que ele faça, ele põe embaixo da carteira e deita, aí eu pergunto ‘tá com sono Gil’, ele ‘tô’, ‘vai lavar o rosto então’, aí ele vem, lava o rosto e volta e encosta a cabeça na mesa, aí eu falei pra ela ‘olha, realmente ele tá muito sonolento, muito cansado, ele não quer fazer nada, nem as coisas que ele gostava de fazer’,[...] ela até falou ‘é acho que não tá dando certo este remédio, eu vou experimentar mais esta semana dar metade, depois eu volto com um inteiro’, então a mãe tá meio que bagunçando na medicação.

Pesq.: *Não pode, medicação não pode você ficar mudando, hoje eu dou meio, você tem que seguir o que o médico disse prá fazer e se ela sentir que não está sendo bom pra ele, antes dela mudar, ela tem que conversar com o médico, porque em geral o que acontece é isso mesmo, na hora em que você dá o medicamento, na hora em que você trabalha mais com a criança e ela começa a ser mais ativa e tal, como ela antes era uma criança muito quieta, criança quieta dá menos trabalho.*

Profa.: *É isso que eu imaginei também.*

Pesq.: *O que acaba acontecendo? Então a gente fala ‘tá agitado’, mas, às vezes, só está tendo a possibilidade de se manifestar, de atuar mais do que antes.*

Profa.: *É o que eu falei, mas ela falou ‘não, mas é que ele tava muito agitado, agressivo com o mais novo’ eu falei ‘mas, como agressivo?’ ‘ah, na brincadeira ele queria*

que o menino (o irmão) saísse prá ele brincar', eu falei 'então mãe, tá brincando, tá se relacionando com o irmão', então, eu acho que realmente, incomodou ela, ele estar mais ativo.

Pesq.: *Eu acho que a criança, na família, ou na escola, precisa muitas vezes, do outro, do pai, da mãe, do professor, prá ajudar nestas relações, se ela tá brincando com o irmão de uma forma que a mãe considera agressiva, não adianta mudar a medicação, é preciso conversar, sentar junto, brincar junto, mostrar como que brinca, é essa negociação que eu percebo que muitas vezes não acontece, e isso é muito importante, porque a gente não aprende nada sozinho, a gente precisa do outro pra aprender a brincar, prá aprender a se relacionar, o nosso papel, o papel do adulto é interferir, só tirar medicamento e pôr medicamento, não dá.*

Profa.: *Eu acho que tem que fazer um trabalho com a mãe também, porque falta mais responsabilidade, não sei, ou o médico orientar melhor essa mãe.*

Pesq.: *tem essa questão, é difícil, agora ela precisa de uma orientação mesmo, a escola pode sentar e conversar um pouco, o próprio médico, é uma questão também pra ser conversada com a professora do apoio especializado [...] mas aqui na escola o que é que nós podemos fazer prá ajudar? Porque nós temos também os limites, tem a família, tem o apoio, mas aí nós vamos pensar, com isso que a gente tem, o que a gente tá podendo fazer?*

Profa.: *então, durante a semana, o que eu percebi é, a gente veio até a biblioteca,*

segunda-feira nossa aula é aqui, então eu fiz a leitura, leitura ele adora, ele participa, ele presta atenção

Nesses episódios, o foco da discussão está no papel da família frente ao aluno com necessidade educacional especial.

No primeiro episódio, a professora queixa-se da pouca participação da mãe; a pesquisadora concorda com ela em relação ao papel da família, mas procura mostrar que escola e família ocupam posições diferentes em relação às possibilidades de aprendizagem da criança. Todavia, em um primeiro momento, a professora mantém o foco no papel da família e afirma que chamará a mãe para conversar sobre Gil.

No segundo episódio, nota-se uma preocupação da professora em relação ao uso adequado da medicação, se a mãe não ministra o remédio conforme orientações médicas, Gil fica desatento, sonolento e não aprende. A professora demonstra acreditar que a família tem papel central nas possibilidades de aprendizagem do aluno. A ideia é a de que, se a família não cooperar, o aluno não irá aprender. A pesquisadora explica para a professora sobre a forma de se ministrar a medicação, sobre a importância de a mãe seguir as orientações médicas e também sobre como o medicamento pode estar agindo em Gil, tornando-o um garoto mais participativo, mais dinâmico. Nota-se que a pesquisadora concorda com a professora em relação ao papel da família, sugere que ela procure o atendimento educacional especializado para ajudar na orientação à mãe sobre a forma de ministrar a medicação para Gil.

A pesquisadora direciona a conversa para o âmbito escolar; a partir da intervenção da pesquisadora ao dizer “*com isso que a gente tem, o que a gente tá podendo fazer?*” a professora passa a refletir sobre as possibilidades de Gil e percebe que há situações, tais como a leitura na biblioteca, em que Gil participa e gosta.

A análise desses episódios indica que, ao olhar para as dificuldades de Gil como algo relacionado à medicação, a professora dá ênfase à condição orgânica da deficiência, em detrimento às condições sociais concretas de vida do sujeito.

Vigotski⁴ (1997) afirma que a despeito da causa primária da deficiência, as possibilidades de desenvolvimento de uma criança são determinadas pelas condições sociais favoráveis. Para o autor, não é possível conceber uma prática educativa estruturada sobre bases e determinações negativas. Para uma prática pedagógica tornar-se efetiva e possibilitar que o aluno com deficiência tenha acesso ao conhecimento, torna-se fundamental que os educadores tenham um olhar diferenciado para seus alunos, isto é, uma visão para as possibilidades de desenvolvimento. Isto só é possível se o aluno for compreendido nas relações com os outros, pois, na relação social significativa, é que se origina o desenvolvimento do funcionamento tipicamente humano.

O despreparo do sistema escolar e do professor para lidar com as questões

inerentes à inclusão escolar e com o aluno com deficiência é apontado por diferentes autores (FERREIRA; FERREIRA, 2004; FERREIRA, 2006; JESUS, 2006). Neste estudo, os dizeres de Lourdes são reveladores de que ela, por sentir-se despreparada, atribui à família o fato de o aluno não participar das atividades de sala de aula. Assim, a família que não se preocupa com a criança e o uso indevido da medicação se tornam os vilões para a não aprendizagem do aluno em sala de aula.

Constata-se a angústia da professora em não saber como fazer para que o aluno participe das atividades propostas em sala de aula. Lunardi-Lazzarin e Machado (2009) realizam uma crítica às políticas de formação docente para a educação inclusiva, que, sob a ótica do discurso neo-liberal, visam formar um professor que seja generalista, tolerante com o diferente e que dê conta de conhecer a todos e a cada um de seus alunos. Desse modo, o professor precisa ser um sujeito reflexivo, que está em constante busca do saber. A política de formação docente que está em curso revela, ainda que de forma subliminar, que o professor não está pronto e não sabe, mas precisa vir a saber. Acredita-se que a expectativa de que o professor seja polivalente torna-se um motivo gerador do medo, da insegurança e da angústia que avassala o docente que hoje tem um aluno com necessidade educacional especial em sua sala de aula.

⁴ A grafia do nome do autor varia em diferentes traduções. Neste texto, opta-se por uma só forma, porém preservando as indicações diferenciadas nas Referências.

Reflexões sobre possibilidades de aprendizagem

12.08.2010

Pesq.: *Aqui, essa situação de você se aproximar dele, de você mostrar o que ele precisa fazer, onde ele tem que copiar, onde está errado, isso acontece várias vezes (referindo-se ao observado na filmagem que ela estava assistindo com a professora). Isso eu observei como um aspecto muito positivo. Por quê? É dessa criança que a gente está falando. Nada sozinho ele consegue, pelo menos em um primeiro momento. Ele precisa de ajuda, de um fazer junto, e talvez nesse fazer junto...*

Profa.: *Constantemente.*

Pesq.: *Prá aprender algo, todo mundo precisa de alguém que ensine, prá muitas pessoas essa passagem é muito rápida, prá crianças como o Gil que tem uma dificuldade de aprendizagem isso é mais demorado, esse processo de fazer junto, ele é mais constante. Quando você me diz assim, agora esse ano ele já está mais seguro.*

Profa.: *Não! Esse ano não, agora né! Agora que voltou (referindo ao início do 2º semestre)*

Pesq.: *É! Agora que voltou. Me dá a sensação de que o caminho é esse mesmo!*

Profa.: *Que bom!*

Pesq.: *Ele precisou de tempo, de ajuda, até chegar um momento que aquilo pra ele, ele se apropria desse conhecimento, ele consegue se organizar melhor, ele se sente mais...*

Profa.: *Seguro!*

Pesq.: *Acho que é uma coisa prá gente pensar e ver, porque você vai tentando ajudá-lo a perceber.*

17.09.2010

Pesq.: *Até mesmo essa atividade, na terça-feira que ele tava com sono, a coisa de copiar o cabeçalho foi um acontecimento, ele demorou prá começar, ele se distraía, mas eu fiquei pensando, se você pensar, é o terceiro ano que ele faz o primeiro ano, é o terceiro ano que ele faz essa atividade, né? Aí, acho também que ele já tá cansado.*

Profa.: *Mas, que tipo de trabalho que eu posso fazer? Que tipo de atividade mais que ajuda?[...] roda da conversa ele participa, ele se expressa melhor.*

Pesq.: *Em relação à oralidade, eu percebo um avanço, um desenvolvimento grande de novembro do ano passado prá cá.*

Profa.: *Ele participa, ele participa com coerência, ele fala do que a gente tá falando, ele..., às vezes, ele participa mais do que os outros.*

Pesq.: *É um ponto fundamental, a linguagem se desenvolver.*

Profa.: *Filmes ele gosta.*

Pesq.: *No filme da Lassie, ele tava...*

Profa.: *Ele se envolveu com a história, ele conhecia.*

Pesq.: *É, a gente sempre vai voltar nisso, aquilo que ele consegue, que dá sentido, esse é o ponto. Achar que realmente ele pode participar e se envolver nas atividades significativas e envolve funcionamento mental, não só funções elementares.*

Profa.: *E a questão do cabeçalho e da rotina tem dia que eu faço diferente, eles até perguntam, hoje vai ser diferente prô? Prá não ficar aquela coisa maçante, todo dia, então umas duas vezes na semana, eu coloco a data, depois eu mudo de ordem, e a rotina também, geralmente é sempre daquela maneira, mas, às vezes, eu falo “hoje a gente não vai pular linha, vai fazer assim, linguagem, leitura”, aí eu tomo a leitura deles “o que tá escrito aqui? então, aquele momento do cabeçalho e da rotina também serve prá eles lerem, depois do intervalo, a gente volta na rotina e eu falo “o que a gente já fez da rotina de hoje?” Ai eu ponho ok, “o que tá escrito na dois, a gente já fez isto?”.*

No primeiro episódio, a pesquisadora e a professora, após assistirem a uma das situações filmadas no primeiro semestre de 2010, conversam sobre o visto. A pesquisadora comenta com a professora que as ações realizadas por ela de aproximar-se de Gil e indicar a ele o que é para ser realizado estão sendo positivas. A pesquisadora salienta a importância da ajuda do outro para a aprendizagem do aluno com necessidade educacional especial e comenta que essa ajuda do outro não reverte imediatamente em aprendizagem.

Vygotski (1991) realiza proposições significativas sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. O autor discute o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que, visto de maneira prospectiva, supõe a participação do outro no processo de aprendizagem, em situações de elaboração partilhada. À noção

de Desenvolvimento Proximal atrela-se a ideia de desenvolvimento processual. O autor afirma que

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas [...] e quando em cooperação com seus companheiros. (VYGOTSKY, 1991, p. 101).

No segundo episódio, a pesquisadora comenta sobre a falta de interesse de Gil para realizar a cópia do cabeçalho e da rotina. Atribui ao desinteresse o fato de o aluno estar cursando pela terceira vez o primeiro ano. A professora questiona a pesquisadora sobre as atividades que ela poderia propor e, ao refletir sobre as atividades, indica a roda de conversa, como um momento em que Gil participa com mais interesse e com coerência. A pesquisadora concorda com ela e enfatiza o papel da linguagem para o desenvolvimento.

As proposições de Vygotski (1997) sobre as pessoas com deficiência e, sobretudo, sobre as possibilidades de desenvolvimento dessas pessoas, estão atreladas à tese do autor sobre a origem social do desenvolvimento. Sobre essa questão, Freitas e Monteiro (2010, p. 11) afirmam que “a compensação tem origem quando ao sujeito com deficiência é dada a oportunidade de ‘ser’ no mundo social, e quando lhe são oferecidas atividades que visem o funcionamento mental superior”.

Desse modo, a pesquisadora, ao afirmar que *'é um ponto fundamental, a linguagem se desenvolver'*, orienta-se por esta ideia e tenta auxiliar a professora a pensar sobre isto. Ela também procura mostrar que as atividades que envolvem a linguagem são mais significativas e visam ao funcionamento mental superior. Vigotski (1997), ao elaborar sobre as possibilidades de desenvolvimento de crianças com deficiência mental, enfatiza a necessidade de a escola e os educadores atuarem intensivamente em direção ao pensamento abstrato, às funções mentais superiores.

Ao ter a oportunidade de refletir sobre a sua prática, a professora percebe que atividades que envolvem a linguagem em funcionamento – *'roda da conversa ele participa, ele se expressa melhor', 'filmes ele gosta'* – podem ser mais significativas e, a partir daí, ela retoma o assunto da cópia e passa a relatar suas estratégias para dar mais sentido à tarefa.

27.10.2010

Pesq.: *Eu já observei algumas coisas que, do meu ponto de vista, elas contribuem para que Gil participe mais das atividades, né? E algumas coisas, em alguns momentos que você fica assim do lado dele e tal, se, por um lado, eu acho isso bom, por outro lado, eu fico preocupada, porque você tem outros 19 alunos, eu tenho filmagens em que você ficou uns 40 minutos ao lado dele.*

Profa.: *E os outros lá! É complicado!*

Pesq.: *Por outro lado, se ele fica sozinho, pra ele é muito difícil completamente*

sozinho, então, eu também já observei que tem alguns alunos que o ajudam e ele gosta.

Profa.: *E outros, ele não gosta.*

Pesq.: *É, aquele garoto?*

Profa.: *O Val? De óculos?*

Pesq.: *É?*

Profa.: *Ele adora!*

Pesq.: *Naquele dia em que o Val ficou com a régua, apontando na lousa, aonde ele tinha que copiar...*

Profa.: *E o Val não tá vindo nesses dias, e ele fala 'cadê o Val?', e eu, 'o Val faltou'; então, quando a gente entra na sala, e eu falo, 'quem faltou hoje?' Ele ficava 'o Val, o Val', até eu escrever o nome do Val na lousa, então ele gosta muito."*

04.11.2010

Pesq.: *... Então, lógico que os alunos percebem, que ele tem, ele é o que sempre tá mais atrasado, é o que demora mais, é o que ainda não tá escrevendo como o outro, né? Por isso, eu acho que isto são questões, aquilo que a gente já conversou, no grupo, você ajuda o grupo, as atividades em grupo, senão acaba sendo um tratamento muito diferenciado, não é o diferenciado de não dar bola, mas é do outro lado. Mas isso não é fácil. Aí a gente tem que pensar assim, a condição é essa, né? Tem um aluno com necessidades educacionais especiais na sala de aula [...] quais são os recursos que vão poder te ajudar, pra você dar a atenção que ele precisa?*

Profa.: *Mas então eu sou uma heroína! (risos)*

Pesq.: *Não é fácil, não!*

Profa.: *por isso eu estou tão cansada. Eu estou com 20, e dos 20 eu tenho 17 alfabetizados, lendo e escrevendo, apesar de todo esse, há um jogo de cintura...porque quando eu estou com ele, a sala respeita, espera.*

Observa-se, no terceiro episódio, a preocupação da pesquisadora em relação ao tempo em que a professora passa somente ao lado do aluno com deficiência.

Góes (2004), ao analisar a experiência escolar de surdos, constatou que, na sala de aula observada, a professora oferecia ajuda no limite de sua administração do tempo para todos. Como a intervenção da professora nem sempre era possível ou bem sucedida, a estratégia encontrada por ela foi a simplificação de tarefas ou a repetição de atividades já realizadas. Dainez (2009) observou que a simplificação de tarefas também é uma prática utilizada por professores de alunos com deficiência mental que estão na escola comum. Em geral, as atividades são descontextualizadas e desprovidas de sentido.

Neste estudo, constata-se que a professora não realiza simplificações ou adaptações de tarefas para Gil. Ela quer que ele participe e faça as atividades como os demais. Mas, nem sempre, isto é possível. E, nesses momentos, a professora realiza uma intervenção exclusiva para ele ou inicia uma nova atividade com todos os alunos, enquanto Gil termina a cópia. Na primeira estratégia – intervenção exclusiva – ela ‘exclui’ os demais alunos, que ficam sem ter o que fazer enquanto aguardam. Na segunda estratégia – iniciar outra

atividade, sem que Gil tenha terminado – ela ‘exclui’ Gil da outra tarefa.

A pesquisadora aponta essa questão para a professora, mas admite que Gil precisa de auxílio. No terceiro episódio, ela destaca a ajuda que Gil recebeu do aluno Val como algo que pode contribuir para a aprendizagem dele. No quarto episódio, a pesquisadora aborda a possibilidade da realização de atividades em grupo. Nota-se, portanto, que a pesquisadora procura auxiliar a professora a encontrar estratégias para lidar com a heterogeneidade na sala de aula. Como já explicitado neste texto, a ideia da realização do trabalho em colaboração com o outro, vincula-se à tese geral de Vigotski (1991) sobre a origem social do desenvolvimento humano e, especificamente, sobre a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) desenvolvida pelo autor. Ferreira (2006), ao problematizar sobre estratégias de ensino que possam vir a viabilizar a inclusão escolar, destaca a necessidade de um trabalho em sala de aula mais coletivo, possibilitando a expressão de cada particularidade.

Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo analisar os encontros entre a pesquisadora e uma professora de escola pública que possui em sua sala de aula um aluno com necessidades educacionais especiais, com vistas a compreender as possibilidades de que professores construam conhecimentos sobre práticas de ensino e representações de alunos com deficiência por meio de ações colaborativas.

As reuniões entre pesquisadora e professora se configuraram como um momento de troca, um espaço onde foi possível falar sobre Gil e de suas condições de ser no mundo. Puderam ser discutidos temas tais como o papel do outro e da linguagem no processo de conhecimento, a noção de zona de desenvolvimento proximal, a ideia de mediação sócio-cultural e o olhar para as possibilidades do aluno. Assim, o trabalho colaborativo apresenta-se como um espaço para que o docente possa refletir sobre sua prática, encontrar caminhos para transformá-la e tornar-se mais seguro em sua ação educativa.

Torna-se pertinente e urgente a viabilização de condições concretas para que o professor da sala de aula comum receba o apoio necessário para atender a todos os alunos de sua sala de aula, considerando-se a heterogeneidade entre eles. O professor não pode ser o único responsável pela aprendizagem de um aluno com deficiência e, muito menos, a não aprendizagem pode ser atrelada à deficiência em si. É preciso se considerar a relação dialética entre o professor, o aluno e as condições de produção em sala de aula.

Referências

BRASIL, Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União* n. 248, de 23/12/96 – Seção I, p. 27833. Brasília, 1996.

DAINEZ, Debora. *A inclusão escolar de crianças com deficiência mental: focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural*. 2009. 148 p. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Orgs.). *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: Edufes, 2006. p. 139-154.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Julio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-48

FREITAS, Ana Paula de; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. (In)apropriações das práticas pedagógicas na educação de alunos com necessidades educacionais especiais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu, MG. *Anais eletrônicos...* Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt15>>.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana

Lia Frizman (Orgs.) *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 69-91.

JESUS, Denise Meyrelles de. Formação Continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Orgs). *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: Edufes, 2006, p. 203-218

_____. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores-pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Corrêa; VICTOR, Sonia Lopes. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 166-175.

JOBIM E SOUZA, Solange. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisas acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa*. Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003. p. 26-38. (Coleção Questões da nossa época, v. 107).

LUNARDI-LAZZARIN, Marcia Lise; MACHADO, Fernanda de Camargo. Polivalentes, generalistas e tolerantes: formando professores na lógica inclusiva. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 04 a 07 de outubro de 2009, Caxambu, MG. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT15-5418--Int.pdf>>.

MURDOCH, Bruce E. *Desenvolvimento da fala e distúrbios da linguagem: uma abordagem neuroanatômica e neurofisiológica*. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. *Fundamentos da Defectologia*. Obras escogidas. Madrid: Visor, 1997. Tomo 5.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em junho de 2012

Aprovado para publicação em maio de 2013

Papel dos formadores, modelos e estratégias formativos no desenvolvimento docente

Role of teacher educators, formative models and strategies in teacher development

Ana Ignez Belém Lima Nunes*

João Batista Carvalho Nunes**

* Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (Espanha). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará.

E-mail: anaignezbelem@gmail.com

** Doutor em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (Espanha). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará.

E-mail: joao.nunes@uece.br

Resumo

Discutem-se o papel do formador na formação continuada e os modelos e estratégias formativos para o desenvolvimento docente. Parte-se da análise do papel do formador, situando a complexidade de conceituar esse termo, assim como as fragilidades ainda presentes em sua formação. Defende-se a ideia de que a coerência entre a formação desejada para os professores e a formação de seus formadores é um aspecto fundamental para promover o desenvolvimento docente. Em seguida, denotam-se diversos modelos e estratégias de formação continuada, com suporte na literatura científica e de estudos realizados pelos autores. Ao final, esboçam-se propostas para a melhoria da formação continuada desde a perspectiva do desenvolvimento docente, a serem implementadas pelos órgãos gestores e/ou pelas escolas.

Palavras-chave

Formação de formadores. Modelos e estratégias formativos. Desenvolvimento docente.

Abstract

The role of teacher educator in continuing teacher education and models and strategies for teacher development are discussed. It starts with the analysis of the role of the teacher educator, placing the complexity of conceptualizing this term, as well as still present weaknesses in his formation. The idea that consistency between the training required for teachers and training of their teacher educators is a key aspect to promote teacher development is supported. Then, different models and strategies for continuing teacher education are presented based on scientific literature and studies of the authors. Finally, proposals for the improvement of continuing teacher education from the perspective of teacher development are outlined to be implemented by government agencies and/or by schools.

Key words

Training of teacher educators. Formative models and strategies. Teacher development.

Introdução

Investigar a formação continuada e o desenvolvimento docente é um exercício bastante frequente nas últimas décadas. Discutir esses temas suscita o interesse de muitos educadores, alcançando uma importância que transcende âmbitos nacionais e uma crescente relevância investigadora (ANDRÉ, 2002; CUNHA, 2002; DIAS et al., 2009).

Uma das muitas razões para justificar esse interesse procede da compreensão do importante papel do professorado no sistema educacional, principalmente se considerarmos as constantes reformas e as necessidades e exigências ante as novas demandas postas pela sociedade atual. Como assinala Freitas (1999, p. 17),

[...] as reformas educativas levadas a efeito em nosso país e nos outros países da América Latina [...] com o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado, vêm reafirmando a centralidade da formação dos profissionais da educação.

Por formação continuada entendemos o conjunto de “ações formativas deliberadamente organizadas da qual participam os professores posteriormente à sua formação inicial” (NUNES, J., 2001, p. 370). Essa formação é aqui situada na perspectiva do desenvolvimento docente. Esta se refere a como atualmente os professores se desenvolvem e se desenvolveram em suas vidas pessoais e profissionais nos mais diversos contextos, permeados pelas

condições sociais, históricas e culturais. É um conceito potente, cuja abrangência e sistematicidade nos permitem analisar a formação continuada, englobando dimensões profissionais, pessoais e contextuais (HARGREAVES; FULLAN, 1996; NUNES, A. 2004).

A formação continuada na visão do desenvolvimento docente é concebida dentro de um *continuum* com a formação inicial. Pressupõe uma ruptura com as anteriores concepções de formação continuada (reciclagem, capacitação, aperfeiçoamento) e sua resignificação no âmbito de um marco que valoriza aspectos de caráter contextual, organizativo e orientado para a mudança.

Observando essa temática, temos a impressão de um vasto campo de conhecimentos que, apesar de bastante mapeado e explorado desde lentes das mais díspares, ainda permanece com partes obscuras e às vezes confusas, geradoras de muitos questionamentos. Poderíamos destacar, entre outros, o papel do formador na formação continuada e as estratégias formativas¹. Se, por um lado, esses elementos nos situam diante de uma tarefa desafiante e cheia de complexidade, de outra parte, nos instigam e aguçam o espírito investigador na busca de respostas, reflexões e, por que não dizer, novas perguntas. Discutir esses dois aspectos é o desafio a que nos propomos neste trabalho.

¹ Para uma compreensão mais ampla desses e de outros aspectos, indicamos Nunes, A. (2004).

1 Papel dos Formadores

Dentre os diferentes elementos presentes na discussão sobre as modalidades e estratégias de formação continuada para o desenvolvimento docente, destaca-se a reflexão sobre o papel dos formadores de professores ou formadores de formadores, revestindo-lhes de importante atribuição e responsabilidade. Concordamos com Escudero (1998), quando há muito nos advertia da necessidade urgente de dar atenção aos formadores de professores, pois os planos e métodos da formação não se operam por si mesmos. Para Vaillant e García (2001, p. 20),

[...] os programas de formação para docentes não dão os resultados esperados devido, entre outras causas, a que os formadores responsáveis pelos programas carecem de formação adequada.

No terreno da formação continuada, pouca atenção é conferida à formação dos formadores. Laranjeira et al. (1999) asseveram que a discussão sobre a formação, papel e especificidade do trabalho do formador ainda avançou pouco no panorama brasileiro. Mais recentemente, Statonato (2010) identificou como a formação de formadores, mais especificamente de professores coordenadores de oficinas pedagógicas, mostra limites para lidar com a realidade da prática profissional dos professores.

A coerência entre a formação que defendemos para os professores e a formação de seus formadores é um aspecto fundamental para promover o desenvolvimento docente. Ao conceituar a formação

como um processo no qual os professores devem ser profissionais investigadores e reflexivos da própria prática, é preciso que os formadores também o sejam. A esse respeito, Perrenoud (2002, p. 72) informa que “só um formador reflexivo pode formar professores reflexivos, não só porque ele representa como um todo o que preconiza, mas porque ele utiliza a reflexão de uma forma espontânea em torno de uma pergunta, de um debate, de uma tarefa ou de um fragmento do saber”.

A tarefa do formador não é fácil. Ela passa pela capacidade de conhecimento, análise e domínio de questões referentes ao trabalho docente em sala de aula e na escola. Essa tarefa necessita ser revista ao mesmo tempo em que as discussões sobre a formação estejam avançando. Significa que também os formadores devem estar inseridos em um processo de desenvolvimento docente. Garrido (2000, p. 9) destaca que a atividade formadora é bastante complexa e difícil, haja vista seu caráter articulador e transformador, e porque, nas suas palavras, “não há fórmulas prontas a serem reproduzidas. É preciso criar soluções adequadas a cada realidade”.

Como formador de professores, partindo da definição de Huberman (1994), entenderemos todo aquele profissional que está dedicado à formação de professores, desenvolvendo seu papel no cenário de escolas, secretarias de educação, centros ou institutos de formação docente, universidades, escolas normais e institutos superiores de educação. Portanto o formador também é um profissional docente, um professor.

No caso específico do Estado do Ceará, essa função também é desempenhada pelos coordenadores pedagógicos no âmbito das escolas. No contexto atual do Estado, esse profissional aparece como um dos importantes elementos na formação continuada dos professores. Consoante Garrido (2000) informa, é recente a inserção desses profissionais nas escolas e, principalmente, é nova a natureza formadora de suas atividades. Percebe-se, então, a necessidade de que esses profissionais também trabalhem em grupos, partilhem suas ideias, experiências, sentimentos etc., com seus pares, a fim de que também possam atuar junto ao professorado.

Embora utilizemos a expressão formador de formadores, é preciso esclarecer que, na formação continuada, esses profissionais são identificados sob diferentes denominações, como: instrutores, multiplicadores, assessores, coordenadores, técnicos, moderadores, formadores de adultos etc. Sobre essa questão, Lanier e Little (1986) encontraram uma grande variedade de tipos e origens dos formadores, além da dificuldade em definir sua identidade e responsabilidade como profissionais no desempenho dessa tarefa, dificuldade essa que é mais acentuada na formação continuada. Dentro dessa etapa formativa, as autoras assinalam que não é requerido um corpo de conhecimentos sólidos ou formas gerais e especializadas de formação para que os sujeitos se tornem formadores. Mais de 20 anos depois, a literatura específica na área também não indica investigações que demonstrem grandes mudanças nessa realidade (VAILLANT, 2009).

Essa vasta denominação e a falta de unidade na formação do formador sublinham o caráter amplo e dinâmico dessa ocupação, que envolve atividades e responsabilidades diversas no campo da formação continuada, mas também da inovação, planejamento, avaliação e outros elementos da dinâmica escolar. Envolve também diferentes concepções sobre a formação continuada e, por conseguinte, acerca da função do formador.

Desse modo, podemos falar também de perspectivas diferentes para entender o papel do formador. Em uma perspectiva que prima mais pela racionalidade técnica, teríamos um modelo de formador instrutor; um formador especialista, transmissor de conhecimentos aos professores, que os assume apenas como receptores passivos. Na inteligência de Huberman (1994), as características do trabalho desse formador são: busca da compensação das carências do sistema, propondo melhoras desde uma perspectiva adaptativa; respostas aos professores em forma de receitas; consideração do contexto de formação como um consenso compartilhado; foco em tarefas e temas específicos do ensino; apresentação de soluções; reprodução de esquemas do ensino tradicional e apoio em modelos que hierarquizam a formação geral sobre as aprendizagens da própria prática.

Nesse modelo, o professor se torna dependente do formador, valorizando o saber do especialista em detrimento do seu saber. Isto enseja uma circunstância de acomodação, conformismo e falta de problematização da prática docente. Entendemos que esse modelo de formador se

adapta a determinados tipos de estratégias formativas – conferências, palestras, cursos especializados sobre temas específicos etc – porém não pode ser predominante no cenário formativo dos docentes. Aprender exige entrega, participação, diálogo e contextualização.

Em uma perspectiva crítica e reflexiva, temos o segundo modelo de formador como um colaborador do processo formativo dos professores, contrapondo-se ao papel de controlador e dirigente. Nessa visão, o professor é o protagonista da sua formação e também atua como formador de si próprio e de seus companheiros. A figura do formador evolui de uma compreensão da mudança centrada no desenvolvimento individual, para um maior compromisso com a escola como organização que aprende (VAILLANT; GARCÍA, 2001).

Algumas características presentes nas atividades desse formador são definidas como: a busca de superar a dicotomia entre formação inicial e continuada com opções criativas; o ponto de partida para os trabalhos é a prática docente, utilizando distintas estratégias de reflexão, como visi-

tas, estudos de casos, simulações, análises de materiais didáticos, gravações etc.

Essas atividades são propostas com suporte em um enfoque investigador, proporcionando critérios próprios ao professor para que enfrente os dilemas da prática docente cotidiana. A reflexão teórica é introduzida como marco para analisar o que ocorre no processo ensino-aprendizagem, estando orientada a desenvolver fundamentação científica que proporcione maior coerência à atuação docente. O enfoque didático com os professores é o mesmo que se pretende que seja trabalhado com os alunos.

A ideia central caracterizadora do perfil desse tipo de formador é a de um profissional voltado a formar professores com capacidade para questionar permanentemente a própria prática, com interesse em problematizar e comprovar a teoria na prática, mediante a investigação na sala de aula.

A Fig. 1 nos ajudará a resumir melhor a ideia central expressa nos dois modelos de formadores.

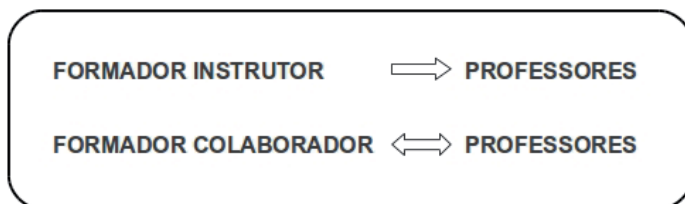


Figura 1 - Modelos de formador

O formador – isso é possível comprovar – é um elemento que exerce importante influência na natureza e na qualidade do processo formativo, qualidade essa relacionada diretamente à incidência da formação na prática docente. Na lição de García (1989), a relação entre o conhecimento pedagógico e como esse conhecimento é transmitido e trabalhado tem muita importância na formação docente. Desse modo, o currículo da formação passa pela ação docente do formador e é relevante na qualidade do processo formativo.

A discussão sobre o papel dos formadores também aparece no quadro da política educacional brasileira, no documento *Referenciais para a Formação de Professores*, elaborado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2002). Constatou-se que não houve, na formação dos formadores, um processo radical de atualização inserido em programas de desenvolvimento docente, criando soluções paliativas, nas quais a formação continuada assumiu caráter compensatório, o qual situou os formadores em um sistema de terceirização, sendo, portanto, os profissionais de fora da rede estadual e municipal que passaram a assumir essas funções. Em alguns casos,

[...] a falta de quadros locais bem preparados, para exercer, de fato, a função de formadores de professores – que tem levado muitas Secretarias de Educação a buscar profissionais de fora da região para realizar o trabalho – geralmente acaba produzindo um tipo de ação distanciada do contexto real do professor. (BRASIL, 2002, p. 47).

Ademais desses problemas, é preciso considerar que, sem uma rede de formadores definidos na formação continuada, as secretarias de educação perdem o controle sobre as ações desenvolvidas, inclusive desde o planejamento das ações formativas, tarefa que as secretarias devem acompanhar como gestoras das políticas públicas de educação.

Enfim, ao refletir sobre a importância dos formadores na formação continuada, não devemos nos esquecer de que esses formadores atuam nas instituições seguindo determinados modelos e estratégias formativos. Compreender tais modelos e estratégias nos permite avançar na busca de uma formação continuada que chegue a constituir espaço de reflexão, análise, investigação, intercâmbio de experiências e ideias, cooperação, colaboração e integração teoria e prática (HARGREAVES, 1996; ZEICHNER, 1993), uma formação continuada que possibilite o desenvolvimento pessoal, profissional e social do professor.

2 Modelos e Estratégias de Formação Continuada para o Desenvolvimento Docente

De início, esclarecemos que, apoiados em García (1994) e Ramos (1999), estamos compreendendo modelos como sistemas de referência que permitem estruturar e dar uma configuração conceitual às estratégias de formação continuada para o desenvolvimento docente. As estratégias são por nós definidas como as propostas que concretizam, na prática, os diversos

programas/ações de formação continuada de professores.

Embora diferentes visões sobre o desenvolvimento docente possibilitem estratégias de formação continuada diversificadas, deve restar claro o fato de que, muitas vezes, a mesma estratégia pode estar inscrita em diversos modelos em função das intenções e dos interesses das pessoas que os implementam e que dela participam. Os rótulos sob os quais se denomina uma estratégia formativa não nos informam necessariamente acerca da concepção sobre a qual será trabalhada. Não se pode avaliar nem julgar precipitadamente um programa de formação continuada, sem antes situá-lo em um contexto educacional específico, marcado por questões de ordem social, política, econômica, pessoal etc.

Na análise de uma estratégia formativa, é fundamental atentar para o papel exercido pelos professores, pois é necessário desenvolver práticas formativas inscritas em modelos que os considerem protagonistas. Para isso, é preciso romper com esquemas de formação tradicionais, a fim de possibilitar aos docentes a vivência de processos formativos com múltiplas e dinâmicas estratégias, que lhes permitam constituir e refletir sobre seu espaço profissional, sua prática e contexto. Propicia-se, dessa forma, a criação de uma cultura de questionamento e colaboração (LIEBERMAN; WOOD, 2003).

Para abordar os modelos de formação, tomamos como referência a classificação proposta por R. Y. Ramos (1999). A esses modelos, iremos inserir as estratégias

propostas por García (1994) e Santaella (1998). Entendemos que as classificações propostas pelos referidos autores nos serão especialmente úteis para pensar o desenvolvimento docente como algo mais concreto na prática educacional.

2.1 Modelo Transmissivo

É um modelo centrado basicamente na transmissão de saberes, especialmente de cunho teórico. Há grande ênfase na figura do formador como um especialista que irá transmitir a grupos de professores, em geral heterogêneos e numerosos, conhecimentos e informações de naturezas diversas. As estratégias formativas inscritas nesse modelo situam os professores em um papel mais passivo, bem como reforçam uma dicotomia entre a teoria e a prática.

2.1.1 Cursos como estratégias de formação

Esta é uma das estratégias mais fortes e adotadas na formação continuada em distintos países. Quando falamos de cursos, podemos nos referir a uma ampla variedade de atividades, cuja duração, período, local e programação podem variar sensivelmente. Os cursos, no entanto, contêm algumas características básicas que os definem: presença de um especialista; plano de conteúdo determinado previamente; dirigido a grupos de professores, algumas vezes em grande número; por ocorrer fora da escola; e baseado, geralmente, na aquisição de condutas, competências, habilidades e destreza específicas (GARCÍA, 1994).

Muitas das críticas que se fizeram a essa estratégia estão centradas na ênfase conferida ao saber do especialista, na distância entre as necessidades da escola e o conteúdo dos cursos, na perda de autonomia docente sobre o próprio processo formativo, pois são atividades organizadas externamente, na falta de *feedback* entre professores e agências formadoras, na metodologia que privilegia a transmissão verbal e na dificuldade dos professores de aplicar na prática o que aprenderam por meio dos cursos.

Não obstante o fato de os cursos estarem centrados basicamente na aquisição de conhecimentos e habilidades, pode-se trabalhar essa estratégia com metodologias que possibilitem reflexão, crítica e indagação. Bell e Day (1991, p. 9) discutem as vantagens e desvantagens dessa estratégia de formação:

Vantagens: pode aumentar o conhecimento, pode melhorar as habilidades, os professores podem fazer escolhas do que é oferecido, provê oportunidade para refletir sobre a prática profissional, pode ser em tempo completo, pode levar a mais qualificações, pode melhorar a perspectiva de promoção.

Desvantagens: pode ser muito teórico, as escolhas são determinadas pelos provedores, pode não refletir as necessidades da escola, pode não ter aplicação prática em sala de aula, ignora o conhecimento especializado do professor, pode ter um custo alto, pode requerer longo período de omissão.

Acreditamos que, em combinação com outras estratégias formativas, avaliadas devidamente e dentro de condições que propiciem o desenvolvimento do pensamento e autonomia do professorado, os cursos são importantes espaços de aprendizagem. Sem considerar esses aspectos que acabamos de mencionar, os cursos constituem atividades contingentes e isoladas, que pouco contribuem para o desenvolvimento docente e, em consequência, para a melhora da prática educativa.

2.2 Modelo Autônomo

O modelo autônomo se fulcra na noção de que o professor tem capacidade e deve dirigir o próprio processo formativo, baseando-se no princípio de que os adultos aprendem melhor quando iniciam e propõem a atividade de desenvolvimento docente. Está consoante, portanto, com os princípios da aprendizagem adulta e da carreira docente. As estratégias formativas aqui são escolhidas pelos professores, que não estão satisfeitos com as ofertas formativas propostas pelo sistema oficial, e também pelos que tencionam ampliar a própria formação, adequando-a às suas necessidades reais e interesses.

Nesse modelo, podem ser incluídos congressos, jornadas, simpósios, seminários, encontros e outros eventos contingentes dessa natureza. Todas essas são estratégias que permitem reunir grandes grupos de professores em um período curto, oferecendo-lhe uma informação especializada e com o objetivo de trocar

experiências, analisar temas específicos, obter informações etc. (CHAO, 1992). São estratégias interessantes quanto à atualização de conhecimentos, ampliação de informações e conhecimentos de contextos distintos.

Outra estratégia consoante o modelo autônomo é a licença ou financiamento para estudos e investigações, destinada à formação individual docente, que se pode concretizar em especializações, mestrados, doutorados ou em outros níveis de educação superior. A grande vantagem é a possibilidade de aprofundamento e atenção a temas mais relacionados às necessidades pessoais do professorado, o que dificilmente se pode obter em outras estratégias de natureza assistemática.

Relativamente à autoformação no plano coletivo, é válido incluir os seminários permanentes (surgidos na Espanha nos anos 1970), que são atividades com caráter de estudo, análise e reflexão sobre um tema determinado pelos próprios docentes. Esses seminários aparecem como fórmula eficaz para

[...] aperfeiçoar a formação do professorado, potencializar a reflexão em grupo, elaborar conjuntamente materiais de aula e investigar e experimentar novos modelos didáticos em um contexto participativo, dentro da comunidade escolar. (XUNTA DE GALÍCIA, 1999, p. 59).

Santaella (1998) refere-se aos seminários permanentes como essencialmente voltados para que os professores possam não apenas conhecer, mas também participar da elaboração de currículos, adquirir competências referentes à

intervenção educativa, conhecer e utilizar novos recursos e estratégias de ensino e aprendizagem e de avaliação, bem como adquirir informações do mundo científico e cultural que possam ser relevantes à prática pedagógica.

Algumas características importantes dessa estratégia são: estar formada por um grupo pequeno de professores que varia nos distintos contextos, mas não é superior a 13 participantes; abordar temas relacionados com a prática profissional dos professores membros do grupo; possibilitar que todos os componentes participem ativamente; dispor um tempo específico semanal ou quinzenal para as reuniões; ter uma duração total entre 20 e 60 horas como máximo; estar dotada de recursos financeiros; e privilegiar a elaboração de uma monografia final. Não identificamos ainda essa estratégia no cenário brasileiro.

2.3 Modelo Implicativo

O princípio central do modelo implicativo ressalta que o professor deve analisar, questionar e avaliar permanentemente sua prática, com o objetivo de melhorá-la e desenvolver-se na profissão por meio da reflexão pessoal e da interação com os demais. Sob esse ponto de vista, o professor tem um compromisso ético e político com a melhoria da educação. A reflexão sobre a própria experiência profissional passa a ser condição imprescindível. Como informa McCotter (2001), a reflexão em grupo possibilitada por esse modelo formativo cria uma atmosfera dialogal, crítica, de participação e colaboração. Os professores,

assim, encontram apoio para mudanças significativas em suas práticas.

Esse modelo, denominado por García (1994, p. 334) de baseado na reflexão, enseja estratégias de desenvolvimento docente que “pretendem ser como espelhos que permitam que os professores possam se ver refletidos, e que através desse reflexo – que nunca é igual ao complexo mundo representacional do conhecimento do professor – o professor adquira uma maior autoconsciência pessoal e profissional”.

Para esse autor, as estratégias formativas derivadas do modelo implicativo/reflexivo podem ser situadas em dois grupos, aos quais acrescentamos o terceiro.

2.3.1 Observação e análise do ensino

No primeiro grupo, estão as estratégias que requerem observação e análise do ensino. Essas estratégias proporcionam aos professores a oportunidade de descrever sua prática, refletir sobre ela e trocar experiências com seus colegas. Santaella (1998, p. 291-300) as classificou da forma a seguir descrita.

- Estudos narrativos, nos quais se situam:
 - estudos biográficos – propõem o desenvolvimento do professor como um processo pessoal e subjetivo que deve estar bem relacionado à sua trajetória de vida. Redação, análise e comentários de biografias pessoais são estratégias muito utilizadas no âmbito do desenvolvimento docente. Os professores implicam-se como aprendizes adultos, adquirem poder porque suas vozes são escutadas e refletem sobre si mesmos com

a ajuda de seus companheiros de trabalho. Nesses estudos, utilizam-se instrumentos como, por exemplo, os diários de campo; e

- estudos de casos – baseados principalmente em situações concretas vividas pelos professores em suas salas de aula. Esses estudos também derivam de suas observações e das observações dos alunos. Desse modo, criam-se oportunidades efetivas para que os docentes examinem, não apenas suas experiências pessoais e profissionais, mas também as de seus pares. Ao estudar casos concretos, os professores estabelecem maior vínculo entre a teoria e a prática, descobrindo os dilemas morais e éticos do ensino.

- Conversação entre os professores: é destacada como promotora do desenvolvimento docente porque permite a reflexão, a confrontação de ideias, a investigação, o redimensionamento de significados. A esse respeito, Rust (1999, p. 371), referindo-se ao *Research Network Project*, cuja metodologia básica está nas histórias e conversas entre os professores, destaca que os participantes estão engajados “nessas conversações para aprender sobre o que significa tornar-se um professor e para suportar o desenvolvimento profissional”. As histórias que permeiam as conversações, por conseguinte, são peças importantes na descoberta, aprendizagem e formulação de um discurso sobre o ensino e acerca de si mesmo como professores.

2.3.2 *Análise da linguagem e do pensamento*

No segundo grupo de estratégias, estão aquelas que pretendem contribuir para o desenvolvimento dos professores por meio da análise da linguagem, de elaborações pessoais ou conhecimentos.

Análise dos construtos pessoais

Essa estratégia exibe-se como uma técnica para analisar as teorias implícitas dos professores, mediante formas diferentes: entrevistas, grupos, autoinformes etc. Com efeito, ajuda os professores a tomarem decisões como aprendizes e docentes estratégicos, ampliando conhecimentos, entendendo a si mesmos e constituindo sua formação em interação com a realidade. Destacamos a seguir alguns passos para a análise dos construtos pessoais dos professores, partindo de uma adaptação dos estudos de García (1994).

- Descrição – os professores explicitam suas concepções sobre temas concretos de sua prática profissional, por exemplo, a avaliação da aprendizagem;
- exploração – o momento para conversas e leituras teóricas sobre o tema;
- reconhecimento e intercâmbio – os professores buscam perceber as diferenças entre suas descrições sobre o tema e as teorias estudadas, e as compartilham entre si;
- etapa de negociação – buscam-se os acordos em grupo de professores para chegar a uma definição consensual sobre o tema; e
- revisão – contrasta-se a nova definição

com as concepções que os professores tinham no início da análise.

Análise do pensamento por meio de metáforas

Essa estratégia parte da ideia da metáfora como importante forma de linguagem que utilizamos para definir a realidade cotidiana, e procura conhecer o modo como os professores compreendem, experimentam e expressam os acontecimentos vividos em sua prática profissional. Por meio de metáforas expressadas pela linguagem verbal ou visual, é possível aproximar-se do conhecimento dos professores sobre o ensino, refletir em conjunto a respeito desses conhecimentos e impulsionar o seu desenvolvimento profissional e pessoal. O uso de metáforas, analogias e narrativas pode ajudar os professores a conhecerem a si mesmos, bem como a analisarem melhor a implicação de suas concepções para o conhecimento docente.

2.3.3 *Pesquisa-ação e apoio entre professores*

No terceiro grupo de estratégias do modelo implicativo, estão aquelas voltadas para a reflexão, pesquisa sobre a prática e apoio dos professores entre si.

Formação continuada por intermédio da pesquisa

Centra-se na perspectiva do professor como um sujeito capaz de refletir, identificar e diagnosticar problemas de sua prática docente. Está baseada nos pressupostos da pesquisa-ação, que

ressalta a necessidade do professor como investigador capaz de teorizar sobre os problemas práticos, desenvolvendo sua profissionalidade.

É preciso matizar a ideia de que existem muitos enfoques com relação à pesquisa-ação, todos com distintas ênfases e significados, porém, de um modo geral, prevalece a noção de que se envolver em um processo de investigação fortalece a autonomia docente e a consciência profissional, além de produzir mais conhecimentos e atividades essenciais à prática. Para Elliott (1997, p. 180), a expressão pesquisa-ação sugere que “o objetivo da reflexão consiste em melhorar a qualidade da ação em uma determinada situação mediante a busca de explicações e causas”.

É importante, então, tornar a pesquisa acessível aos professores, a fim de que possam investigar sua situação docente, por meio das mais diferentes formas, em interação com seus pares. Isto permite um clima de aprendizagem profissional, diálogo, produção de conhecimentos, integração teoria e prática, compreensão e discernimento da realidade de sua prática na escola e do contexto social, econômico e político no qual estão situados. Não nos podemos esquecer também de envolver outras personagens importantes presentes no cenário escolar: diretores, assessores etc. (NUNES, A., 2000).

Apoio profissional mútuo

Essa estratégia está baseada na ideia de que as atividades formativas vão seguidas de atividades de assessoria entre

companheiros ou de assessores, a fim de que o professor perceba a própria atuação para melhorar sua prática. Podemos classificá-la em três tipos, de acordo com os objetivos pretendidos (SANTAELLA, 1998).

- Apoio profissional técnico – consiste na transferência, por parte dos professores, do que aprenderam em seminários e cursos;
- supervisão clínica – também conhecida como apoio profissional de companheiros, que destaca “o elemento de ajuda entre companheiros para o desenvolvimento e integração de novos professores, incremento do diálogo e reflexão através da observação e incluso do ensino de companheiros” (GARCÍA, 1994, p. 344). Essa estratégia requer que a escola desenvolva verdadeiramente uma cultura de colaboração, na qual se possam compartilhar o estabelecimento de metas e a tomada de decisões (HARGREAVES, 1996);
- apoio profissional para a indagação – desenvolve-se por meio de uma estratégia de pesquisa-ação colaborativa, com o propósito de proporcionar melhorias docentes, mediante uma análise dos processos de resolução de problemas do ensino (SANTAELLA, 1998).

Embora seja muito utilizado para designar atividades no modelo implicativo, consideramos que o apoio profissional técnico está mais relacionado a um modelo transmissivo. Pensamos que a supervisão clínica e o apoio profissional para a indagação transcendem o limite posto pela concepção de treino dos professores e se

harmonizam melhor ao modelo implicativo. Tais expressões têm como cerne a participação ativa dos professores de forma indagadora e reflexiva, pois constituem importante veículo para ajudar os professores a se darem conta de valores, atitudes e suposições sobre a aprendizagem (l'ANSON; RODRIGUES; WILSON, 2003).

2.4 Modelo de Trabalho em Equipe

Este é um modelo cuja característica central reside na resolução de uma conjunção de problemas comuns por parte de um grupo de professores na escola. Supõe a participação dos docentes no desenho e planejamento da própria formação. É um modelo que se adapta prioritariamente à formação centrada na escola, sendo suas estratégias também compatíveis, principalmente com o modelo implicativo. Nesse sentido, Ramos (1999, p. 217) nos esclarece que a perspectiva colegiada está “centrada nas necessidades da escola, mais que nos indivíduos”.

Acreditamos ser importante ressaltá-lo como um modelo de formação, e não apenas como estratégia presente em outros modelos, porque põe relevo à temática da cultura colaborativa no trabalho docente. Para Avalos (1998), embora em diversos países, inclusive da América Latina (Chile, Argentina e Paraguai desde os anos 1980), a discussão sobre o trabalho colaborativo entre os professores não seja recente, esse é um tema profundamente atual e necessário nos processos formativos.

Um dos aspectos centrais desse modelo é a concepção do grupo como um espaço cuja criatividade e potencial

de ação se mostram muito maiores do que quando os sujeitos trabalham de forma individual. O grupo permite e proporciona uma série de aprendizagens calcadas na colaboração, diálogo, confiança, responsabilidade compartilhada e ampliação de conhecimentos. Desse modo, promove “condições de muito maior vitalidade ao processo de formação” (PONTE, 1994, p. 14). Por meio do trabalho em equipe, os professores dão suporte uns aos outros, fortalecendo-se como grupo profissional.

Esse modelo de formação continuada estimula os professores para que revejam e elaborem novos conhecimentos. Instiga também a transformação do ensino, refazimento do currículo e desenvolvimento – tudo por parte deles – de formas alternativas para pensar e aprender sobre seus alunos, experimentando e acessando o resultado de suas ações.

2.4.1 *Processos de inovação curricular e formação em escolas*

O princípio no qual se assenta essa estratégia formativa ressalta a colaboração entre professores, pais, alunos e toda a equipe da escola, como forma de refletir e analisar os temas importantes para o contexto educacional no qual estejam inseridos. A ideia central é de que os projetos de inovação educacional sejam pensados em grupos de trabalho, nos quais se encontre envolvida toda a comunidade educacional.

Esses projetos supõem a formação nas próprias instituições escolares, incluindo atividades diversificadas, nas quais os professores desenvolvem ou adaptam um currículo, desenham um programa ou se

implicam em processos de melhoria da escola. Essa estratégia formativa privilegia alguns aspectos específicos que, segundo Santaella (1998), devem ser considerados:

- objetivos e âmbito de aplicação – conexão do projeto de inovação com o projeto pedagógico da escola;
- planejamento da elaboração do material curricular – características técnicas, recursos e temporalização;
- planejamento da aplicação experimental do material – forma e critérios de validação, participantes etc.;
- avaliação do processo e do material elaborado – critérios de avaliação, formas de levá-los a cabo; e
- detalhamento financeiro do custo do projeto.

A conexão do desenvolvimento docente com a ideia de mudança e inovação também pôs em marcha o movimento de formação centrada na escola, considerada como o cenário onde surge e se pode resolver a maior parte dos problemas do ensino. A formação no próprio contexto de trabalho do professor possibilita que ele se implique de modo mais efetivo. Imbernón (1999) destaca que a formação na escola terá um papel de agente de mudanças e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento educacional da instituição escolar permite criar condições adequadas e favoráveis para que os professores se formem.

Como exemplo mais concreto desse tipo de estratégia, no panorama brasileiro, podemos citar a experiência de uma escola para jovens e adultos da rede municipal de Belo Horizonte. Valadares (2002, p. 194)

destaca que a formação teve os seguintes objetivos:

- 1) envolver alunos e professores na elaboração do currículo; considerando-os sujeitos do processo;
- 2) Compreensão do currículo numa perspectiva mais ampla;
- 3) Construção de um projeto interdisciplinar a partir da pedagogia de projetos;
- 4) Compreender os novos espaços da formação de professores.

Tais objetivos foram estabelecidos com base no diagnóstico de evasão e repetência constatado na escola. A formação foi desenvolvida de modo coletivo, com fundamento nos mais diferentes processos e projetos, como: a criação de uma oficina de ideias, na qual os professores trocam experiências, apontam sugestões e expõem seus medos e angústias; reuniões semanais para acompanhar e avaliar o projeto; seminários, cursos; participação em movimentos culturais dos mais diversos; discussão de temas sobre o novo perfil do profissional da educação etc. A defesa dessa formação é de que o professor nunca está pronto, sempre está se produzindo e, portanto, seu percurso formativo deverá estar sempre aberto ao novo.

A escola é o lugar primeiro para que práticas como essa possam ser desenvolvidas. A formação continuada deve acontecer com base na realidade da instituição, nas necessidades docentes e nos projetos pedagógicos, contribuindo para que a escola constitua e fortaleça um espaço de crescimento para todos os que nela estão envolvidos.

Considerações Finais

É necessário enfatizar a noção de que todos os modelos e estratégias aqui expressos não se excluem entre si, porquanto podem se complementar, dependendo do contexto, objetivos e metas a serem alcançadas na formação continuada, mas também dependendo da concepção de currículo, ensino, escola e, evidentemente, da clareza sobre o papel que o professor deve desempenhar. Do mesmo modo, é preciso definir também o papel e o lugar dos formadores.

É nosso entendimento a ideia de que a discussão e a implementação de estratégias formativas, por conseguinte, sejam elas de qualquer natureza e pertencentes a qualquer modelo, não podem ser dissociadas da compreensão sobre as necessidades e demandas de formação e do papel de professores e formadores, encontrando, com suporte nelas, o espaço e a voz desses protagonistas como participantes ativos em suas trajetórias de formação. Ademais, qualquer que seja a estratégia formativa, esta só acontecerá se as condições adequadas e o tempo disponível para a sua formação forem garantidos a professores e formadores.

Por fim, sugerimos algumas propostas para a melhoria da formação continuada, desde a perspectiva do desenvolvimento docente, a serem implementadas pelos órgãos gestores e/ou pelas escolas:

- fazer levantamento e análise sistemática das necessidades formativas dos professores, promovendo junto deles uma reflexão sobre o tema;

- promover a discussão entre órgãos gestores e escolas, com vistas a buscar opções para o problema das condições e do tempo disponível para uma formação continuada de qualidade, que possa efetivamente incidir sobre a prática pedagógica do professor;
- ampliar as estratégias e modalidades formativas, oferecendo aos professores possibilidades de escolha, de acordo com suas motivações e necessidades, inclusive considerando que estão em diferentes etapas da carreira;
- desenvolver programa formativo dirigido aos formadores, discutindo concepção e significado da formação continuada e o conhecimento de novas estratégias e modalidades formativas, trazidas pela literatura da área ou por experiência de outros contextos;
- mapear o atendimento das escolas pelos coordenadores pedagógicos, identificando zonas mais problemáticas, áreas mais bem atendidas, necessidades singulares etc.;
- potencializar estratégias formativas, como a reflexão na/sobre a prática e a pesquisa-ação. Com isso, além de envolver de modo mais contundente e dinâmico os professores em sua formação, são oferecidas opções para sua principal demanda: a formação articulada à prática;
- fomentar a ideia dos professores como formadores de seus companheiros, não apenas pela troca de experiência, mas também por meio de estratégias como a observação, o uso de diários, seminários temáticos etc.;

- estabelecer critérios para seleção e formação dos formadores, sejam internos ou externos, bem como organizar o banco de formadores;
- ampliar e fortalecer as estratégias de formação a distância, facilitando, além do acesso a vários temas adequados às distintas realidades dos professores, o intercâmbio das diferentes regiões do Município, do Estado ou do País.

Referências

ANDRÉ, M. Política de formação docente. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 9-22.

AVALOS, B. School-based teacher development. The experience of teacher professional groups in secondary schools in Chile. *Teaching and Teacher Education*, v. 14, n. 3, p. 257-271, 1998.

BELL, L; DAY, C. *Managing the professional development of teachers*. Philadelphia: Open University Press, 1991.

BRASIL Ministério da Educação. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília: MEC, 2002.

CHAO, M. A. R. *Planificación da formación do profesorado en Galicia*. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones, 1992.

CUNHA, M. I. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 39-56.

DIAS, A. M. I. et al. (Orgs.). *Desenvolvimento profissional docente na educação superior*. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

ELLIOTT, J. *La investigación-acción en educación*. Madri: Morata, 1997.

ESCUADERO, J. M. Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado. *Revista de Educación*, Madri, n. 317, p. 11-29, 1998.

FREITAS, H. C. L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, 68, p. 17-44, 1999.

GARCÍA, C. M. *Introducción a la formación del profesorado: teoría y métodos*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1989.

GARCÍA, C. M. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU, 1994.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2000. p. 9-16.

HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata, 1996.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. G. Introduction. In: _____ (Eds.). *Understanding teacher development*. London: Cassel, 1996. p. 1-19.

HUBERMAN, S. *Cómo aprenden los que enseñan: la formación de los formadores*. Buenos Aires: Aique, 1994.

l'ANSON, J.; RODRIGUES, S.; WILSON, G. Mirrors, reflections and refractions: the contribution of microteaching to reflective practice. *European Journal Teacher Education*, v. 26, n. 2, p. 189-200, 2003.

IMBERNÓN, F. Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. In: FERRERES, V. S.; IMBERNÓN, F. (Eds.). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis Educación, 1999. p. 25-34.

LANIER, J. E.; LITTLE, J. W. Research on teacher education. In: WITTRICK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. 3. ed. New York: Macmillan, 1986. p. 527-569.

LARANJEIRA, M. I. et al. Referências para a formação de professores. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. (Orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. São Paulo: UNESP, 1999. p. 17-47. v. 2.

LIEBERMAN, A.; WOOD, D. Cuando los profesores escriben: sobre redes y aprendizajes. In: LIEBERMAN, A.; MILLER, L. (Eds.). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, 2003. p. 209-224.

MCCOTTER, S. S. Collaborative groups as professional development. *Teaching and Teacher Education*, v. 17, p. 685-704, 2001.

NUNES, A. I. B. L. *La formación continua en la política educativa: las prácticas anunciadas en el Estado de Ceará (Brasil)*. Trabalho de Investigação Tutelado – Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2000.

NUNES, A. I. B. L. *A formação continuada de professores no Estado do Ceará: entre discursos e práticas*. 2004. 712 p. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2004.

NUNES, J. B. C. *A socialização do professor: as influências no processo de aprender a ensinar*. 2001. 835 p. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2001.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artemed, 2002.

PONTE, J. P. Formação contínua: políticas, concepções e práticas. *Aprender*, n. 16, p. 11-16, 1994.

RAMOS, R. Y. Formación permanente del profesorado: entre la cantidad e la calidad. In: GÓMEZ, A. P.; RUIZ, J. B.; RASCO, J. F. A. (Orgs.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Ediciones Akal, 1999. p. 208-255.

RUST, F. O. Professional conversations: new teachers explore teaching through conversation, story and narrative. *Teaching and Teacher Education*, v. 15, p. 367-380, 1999.

SANTAELLA, C. M. *Formación para la profesión docente*. Granada: FORCE, 1998.

STATONATO, S. C. *A formação dos formadores: uma análise do processo formativo*. 2010. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

VAILLANT, D. *Formação de formadores: estado da prática*. Rio de Janeiro: PREAL – Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe, 2009. 60 p. Relatório. Disponível em: <http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_formadores_estado_practica_vaillant_portugues.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2012.

VAILLANT, D.; GARCÍA, C. M. *Las tareas del formador*. Málaga: Ediciones Aljibe, 2001.

VALADARES, J. M. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 187-200.

XUNTA DE GALICIA. *Plano provincial de formação do professorado na Galícia (1998-1999)*. A Coruña: Xunta, 1999.

ZEICHNER, K. M. Connecting genuine teacher development to the struggle for social justice. *Journal of Education for Teaching*, v. 19, n. 1, p. 5-63, 1993.

Recebido em junho de 2012

Aprovado para publicação em outubro de 2012

As políticas sociais e a “nova estratégia” de educação integral no Brasil

Social policies and “new strategy” for comprehensive education in Brazil

Katharine Ninive Pinto Silva*

Jamerson Antonio de Almeida da Silva**

* Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: katharineninive@yahoo.com.br

** Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: jamersonufpe@gmail.com

Resumo

O trabalho analisa o Programa Mais Educação, como “nova estratégia” do governo federal para promoção da educação integral, focalizando as funções sociais atribuídas aos programas esportivos, artísticos e recreativos realizados no contraturno escolar, como forma de “ocupação” do “tempo livre” de crianças e jovens do ensino fundamental. Também analisa os espaços e os equipamentos disponibilizados para tais ações, considerando-os indicadores de efetividade da proposta de criação de territórios educativos. Trata de alguns dos resultados de pesquisa financiada pelo CNPq. Tais resultados revelam que, sob o discurso de promover a educação integral, a escola pública brasileira vem ampliando suas responsabilidades, diminuindo a escolarização e aumentando o disciplinamento da pobreza.

Palavras-chave

Educação Integral. Políticas Sociais. Avaliação de Políticas Públicas.

Abstract

The paper analyzes the More Education Program, as “new strategy” of the federal government to promote comprehensive education, focusing on social functions allocated to sports programs, arts and entertainment held in the shift from school as a form of “occupation” of “free time” children and youth in elementary school. It also examines the spaces and equipment available for such actions, considering the indicators of effectiveness of the proposed educational establishment of territories. It addresses some of the results of research funded by CNPq. These results show that, in the speech to promote the integral education, the Brazilian public school has been expanding its responsibilities, decreasing enrolment and increasing the discipline of poverty.

Key words

Comprehensive Education. Social Policy. Evaluation of Public Policies.

Introdução

Este estudo é parte da pesquisa *Educação Integral no contexto da Intersetorialidade: avaliando o Programa Mais Educação*, que é financiada pelo CNPq e desenvolvida pelo Grupo Gestor – Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Programas do Tempo Livre (CAV/UFPE) e que avalia o referido Programa, proposto pelo Governo Federal brasileiro e que está sendo realizado desde 2007. Consideram-se as formas de organização do tempo/espaço escolar; os saberes socialmente legitimados; a formação de pessoal e a intersetorialidade como princípio de gestão.

Apresentaremos neste trabalho as conclusões do estudo referentes à análise dos valores, diretrizes e objetivos do Programa Mais Educação como a “nova estratégia” de promoção da Educação Integral, em escolas públicas brasileiras, através da utilização de programas esportivos, artísticos e recreativos realizados no contraturno escolar. Saber quais são as funções atribuídas a esses programas e a relação com a problemática da “ocupação do tempo livre” de crianças e adolescentes do ensino fundamental, bem como identificar como estão acontecendo os espaços e os equipamentos disponibilizados para tais ações, em termos de criação de territórios educativos, são os objetivos que buscaremos alcançar no decorrer da análise exposta nas próximas páginas.

Para tanto, apresentaremos uma análise a partir de dados coletados junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secad/

ME), referentes à Relatórios do processo de implementação do Programa Mais Educação, nos anos de 2008, 2009 e 2010, bem como entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores do Programa no âmbito federal e municipal e gravação dos relatos de experiências realizadas em todo o país, observados em dois eventos: *Congresso da Rede de Parceiros de Esporte e Lazer*, realizado em Foz do Iguaçu, PR, no período de 16 a 18 de junho de 2010, e *Seminário Internacional de Educação Integral em Jornada Ampliada*, realizado em Brasília, DF, no período de 24 a 26 de novembro de 2010. O primeiro evento, coordenado pelo Ministério do Esporte e com a participação do Ministério da Educação, e o segundo evento, coordenado pelo Ministério da Educação.

Programa Mais Educação – a “nova estratégia” do Governo Federal para promoção da Educação Integral no Brasil

Não se trata de expandir a jornada das crianças, aprisionando o tempo das crianças, na linha daquilo que a escola já vem fazendo. Nós temos que trabalhar na perspectiva de uma profunda reinvenção no modo como a escola opera e uma reinvenção que traz todo o debate proposto por Paulo Freire, sobretudo na perspectiva de tornar esse sujeito, esse estudante de fato sujeito do seu processo educativo [...]. A escola tem ainda o papel de introduzir os meninos(as) no universo de saberes e de possibilidades que a humanidade ofereceu, numa socieda-

de muito desigual como a nossa em que as crianças de classe média e altas talvez nem precisariam da escola para fazer esse percurso, as crianças filhas dos pais populares, cujos pais não tiveram acesso à educação nem aos direitos básicos, como direito à educação básica, precisam desse espaço de socialização para ter acesso a um capital cultural que pode fazer muita diferença na sua vida. Mas isso não pode significar o aprisionamento dessas crianças naquelas grades de saberes e conhecimentos tradicionalmente trabalhados na escola, buscamos exatamente a possibilidade de expandir o universo de conhecimento e depois possibilidades a partir da leitura de mundo, de saberes e da cultura que essa criança traz e o que essa criança desenvolve dentro do contexto em que ela vive. (Gestora 1, em entrevista no dia 24/11/2010).

A ampliação da jornada escolar e das funções que a escola passa a assumir estão na ordem do dia. Um exemplo disso é o fato de se encontrar em tramitação a Proposta de Emenda Constitucional de número 134, proposta pelo Deputado Federal Alcení Guerra e outros em 2007. Esta proposta, em 2007, foi encaminhada à Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) e, após conclusão de seus trabalhos, para analisá-la foi criada uma Comissão Especial, cujos trabalhos foram concluídos estando a proposta agora em tramitação na Câmara dos Deputados.

De acordo com o resultado final do trabalho da Comissão Especial, acrescido de uma proposta de substitutivo de sua

relatora, com a aprovação da PEC 134, seria garantida a educação integral, com jornada escolar de pelo menos sete horas diárias, na escola ou em atividades escolares fora da escola, na educação infantil, ensino fundamental e médio regulares, sendo prevista a possibilidade de opção por essa jornada ampliada, pelas famílias ou estudantes, a critério dos sistemas de ensino.

Em maio de 2011, o Senado aprovou lei que aumenta a jornada escolar de 800 para 960 horas anuais no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Outro projeto amplia a frequência exigida para aprovação de 75% para 80%. Os dois projetos também se encontram em tramitação e passarão ainda pela Câmara dos Deputados e pela Presidência.

Durante as Audiências Públicas em torno da PEC 134, o Programa Mais Educação foi colocado como a saída para resolver todas ou boa parte das dificuldades em torno da implementação dessa proposta. Como apresentado na fala de André Lázaro, então Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), representando o Ministério da Educação, durante a primeira audiência pública, realizada em 11 de maio de 2010:

O Programa Mais Educação, do Ministério da Educação, é um procedimento, dentre os muitos, da educação integral. Entre suas vantagens, destacou-se que o Mais Educação não exige que a escola tenha espaço para acolher todas as crianças durante todo o tempo, pois infelizmente muitas escolas brasileiras não

têm condições desse atendimento na medida em que funcionam com até 3 turnos de crianças: turno da manhã, do meio e da tarde. Portanto, o Mais Educação trabalha com a seguinte lógica: ampliação do tempo, dos espaços e das oportunidades de aprendizagem. Por tempo, entende-se a ampliação da jornada para pelo menos 7 horas diárias. Por espaços, valoriza-se a integração comunitária das escolas: a escola com clubes, igrejas, sindicatos, museus, etc.

Sendo assim, o Programa Mais Educação é considerado na atualidade como a “nova estratégia” de Educação Integral, sobretudo por trabalhar a ideia da ampliação da jornada escolar, através da integração comunitária das escolas, criando territórios educativos, de forma a não alterar o funcionamento das escolas em 3 turnos, ampliando para fora dela a jornada escolar, em clubes, igrejas, sindicatos, museus, etc. É importante ressaltar que, em levantamento realizado pelo próprio Ministério da Educação, de acordo com o Censo Escolar, 59,42% das escolas públicas brasileiras não possuem nem ao menos uma quadra esportiva. No entanto, de acordo com o Relatório Técnico do Censo da Educação Básica 2011 (INEP/MEC, 2012), os números são ainda mais alarmantes: no Ensino Fundamental, apenas 27,5% das escolas públicas contam com quadras esportivas (a Região Nordeste tem o menor percentual, 9%). Considerando a relação das matrículas com infraestrutura, o número sobe para 56,4% dos estudantes matriculados que têm acesso à quadra

esportiva no Brasil (na Região Nordeste este percentual cai para 25,8%). Os dados referentes ao Ensino Médio evidenciam um percentual de escolas públicas que contam com quadras esportivas de 71,7%, no Brasil, e 45,5%, na Região Nordeste. Considerando as matrículas, os números são: 78,8% no Brasil e 57,8% no Nordeste, na relação alunos matriculados e utilização de quadras esportivas. É comum a estratégia atual de construção de escolas que contêm apenas salas de aula precárias. Muitas vezes, anexos providenciados de forma emergencial para garantir o atendimento da população.

Valores, diretrizes e objetivos do Programa Mais Educação

[...] o Mais Educação trabalha na perspectiva de mudar o modo operante da escola, nós entendemos que a configuração moderna da escola ela não corresponde ao jeito como as crianças e os jovens estão se relacionando com os saberes que o mundo disponibiliza para eles, mesmo jovens de classes populares. Esse modelo de professor no quadro escrevendo, os meninos copiando, levando pilhas de dever para casa, enfim, individualizados, quase encarcerados naquela sua carteira, naquele silêncio abismal, esse modelo de educação está morto. Se persistiram nele, porque é uma sociedade que tem um grau de autoritarismo muito exacerbado (produzido culturalmente, no século XX nós vivemos duas longas ditaduras) então dizer a palavra não é algo comum para nós, as pessoas antes escutam, tem

medo de falar, então o que está em curso é uma mudança do jeito como a escola funciona, evidente que nessa mudança nós temos tentado induzir a transição de um modelo de pedagogia disciplinar, que pensando nas disciplinas escolares e não na disciplina de comportamento para uma perspectiva de pedagogia de projetos, para uma pedagogia de centros de interesse, de temas geradores que implicam a relação das várias áreas de conhecimento e desses modos de expressão todos que o Mais Educação facilita para que se chegue na sala de aula. [...] Então não se trata de acoplar, agora fazer um horário que tenha português, depois danças, depois matemática, depois geografia, não. Como é que a geografia, a dança, o teatro, o jornal escolar, a rádio escolar passam a ser encarados como procedimentos, como instrumentos que podem dinamizar o processo de acesso e produção dos conhecimentos. (Gestor 1, em entrevista realizada em 24/11/2010).

O Programa Mais Educação se apresenta em um contexto em que a educação brasileira vem sendo desafiada a ampliar seus compromissos para além dos que historicamente já vem cumprindo, com a busca de caminhos para a institucionalização da ampliação das funções da escola e de seus profissionais, que passam a incorporar um conjunto de responsabilidades não tipicamente escolares, como o desenvolvimento de hábitos primários relacionados à higiene, saúde, alimentação e à sociabilização básica.

Apresenta-se como protagonista no processo de construção de uma Política

Educacional de Educação Integral, induzida pelo Governo Federal, tendo sido instituído através da Portaria Normativa Interministerial n. 17/2007 e da Portaria n. 19/2007, com objetivo de “[...] fomentar a educação integral de crianças adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar”. Tem como Base Legal também os seguintes documentos: Constituição Federal de 1988; Lei 10172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (que nos seus objetivos e metas prevê a ampliação progressiva do atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos); Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); PNAE – trata da alimentação escolar; Resolução 43 – trata do Programa Dinheiro Direto na Escola; Resolução 52 de 2004, sobre a Escola Aberta e Decreto n. 7083, de 27 de janeiro de 2010 – que dispõe sobre o Programa Mais Educação.

O Decreto 7083/2010, dispõe sobre o Mais Educação, definindo que a finalidade deste é a de contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência das crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral. Considera a duração igual ou superior a sete horas diárias na Educação Básica, garantindo a alternativa de as atividades escolares poderem ser desenvolvidas em outros espaços educacionais. O documento descreve como atividades que fazem parte da jornada ampliada: acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e

lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades. Também neste documento estão descritos os princípios da educação integral no âmbito do Programa Mais Educação: articulação de disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais; constituição de territórios educativos, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus e cinemas. Também são considerados, nesse documento, a integração entre políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares; a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral; o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis, à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento dos materiais didáticos; a afirmação dos direitos humanos e da diversidade e a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas, de forma a assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral.

Ainda de acordo com o Decreto 7083/2010, são os objetivos do Programa: formular política de educação básica em tempo integral; promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; favorecer a convivência entre professores,

alunos e suas comunidades; disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral e convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade. Para realizar esses objetivos, o documento indica a necessidade de se consolidar o Regime de Colaboração e mediante a assistência técnica e financeira aos programas de ampliação da jornada escolar.

A partir da data de publicação desse documento, o Programa, no âmbito federal, passa a ser executado e gerido pelo Ministério da Educação, que editará as suas diretrizes gerais. Poderão ser realizadas parcerias com outros Ministérios, órgãos ou entidades do Poder Executivo Federal. No âmbito local, a execução e a gestão do Programa Mais Educação serão coordenadas pelas Secretarias de Educação, que conjugarão suas ações com os órgãos públicos das áreas de esporte, cultura, ciência e tecnologia, meio ambiente e de juventude, sem prejuízo de outros órgãos e entidades do Poder Executivo estadual e municipal, do Poder Legislativo e da sociedade civil. O documento também indica que caberá ao Ministério da Educação definir, a cada ano, os critérios de priorização do atendimento do Programa Mais Educação e as dotações orçamentárias também serão por conta dos encargos do Ministério da Educação. No caso de parcerias com outros Ministérios, a dotação orçamentária para o Programa também virá destes.

Finalmente, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) prestará a assistência financeira para implantação dos programas de ampliação do tempo escolar das escolas públicas de educação básica, mediante adesão, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

O programa entende a Educação Integral como meio para assegurar o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes em todos os âmbitos da condição humana. Considera essa perspectiva de educação como estratégica para garantir a proteção dos estudantes da escola pública como sujeitos de direitos que vivem uma contemporaneidade marcada por

[...] intensas transformações, no acesso e na produção de conhecimentos, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional. (BRASIL, 2008, p. 10).

Essa ação governamental se coloca como uma opção estratégica aos resultados das avaliações nacionais, as quais têm apontado para insuficiência de aprendizagens das crianças e adolescentes da escola pública. Em resposta, o governo entende que a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas qualificam o processo educacional e melhoram o aprendizado dos alunos. No entanto, para a objetivação dessa concepção ampliada de educação, o entendimento do programa não é recriar a escola como instituição total, mas de implicar os diversos atores

sociais que já atuam na garantia de direitos de crianças e adolescentes, como corresponsáveis por sua formação escolar e integral.

Em dados coletados junto ao Ministério da Educação/Secad (BRASIL, 2008), podemos identificar 62 atividades, desenvolvidas em 10 macrocampos, que fazem parte da estratégia do Programa Mais Educação em ampliar a jornada escolar nas escolas brasileiras. Os macrocampos e as atividades relacionadas são os seguintes:

1. Acompanhamento Pedagógico, cujas atividades desenvolvidas são: Ciências; Filosofia e Sociologia; História e Geografia; Leitura e Produção de Texto; Letramento, Línguas Estrangeiras e Matemática.
2. Cultura e Artes, cujas atividades desenvolvidas são: Banda Fanfarra; Canto Coral; Capoeira; Cineclube; Danças; Desenho; Escultura; Grafite; Hip Hop; Leitura; Iniciação Musical por meio de flauta doce; Mosaico; Práticas Circenses; Percussão; Pintura e Teatro.
3. Direitos Humanos em Educação, cuja atividade desenvolvida é Direitos Humanos e Ambiente Escolar.
4. Educação Científica, cuja atividade consiste nos Laboratórios e Projetos Científicos.
5. Educação Econômica e Cidadania, cujas atividades desenvolvidas são: Controle Social e Cidadania e Educação e Empreendedorismo.
6. Educomunicação, cujas atividades são: Histórias em Quadrinhos; Fotografia; Jornal Escolar; Mídias Alternativas e Rádio Escolar.

7. Esporte e Lazer, cujas atividades desenvolvidas são: Basquete; Atletismo; Basquete de Rua; Ciclismo; Corrida de Orientação; Ginástica Rítmica; Futebol; Futsal; Handebol; Judô; Karatê; PST; Natação; Recreação/Lazer; Taekwondo; Tênis de Campo; Tênis de Mesa; Voleibol; Xadrez Tradicional; Xadrez Virtual e Yoga.
8. Inclusão Digital, cujas atividades são: Ambiente de Redes Sociais; Informática e Tecnologia e Software Educacional.
9. Meio Ambiente, cujas atividades desenvolvidas são: Com-Vidas/Agenda 21 Escolar e Horta Escolar ou Comunitária.
10. Prevenção e Promoção da Saúde, cujas atividades são bloqueadas, mas dizem respeito às seguintes atividades: Alimentação Saudável / Alimentação Escolar Saudável; Saúde Bucal; Práticas corporais e educação do movimento; Educação para a Saúde Sexual, Saúde Reprodutiva e Prevenção das DST/AIDS; Prevenção ao Uso de Álcool, Tabaco e Outras Drogas; Saúde Ambiental; Promoção da Cultura de Paz e prevenção das violências e acidentes; Criação de estratégias de promoção e prevenção em saúde a partir do estudo dos principais problemas de saúde da região: dengue, febre amarela, malária, hanseníase, doença falciforme e outros; promoção e prevenção em saúde no currículo escolar.

Os macrocampos desenvolvidos no Programa Mais Educação são resultado de uma perspectiva de Gestão Intersetorial, Intergovernamental e Interministerial que

esteve presente na concepção do Programa. Foi essa construção intersetorial, da qual a Secad/ME assumiu a coordenação e que, a partir de 2011, passou a ser responsabilidade da SEB/ME que fez com que fosse possível a realização das atividades descritas anteriormente.

Como podemos observar, numa breve descrição, os diversos programas articulados pelo Mais Educação têm em comum várias características das políticas de tempo livre: a utilização do tempo disponível ou ocioso das crianças e adolescente (normalmente o contraturno escolar ou finais de semana); a realização nos espaços escolares ou comunitários; a promoção de conteúdos culturais mais relacionados às atividades de tempo livre como cinema, prática esportiva, atividades artísticas e socioeducativas. Além disso, os valores cultivados por tais programas também os jogam no espectro de uma “pedagogia do tempo livre” como é o caso do desenvolvimento da autoestima, solidariedade comunitária, autonomia, educação estética, desenvolvimento de valores morais etc.

As políticas do tempo livre, relacionadas à cultura, esporte e lazer, meio ambiente etc. vêm constituindo seus discursos legitimadores, a partir de códigos e modelos de organização diferentes dos da educação formal e, muitas vezes, demonstrando certo antagonismo. Alguns estudos apontam para existência de movimentos que buscam a afirmação do tempo livre como um âmbito específico da pedagogia, chegando a crivar termos como “pedagogia do tempo livre”, “pedagogia do ócio”, “pedagogia do lazer” etc.

Por *políticas do tempo livre* temos entendido o conjunto de programas culturais de caráter planejado e sistemático desenvolvidos no “tempo liberado” ou do “não-trabalho” (WAICHMAN, 1997). Esses programas abarcam um leque de atividades que podem ser enquadradas em quatro grupos de interesses. Um primeiro, que abrange todas as atividades que têm um componente físico, em que predomina a atividade corporal. Isto inclui passeios, excursões e todo tipo de esportes. Outro grupo é formado pelas atividades manuais que implicam uma produção concretas como a bricolagem, o artesanato, a jardinagem etc. O grupo seguinte abarca os interesses artístico-culturais, de elite ou de massa, de caráter participativo e criativo ou passivos, entre os quais estão televisão, rádio, cinema, leitura, teatro, música etc. O último grupo são as atividades em que predominam as relações interpessoais como é o caso dos encontros em cafés, praças ou clubes, festa de amigos e a vida familiar (DUMAZEDIER, 1999; MARCELLINO, 1995; PUIG; TRILHA, 2004). Atualmente, esses programas se materializam por meio de políticas públicas de esporte e lazer, de cultura, de turismo, de comunicação etc., cada uma baseada em normatizações setoriais próprias, e estão sendo chamados a interagir com a política educacional, principalmente em função de uma crescente valorização do potencial educativo dessas atividades, o que nos permite classificá-las como políticas pedagógicas do tempo livre.

Podemos falar em modelos de implementação de programas de educação integral, nos quais se observam diversas

configurações em relação ao tempo, ao espaço, à concepção curricular, ao quadro docente, à organização e funcionamento das escolas. Também levantamos, ainda que superficialmente, alguns constrangimentos que chegaram a interromper e inviabilizá-los, constrangimentos esses de ordem política, ideológica, administrativa e econômica. Atualmente novos modelos de educação integral estão sendo experimentados pelo Brasil afora, como é o caso do Bairro Escola, na cidade de Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro. É possível, portanto, fazermos uma tentativa de sistematização de diversos modelos de implementação da educação integral e de escolas de tempo integral.

Nesse sentido, um modelo clássico apresenta a ampliação da jornada escolar, a partir de um programa curricular a ser desenvolvido nos espaços próprios das escolas, implicando sua adequação e o aumento do número de docentes, sua jornada de trabalho e do corpo administrativo da escola. Um segundo modelo consiste na complementação das oportunidades de aprendizagem a partir da oferta de atividades educativas, a serem realizadas com a otimização do espaço escolar e de outros espaços públicos, construindo um turno complementar. Uma terceira proposta envolve a articulação das escolas de ensino fundamental com ações socioeducativas complementares, desenvolvidas por ONGs e outras instituições educativas. Essas diversas propostas, nas duas últimas décadas, geraram um debate intenso, de onde surgiram várias críticas por parte de educadores e pesquisadores,

ora questionando o caráter populista das propostas, ora a inviabilidade de sua universalização, bem como a inconsistência como projeto pedagógico, ou denunciando certa intenção de confinamento.

De toda maneira, a questão da escola de tempo integral e da educação integral implica considerar o aspecto tempo (a ampliação da jornada escolar) e espaço, sendo o próprio espaço da escola o continente dessa extensão de tempo. Implica também considerarmos o direito à aprendizagem, na perspectiva de que o horário expandido represente novas oportunidades de aprendizagens significativas, ou seja, uma educação numa perspectiva ampliada. E essas são questões que permanecem atuais para qualquer experiência que enverede nessa direção.

No caso do Programa Mais Educação, do ponto de vista dos constrangimentos à implementação de uma Política de Educação Integral que contribua para o estabelecimento de uma proposta dentro dos objetivos a que se propõe, trata-se de uma problemática identificada inclusive pelos gestores o fato de que a motivação para a criação do Programa Mais Educação vem da necessidade de melhoria da qualidade de ensino, cuja mensuração e identificação se dá através de uma avaliação baseada no rendimento dos alunos em português e matemática e nos percentuais de aprovação. Quanto a essa questão, a ponderação que é feita é a que se segue:

É que tem costuras que elas não são possíveis, são tão arbitrárias e tão artificiais que elas se desmancham por si só. [...] o IDEB é uma fotografia,

como toda fotografia é um foco e tem outros focos, então o ministério tem o IDEB, sobretudo porque ele pondera a permanência na escola e resultados dessas provas, então ele primeiro não coloca só a questão da prova, tem também a permanência na escola que diz muito sim, num país que historicamente expulsou as crianças da escola, crianças das classes populares [...]. (Gestor 1, em entrevista realizada no dia 24/11/2010).

Considera-se o fato de o IDEB buscar avaliar como indicador de qualidade a permanência na escola, de fundamental importância para se dar um pontapé inicial no processo de melhoria da qualidade da escola pública brasileira. No entanto Freitas (2007) chama atenção para os riscos de ocultação que a avaliação pode proporcionar, ao trabalhar com o conceito de “exclusão branda”, que se assemelha ao conceito de “eliminação adiada”, ao delimitar o campo de avaliação: entendida agora como estudo sistemático dos mecanismos de eliminação/manutenção. Segundo esse autor, o campo da avaliação revela-se, transmuta-se no da hierarquia escolar. Mostra-se como produtor/ legitimador dessa hierarquia através da: 1. manutenção propriamente dita das classes dominantes em profissões nobres; 2. eliminação adiada, ou manutenção provisória das classes populares em profissões menos nobres; 3. manutenção adiada, ou exclusão pura e simples das camadas populares do interior da escola, ou seja, a evasão; 4. eliminação propriamente dita (privação), no sentido de impedir o ingresso das camadas populares à escola.

A visão de que o IDEB chama atenção para a necessidade de se garantir a permanência na escola, colocando essa permanência como um dos indicadores de qualidade, é algo importante. No entanto os procedimentos convencionais de avaliação ocultam a hierarquia escolar apresentada no parágrafo anterior. E o IDEB é um procedimento convencional de avaliação. Dessa forma, as estratégias para alcançar melhores conceitos em relação ao IDEB, como a aprovação automática, a progressão parcial etc. são exemplos de ocultação da exclusão branda ou eliminação adiada que estão sendo realizadas.

[...] os critérios iniciais ditos eram de que as escolas que integrariam, eram as escolas com o IDEB baixo, né, que tivesse um quantitativo de estudantes que, agora no momento eu não tenho o percentual, mas é o quantitativo que garante a implementação na escola. (Gestor 2 em entrevista realizada em 25/11/2010).

As funções sociais atribuídas aos programas esportivos, artísticos e recreativos no Mais Educação

O Mais Educação é uma estratégia para induzir a ampliação da jornada na perspectiva da educação integral. Então nós propusemos dez macrocampos e propusemos toda uma dinâmica de autonomia da escola para a compra de materiais, para organização desses monitores, para a articulação a partir dessa figura do ser comunitário, nós desencadeamos muitos processos muito diferentes entre si [...] a escola pública brasileira

não existe, cada território, cada bairro tem uma escola que possui luz própria; e o programa Mais Educação vai trabalhar e dialogar com essas idiossincrasias locais, quer dizer, vai ter uma escola que dialoga mais com a vida dos estudantes, que respeita mais a comunidade, que toma decisões mais democráticas [...]. (Gestor 1 em entrevista realizada em 24/11/2010).

A troca entre políticas setoriais diferentes permite fluxos em diversas direções, possibilitando criar referências para reinvenção da escola, a partir de experiências mais abertas e democráticas, uma maior legitimação das políticas do tempo livre e, conseqüentemente, a criação de novas referências de qualidade para a educação brasileira. Por outro lado, possibilitam também a existência de constrangimentos de várias ordens, até uma total inviabilização dos objetivos estabelecidos.

Do ponto de vista da concepção, a ideia de *educação integral* aparece em várias correntes do pensamento educacional, a partir dos quais seus formuladores estruturam métodos, formas de organização escolar, projetos arquitetônicos das escolas, programas e atividades, modelos de operacionalização. Esse conceito remete à formação humana na sua condição multidimensional e não apenas na sua dimensão cognitiva. Considera o sujeito como um sujeito corpóreo, que tem afetos, desejos, demandas simbólicas e está inserido num contexto de relações histórico-sociais.

Segundo Cambi (1999), as experiências mais significativas em torno de uma

educação integral e suas respectivas sistematizações foram realizadas a partir do início do século XX, impulsionadas pelas transformações ocorridas ao longo desse período que, por conseguinte, geraram vários movimentos renovadores da educação. Esse movimento demarcou uma renovação educativa e pedagógica complexa, atingindo muitos setores e seguindo diversos caminhos, entre os quais se destacam:

1. a aventura das "escolas novas" e do ativismo, que inaugurou um novo modo de pensar a educação;
2. a presença de grandes filosofias-ideologias que agiram sobre a elaboração teórica e sobre a prática educativo-escolar (como o idealismo italiano, o pragmatismo americano, o marxismo europeu e soviético);
3. o modelo totalitário de educação;
4. as elaborações do personalismo, como posição que relança os princípios cristãos da educação, radicando-os justamente na crise contemporânea;
5. O crescimento científico da pedagogia e a nova relação que a liga à filosofia;
6. as características da pedagogia e da educação nos países não-europeus, sobretudo do Terceiro Mundo, nos quais assume um papel e uma feição muito diferentes em relação aos resultados europeus e norte-americanos. (CAMBI, 1999, p. 513).

Não obstante a amplitude e diversidade desse movimento, a renovação foi maior dentro da tradição ativista, que propõe um lugar central para a escola como instituição chave da sociedade democrática e de massa, nutrindo-se de um forte Ideal libertário. O ativismo foi uma

grande voz da pedagogia pelo menos até 1950. Foi um movimento internacional, sobretudo europeu e norte-americano, que influenciou fortemente as práticas cotidianas da educação. Em síntese, o ativismo se desenvolve a partir da crítica ao pensamento pedagógico tradicional, marcado por uma instituição escolar formalista, disciplinar, verbalista e com uma pedagogia deontológica, abstrata e geralmente metafísica, e realiza uma reviravolta radical na educação colocando no centro do processo educativo a criança e suas múltiplas necessidades e capacidades. Nessa perspectiva, o saber nasce do fazer e amadurece primeiro no plano operatório. A aprendizagem coloca no centro o ambiente e não o saber codificado e tornado sistemático como na chamada pedagogia tradicional.

Para Cambi (1999) o marxismo também pode ser classificado como participante do debate do ativismo e constitutivo de uma ideia de educação integral. Segundo o autor, essa corrente de pensamento elaborou um modelo teórico e prático de educação inspirado em clássicos do século XIX. Entretanto o marxismo pedagógico do século XX realizou uma "transcrição" dos princípios doutrinários fundamentais com diversas tendências nacionais e diversas estratégias políticas e em relação às diferentes fases dos movimentos revolucionários internacionais. Nessa proposição, também está presente uma forte menção à educação integral, tendo o trabalho como princípio educativo e a formação *omnilateral* como a finalidade maior da educação emancipadora. Os aspectos específicos da

pedagogia marxista são os seguintes:

1. uma conjugação dialética entre educação e sociedade, segundo a qual todo tipo de ideal formativo e de prática educativa implica valores e interesses ideológicos, ligados à estrutura econômico-política da sociedade que os exprime e aos objetivos práticos das classes que a governam;
2. um vínculo, muito estreito, entre educação e política, tanto em nível de interpretação das várias doutrinas pedagógicas, quanto em relação às estratégias educativas voltadas para o futuro, que recorrem (devem recorrer) explícita e organicamente à ação política, à práxis revolucionária;
3. a centralidade do trabalho na formação do homem e o papel prioritário que ele vem assumir no interior de uma escola caracterizada por finalidades socialistas;
4. o valor de uma **formação integralmente humana** de todo homem, que recorre explicitamente à teorização marxista do **homem "multilateral"**, libertado de condições, inclusive culturais, de submissão e alienação;
5. a oposição, quase sempre decisivamente frontal, a toda forma de espontaneísmo e de naturalismo ingênuo, dando ênfase, pelo contrário, à disciplina e ao esforço, ao papel de conformação que é próprio de toda educação eficaz. (CAMBI, 1999, p. 556, grifos nossos).

Como se pode observar, a ideia de uma formação que integre as múltiplas dimensões do ser humano é central no conjunto de propostas que integram o movimento da escola nova e do ativismo nas suas diversas nuances e correntes do

pensamento. Nessa perspectiva, as dimensões da ludicidade, da expressividade, da afetividade ganham relevância nos processos educativos. Diversas experiências têm uma forte relação com o tempo livre das crianças e adolescentes, como é o caso do movimento dos pássaros migratórios *Wandervogel*. Em consequência, a organização escolar, sua estrutura, o tempo e os espaços pedagógicos e o métodos são (re) configurados para dar conta dos fins ampliados que as políticas educacionais passam a assumir.

No Brasil, as experiências de educação integral têm como marco o "movimento renovador", articulado em 1924, em torno da Associação Brasileira de Educação (ABE). Antes mesmo da criação da ABE, vários autores já tinham se empenhado na luta pela implantação das novas ideias do ensino, sob a influência do pensamento vigente nos Estados Unidos e na Europa, reunidos sob o nome de "Movimento de Escolas Novas". Nesse período, vários livros sobre a "Escola Nova" foram publicados, então analisando a educação sobre novos aspectos: o psicológico e o sociológico. Movidas pelas ideias novas, a partir de 1922 apareceram várias reformas estaduais do ensino, que foram prenúncios da reforma nacional ocorrida a contar de 1930. Essas publicações e o amadurecimento do debate instalado culminaram com a publicação do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional", redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros, líderes do movimento de "renovação da educação nacional". Em síntese, o movimento definiu-se como uma reação

categórica, intencional e sistemática contra a antiga estrutura do serviço educacional, considerando-a como artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. Considerando o momento de ascensão do capitalismo industrial, defendia que a educação se convertesse em um *direito de todos*, acima dos interesses de classe. Baseado nas novas descobertas, no campo da sociologia e, sobretudo, da psicologia, o manifesto preconiza a mudança dos métodos educacionais, gerando uma nova concepção de educação, segundo a qual o educando, com seu interesse, suas aptidões e tendências, deve ser o centro da ação pedagógica. Fundamentada nessa nova concepção de educação, a luta ideológica empreendida pelos “Pioneiros da Educação Nacional” defendia a laicidade do ensino, reivindicava a institucionalização e expansão da escola pública e a igualdade de direitos dos dois sexos à educação, obtendo a reação das forças oligárquicas e da Igreja Católica (ROMANELLI, 1978).

Fazendo um balanço sobre o significado histórico do “Manifesto”, Otaíza Romanelli (1978) considera um avanço para a época o fato de o movimento renovador proclamar a educação como um dever do Estado, a ser assegurado pela escola pública gratuita, obrigatória e leiga, tratando a educação como um problema social, e não como um privilégio. De um lado representou a tomada de consciência dos educadores a respeito da defasagem da educação brasileira em relação ao tipo de sociedade e ao modelo de desenvolvimento da época, mas, por

outro, estava a favor da ordem e não a questionava. “Sua luta era contra a escola tradicional, não contra o Estado burguês”. Entretanto, na prática, prevaleceu um arranjo dos interesses políticos da ala jovem e da ala velha das classes dominantes. O manifesto representava o pensamento da primeira, as Constituições e a legislação do ensino, representaram uma tentativa de acomodação dessas duas alas, e a prática educacional representou a predominância das velhas concepções. Outros balanços do significado histórico do escolanovismo o consideram como a expressão da passagem do liberalismo clássico para o liberalismo moderno na área educacional, correspondente à situação hegemônica do sistema capitalista. Nessa época, o capitalismo passa para sua fase monopolista, e o Estado passa a assumir funções regulatórias (SAVIANI, 1989; GANDINI, 1980).

O fato de o pensamento escolanovista não ter chegado a ser predominante na prática educacional, não quer dizer que experiências paradigmáticas em torno da ideia de educação integral não tenham sido realizadas. Entre as mais conhecidas podemos citar a “Escola Parque” implementada por Anísio Teixeira, na Bahia (1952) e em Brasília (1960-1964); os CIEP’s na década de 80, implementado no Rio de Janeiro, por Darcy Ribeiro, durante o governo de Leonel Brizola; e outras experiências mais recentes como os CEU’s, em São Paulo, o Bairro Escola, em Nova Iguaçu e a Escola Cidadã, em Porto Alegre etc. É um dos objetivos específicos desta pesquisa realizar um inventário das experiências brasileiras em torno da educação integral, sobretudo as

mais recentes, visando levantar possíveis modelos de implementação. Porém, a título de primeiras aproximações, passaremos a expor um breve panorama das experiências, a meu ver, mais significativas de educação integral.

A proposta de Educação Integral do Programa Mais Educação se diferencia das experiências antes vivenciadas na história da Educação Brasileira. Nessa nova proposta, a articulação com programas na área cultural e esportiva assumem a dianteira, no sentido de possibilitar um sentimento de superação dos entraves relativos à organização do tempo escolar e do espaço físico escolar. Para tanto, considera-se que:

A importância é absoluta porque nós estamos falando de uma plataforma de educação integral, o que envolve mais a unidade para as pessoas que vivem no contexto de tanta desumanidade do que o encontro com a arte, com a cultura, o encontro com o esporte, que traz a possibilidade de socializar-se com os outros através do jogo, dos esportes e todas estas áreas que nós propusemos na configuração do Mais Educação, então a importância é enorme, porque se trata de pensar qual é o horizonte formativo do aluno da educação integral, até onde a gente vai? Nós temos sido muito tacanhas, pois você reduz a vida da criança a um exercício de memória, as vezes transcende a memória e vai a um exercício de cognição no campo do português, no campo da matemática, da geografia, da história e isso acaba se transformando na

experiência escolar. Considerando a escola como dizia o Anísio, essa máquina de democracia, como essa máquina que quebra com esse determinismo que historicamente tem marcado nossa sociedade, aqueles que têm todas as oportunidades e aqueles que não têm nenhuma; se a escola só oferece isso às classes populares é muito difícil que no país se faça uma democracia plena. Esses componentes novos, todos eles, são condições necessárias para que essas crianças mergulhem nessa civilização que pode fazer diferença na sua vida. (Gestor 1 em entrevista realizada em 24/11/2010 em Brasília).

Espaços e Equipamentos no Programa Mais Educação – a efetividade da proposta de criação de territórios educativos

É um desafio essa questão da infraestrutura. Ela exige tanto que a gente pense na reorganização do espaço da escola, mesmo que a escola faça uma organização de tempo e espaço educativo para além de suas fronteiras, que é o desejável; ela tem que ter refeitório, ela tem que ter cozinha, banheiro, biblioteca, quadra. Só que este é um país que foi tacanha, pois ta cheio de gente inaugurando escolas com duas salas, sala de refeição e um banheiro, e se chama isto de escola [...]. O processo civilizatório vai chegando e, quando a gente fala de escola, a gente está falando condições plenas para os estudantes. E o Ministério da Educação através do PAR e através

do PDDE tem disponibilizado recursos para estados e municípios para essas pequenas adequações e reorganização do espaço. [...] o governo Lula colocou a disposição dos estados e municípios vários editais nas várias áreas que permitiram a construção de centros tecnológicos, de museus, de bibliotecas, e a gente vai ter que avançar nisso, nós estamos no meio do caminho. (Gestor 1 em entrevista realizada em 24/11/2010).

A expansão do tempo de escolarização no Brasil vem se dando em um ritmo lento e oscilante, tendo em vista as imprecisões da lei e sua manipulação conforme interesses de parcelas da população. Trata-se de uma forma de expansão do alcance da educação mínima que comporta movimentos internos fortemente contraditórios. Segundo Algebaile (2009), não raramente, a ampliação do alcance populacional da educação mínima – definida em termos do nível de ensino obrigatório, do número de anos de estudo de frequência obrigatória e da faixa etária correspondente – foi viabilizada por meio da manipulação de outras regulações que, a rigor, também delimitam patamares mínimos para a realização do nível de ensino obrigatório, ou seja, as regulações sobre o número de dias letivos anuais, a carga horária mínima anual e o número de horas da jornada escolar diária. A maior oferta de vagas no nível de ensino obrigatório teve como contrapartida “pequenos ajustes” locais que, em geral, representaram “encurtamentos” no tempo e no espaço educativo escolar. Dessa forma, para a autora, permanece a perspectiva de

produção de uma escola pobre para os pobres, que parece despregada da produção de escolas modernas, “de primeiro mundo”, que desde os tempos da colônia se prova que é possível produzir por aqui.

A expansão escolar no Brasil constituiu-se, de fato, com essa marca. A produção de uma escola precária para o atendimento dos segmentos sociais mais pobres, comumente vista como uma “expansão desordenada”, é orgânica ao baixo alcance dos projetos inovadores, do fato de que estes, ainda que fossem concebidos para chegar a todos, jamais chegariam, pois seu alcance não dependia da vontade de quem produzia os projetos, mas das relações que formavam a base real da sua implementação. A função real assumida por esses projetos implica que eles se realizem como uma chance para poucos e uma promessa para muitos, e sua eficácia depende da omissão desse horizonte restrito, da ilusão de que as limitações da escola “de primeiro mundo” vêm de fora, da força inexorável do “atraso” da escola de baixa categoria que se reproduz “sem controle”.

Apesar dessa desqualificação e do esvaziamento do tema, a escola continuou se expandindo. Ora por meio da atualização da expansão precária, ora por meio da “recriação”, em nova escala, de modelos “modernos” de escola, que serviriam para suprir a demanda da nata da sociedade por escola de boa qualidade ou para atender, residualmente, parcelas ínfimas das classes populares, instaurando a ilusão de que aquele tipo de escola chegaria a todos, no futuro. Vista como transitória, a escola precária se tornaria mais suportável.

Algumas propostas de escola de tempo integral, nos anos 1980, seriam, talvez, um exemplo extremo dessa recriação. No entanto, na própria “concepção ampliada” do espaço e das “funções” escolares que esses projetos traziam (a escola “com banho tomado”), é possível notar que há uma mutação na forma da escola, de maneira que a ideia de uma escola de qualidade para os pobres não se resumiria mais à extensão do modelo escolar das elites para o conjunto dos despossuídos.

Essa desqualificação, por sua vez, não “nasceu sozinha”, mas como a parte mais visível de um fenômeno amplo de “expansão escolar”, ao longo do qual a escola foi “ampliada para menos”. A parte mais significativa dos “deslimites” dessa expansão não concorreu para uma escola aberta a usos criadores que levassem a uma insurreição, a uma inflexão dos rumos. Concorreu, principalmente, para torná-la permeável a novas e reiteradas utilizações privadas e instrumentais, empobrecedoras. Suas ampliações foram feitas à custa de encurtamentos, e não só na educação, mas também na esfera mais ampla da política social.

Devido a esses encurtamentos, o Programa Mais Educação, além de propor uma Escola que não precise “tomar banho”, como as experiências da década de 80 dos Cieps, e, ao mesmo tempo, venha a socorrer a realização de outras políticas sociais vítimas dos encurtamentos previstos na conjuntura atual, apresenta-se como a saída possível a uma problemática sem saída:

É. Isso aí é uma outra coisa que a gente tá, é os arranjos, tem escolas

que ta com..., reorganizando espaços, alguns estão fazendo recapeamento pra poder a atividade acontecer naquele local, outras estão organizando banheiro, que as vezes o banheiro não dá para o banho, eles tão reorganizando, existe umas adequações de espaço dentro da escola, mas a gente ta achando muito interessante que as escolas tão buscando espaço, além dos muros. Então a gente já tem, eu to fazendo agora recentemente, a gente fez na última formação, eu fiz um material pra elas responderem, as tutoras e a gente ta com esse material, que a gente ta fazendo um apanhado de quais as escolas estão funcionando além dos muros e quais os locais; então a gente vai ter esse dado da parceria que a escola fez e do diálogo que a escola fez com a comunidade. (Coordenadora do Programa Bairro Escola da Prefeitura do Recife em entrevista realizada pelo professor Jamerson Almeida em 25/11/2010 em Brasília, durante o Seminário Internacional de Educação Integral em Jornada Ampliada, realizado pelo MEC – respondendo à questão: São mais duas perguntas em relação à questão da infraestrutura. Como o Programa está ajudando as escolas a enfrentar problema de infraestrutura, em particular, a falta de espaço e de equipamento pra essas atividades esportivas, artísticas e de lazer?)

Conclusões

Segundo Algebaile (2009), existem vínculos históricos entre a expansão escolar pública e a gestão da pobreza no

contexto brasileiro, mostrando como a lenta universalização do acesso à escola elementar para os pobres foi acompanhada de formas de expansão da esfera escolar que resultaram numa espécie de “ampliação para menos”. Isso se dá devido ao baixo investimento na educação pública; à reiterada precariedade das instalações escolares e das condições de trabalho docente; e ao uso instrumental da escola para a realização de tarefas que deveriam estar a cargo de outras políticas sociais, como as de saúde, trabalho, cultura e assistência, que desviaram o trabalho escolar de sua especificidade e esvaziaram a escolarização como direito social ao conhecimento e à cultura.

O que se nota é um conjunto de medidas paliativas que não objetivam a resolução das estruturas essenciais do que vem ocorrendo no âmbito educacional. Para Algebaile (2009, p. 21), numa sociedade que se ergueu pela desigualdade e se alimenta dela, este fenômeno acontece novamente. O Programa Mais Educação, sob o discurso de promover a educação integral através da ampliação da jornada escolar da escola pública, vem ampliando as responsabilidades desta, intensificando com isso o trabalho da escola e o trabalho docente em particular. Vem propondo uma ampliação para menos dessa forma, como chama atenção Algebaile (2009). No en-

tanto é importante destacar algo que nos chama atenção:

Fica claro na análise que esta realidade não resulta de um ato impostor, mas é uma construção social do projeto societário da burguesia brasileira, em que a expansão e o robustecimento para menos expressam-se na política educacional com particularidades em conjunturas específicas, mas de forma contínua. (ALGEBAILLE, 2009, p. 22).

Trata-se de um projeto societário que não garante a construção de uma proposta que realmente construa a perspectiva de qualidade da Escola Pública Brasileira. A perspectiva de reedição da proposta escolanovista presente na proposta do Programa Mais Educação, e já amplamente criticada por Saviani (1989), também é criticada na seguinte conclusão de Algebaile (2009, p. 22):

[...] análises que mostram que, definitivamente, a educação escolar básica (fundamental e média), pública, laica, universal, unitária e tecnológica, que desenvolva as bases científicas para o domínio e a transformação racional da natureza, a consciência dos direitos políticos, sociais, culturais e a capacidade de organização para atingi-los, nunca se impõe como necessidade, e sim como algo a conter para a classe dominante brasileira.

Referências

- ALGEBAILLE, Eveline Bertino. *Escola pública e pobreza no Brasil – ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina / FAPERJ, 2009.
- BRASIL. Site da SECAD/ME. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2908&Itemid=816>. Acesso em: 2013.
- _____. *Decreto n. 7083*, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação, 2010.
- _____. *Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE*, 2008.
- _____. *Resolução/ FNDE/ n. 43*, de 14 de outubro de 2008. Referente ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), 2008.
- _____. *PEC 134/2007*. Proposta de Emenda à Constituição, 2007.
- _____. *Portaria Interministerial n. 17*, de 24 de abril de 2007.
- _____. *Portaria Interministerial n. 19*, de 24 de abril de 2007.
- _____. *Resolução/ CD/ FNDE/ n. 052*, de 25 de outubro de 2004. Dispõe sobre a criação do Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude.
- _____. *Lei n. 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, 2001.
- _____. *Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, 1996.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp (FEU), 1999.
- DUMAZEDIER, Jofre. *Sociologia Empírica do Lazer*. Tradução de Sílvia Mazza e J. Guinsberg. São Paulo: Perspectiva; SESC, 1999.
- FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do Ensino. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 965-987, out. 2007.
- GANDINI, Raquel C. *Tecnocracia, capitalismo e educação em Anísio Teixeira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- INEP/MEC. *Resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2011*. Brasília, 2012.
- LÁZARO, André. Palestra proferida durante Audiência Pública realizada em 11 de maio de 2010.
- MARCELLINO, N. C. *Lazer e educação*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1995.
- PUIG, J. M.; TRILLA, J. *Pedagogia do ócio*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

SAMANI, Demerval. *Escola e Democracia*. 21. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

WAICHMAN, P. *Tempo livre e recreação: um desafio pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

Recebido em abril de 2012

Aprovado para publicação em julho de 2013

Avaliação Educacional: concepções de formandos em Pedagogia

Educational Evaluation: conceptions of graduatings in Pedagogy

Carlos Alberto Vasconcelos*

* Prof. Dr. do Depto. de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (NPGECIMA) da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: geopedagogia@yahoo.com.br

Resumo

O presente texto descreve experiência vivenciada na disciplina Avaliação Educacional. Parte-se de conhecimentos teóricos e da prática docente dos alunos/professores envolvidos, que, até então, demonstravam pouco conhecimento da temática abordada e encontravam-se, em sua maioria, enraizados em uma postura tradicional de avaliação. Com discussões, exemplificações, metodologias, a concepção de avaliação foi alterada, concebendo-a como construção do conhecimento, integrante de um processo contínuo e duradouro, que envolve todo o processo educacional.

Palavras –chave

Compreensão de Avaliação. Formandos em Pedagogia. Experiência.

Abstract

This paper describes the experience lived in Educational Evaluation discipline. This is based on theoretical knowledge and practical teaching of students and teachers involved, who have since demonstrated little knowledge about the thematic addressed and were mostly rooted in a traditional posture of evaluation. With discussions, exemplifications, methodologies, the conception of evaluation was changed, conceiving it as a knowledge building, integrant of a continuous and lasting process, involving the entire educational process.

Key words

Comprehension of Evaluation. Graduatings in Pedagogy. Experience.

Introdução

O presente texto relata experiências vivenciadas e concepções dos formandos do curso de pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, a partir da disciplina Avaliação Educacional, no 2º semestre de 2010, o qual nos possibilitou identificar as experiências construídas pelos alunos no decorrer do curso e fazer uma associação entre sua prática profissional e as teorias discutidas, tendo em vista que, do universo de alunos, 55% já tiveram ou têm experiência com/no magistério.

Quanto aos procedimentos metodológicos da investigação, optou-se pela pesquisa teórico/bibliográfica, com a técnica de observação, levando em consideração os depoimentos dos alunos, textos discutidos, sondagem inicial e uma avaliação final para averiguação dos resultados obtidos no percurso, objetivando um estudo de natureza qualitativa, realizado com a inserção do pesquisador e pesquisados na realidade escolar.

A observação incidiu sobre uma série de aspectos que revelaram, de forma explícita ou implícita, entendimento das questões avaliativas, de seus significados e concepções sobre avaliação e como avaliar. Nesse sentido, foram os processos e as vivências que constituíram a concepção a ser formada. Alguns questionamentos foram objetos de investigação, a exemplo de cotidiano profissional, experiências marcantes no campo da avaliação, escolha do curso de pedagogia, aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso e entendimento de avaliação. Essas questões

nortearam o desenvolvimento das investigações do trabalho durante o percurso da disciplina.

Relevantes, também, na análise foram os discursos que circulavam no interior das suas práticas, especificamente quando nas escolas. Assim, para compreender como os alunos/docentes pesquisados implementavam a avaliação dentro da nova lógica de tempos e espaços escolares e perceber os significados que esses sujeitos atribuíam à sua prática docente, foram selecionados trechos sobre conceitos/noções recorrentes de avaliação, expressões, termos e metáforas utilizados por eles ao se referirem ao trabalho pedagógico, a seus alunos e professores, à escola/universidade e a si próprios.

Como referencial teórico, optou-se por utilizar a literatura sobre avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, Berger (2002); Haydt (1997); Hoffmann (1993a, 1993b); Luckesi (2002); Esteban (2002); Vasconcelos (1995), entre outros autores, oferecem contribuições significativas quanto aos significados, formas e tipos de avaliação com o desafio de torná-la um processo formativo, construído ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Desta feita, partiu-se do pressuposto de que os alunos – que na maioria das vezes são profissionais e, em especial, do magistério –, têm certo conhecimento sobre a temática e dedicam-se a ela no seu trabalho. Então, estarão nos embates do cotidiano reconstruindo a sua prática e concepção de avaliação. Ao fazerem essa opção, esses profissionais enfrentarão o desafio de romper com a cultura escolar

fragmentada e propõem mudanças na cultura profissional, modificando uma visão tradicionalista de avaliar, que significa promover a emergência de novas relações entre os elementos pedagógicos. Isso representa um desafio e faz emergir um novo modo de pensar e fazer a educação.

Feitas essas considerações, cabe, pois, definir o retrato deste trabalho. Assim sendo, o presente texto estrutura-se da seguinte forma: inicialmente será apresentada uma breve caracterização da avaliação como um todo, destacando contribuições e teóricos. Em seguida, caracterizar-se-á o foco abordado no curso, a partir dos expoentes e teorias mais enfatizadas; e no último tópico inclui-se a parte empírica da pesquisa, tendo em vista as experiências construídas e absorvidas pelos alunos, culminando com algumas considerações finais pertinentes às vivências e teorias.

1 Discorrendo sobre avaliação: expoentes e contribuições

Nunca se falou tanto de avaliação como atualmente. De fato, essa área constitui uma das vertentes abordadas nos estudos realizados durante o período de experimentação das reformas educativas, em especial no que diz respeito ao ensino e aprendizagem.

A avaliação se faz presente em todos os domínios da atividade humana. O “julgar”, o “comparar”, isto é, “o avaliar” faz parte de nosso cotidiano, seja através das reflexões informais que orientam as frequentes opções do dia a dia, seja, formalmente, através da reflexão organizada

e sistemática que define a tomada de decisões (DALBEN, 2005).

Reconhecemos que essa temática não está suficientemente amadurecida no discurso acadêmico e nas práticas profissionais, quer no tocante à compreensão de conceitos básicos e às modalidades e funções que a avaliação incorpora, quer nos aspectos da sua aplicação concreta nas situações de ensino e aprendizagem. Situando-nos, principalmente, no âmbito da avaliação das aprendizagens, procuramos, neste texto, sistematizar alguns conceitos e preocupações essenciais dessa área, tendo em vista que a avaliação é uma atividade subjetiva, envolvendo mais do que “medir e testar”, a atribuição de um valor de acordo com critérios que envolvem problemas diversificados, entre estes, técnicos e éticos.

Diversos são os prismas teóricos que envolvem a avaliação; no entanto vamos expor algumas concepções para melhor entendimento de suas nuances e aplicabilidade.

Começou-se a falar na avaliação aplicada à educação com Tyler (1978), considerado “o pai da avaliação educacional”. Ele a encara como a comparação constante entre os resultados dos alunos, ou o seu desempenho e objetivos, previamente definidos. “A avaliação é, assim, o processo de determinação da extensão com que os objetivos educacionais se realizam” (TYLER, 1978, p.68).

Segundo Nevo (1990), quase tudo pode ser objeto de avaliação, constituindo a avaliação das aprendizagens uma parte da avaliação do sistema educativo.

Perrenoud (1999 e 2001), por seu lado, considera que a avaliação participa na “gênese da desigualdade” existente ao nível da aprendizagem e do êxito dos alunos. A avaliação escolar, na sua forma corrente, prática, confirma uma avaliação de referência normativa. A função reprodutora da escola, para esse autor, concretiza-se através de práticas avaliativas de referência normativa que reproduzem as desigualdades sociais.

Como prática formalmente organizada e sistematizada, a avaliação, no contexto escolar, realiza-se segundo objetivos escolares implícitos ou explícitos, que, por sua vez, refletem valores e normas sociais. Segundo Villas Boas (1998, p. 21), “as práticas avaliativas podem, pois, servir à manutenção ou à transformação social”. Ainda para essa autora, a avaliação escolar não acontece em momentos isolados do trabalho pedagógico; ela o inicia, permeia todo o processo e o conclui. No entanto, em qualquer nível de ensino em que ocorra, a avaliação não existe e não opera por si mesma; está sempre a serviço de um projeto ou de um conceito teórico, ou seja, é determinada pelas concepções que fundamentam a proposta de ensino, como afirma Caldeira (2000, p. 122):

A avaliação escolar é um meio, e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de

aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica.

Essa ideia de que avaliar o processo de ensino e de aprendizagem não é uma atividade neutra ou destituída de intencionalidade faz-nos compreender que há um estatuto político e epistemológico que dá suporte a esse processo de ensinar e de aprender que acontece na prática pedagógica em que a avaliação se inscreve.

Sobre a importância dessa compreensão, Cunha (1998, p. 17), que pesquisou as concepções de conhecimento que fundamentam a prática pedagógica no ensino superior, afirma:

A compreensão de que a concepção de conhecimento preside a definição da prática pedagógica desenvolvida na Universidade foi muito importante para ultrapassar a análise simplista, realizada sobre as regras didáticas aplicadas ao ensino superior. Compreender que ensinar e aprender estão alicerçados numa concepção de mundo e de ciência facilitou uma visão mais global e elucidativa, especialmente numa época em que a supremacia da ciência tem sido amplamente reconhecida.

Endossando essa mesma posição, Álvarez-Méndez (2002), ao indagar a respeito do objetivo da avaliação, ou sobre por que e para que avaliar, sustenta que a resposta nos remete, necessariamente, ao sentido que tenha o conhecimento ou que a ele seja atribuído. Segundo o autor, “[...] o conhecimento deve ser o referente teórico que dá sentido global ao processo de realizar uma avaliação, podendo diferir

segundo a percepção teórica que guia a avaliação” (ÁLVAREZ-MÉNDEZ, 2002, p. 29). Aqui estão o sentido e o significado da avaliação e, como substrato, o da educação.

Portanto, para esse autor, a avaliação está estritamente ligada à natureza do conhecimento. E, uma vez reconhecida essa natureza, a avaliação deverá ajustar-se a ela se quiser ser fiel e manter a coerência epistemológica.

2 Debatendo os principais teóricos enfatizados no curso

A partir de embates travados em sala de aula, esboçou-se constructo baseado em autores, precursores da avaliação, na perspectiva de uma sociedade capitalista, que, na ótica de Berger (2002), remete à avaliação para uma questão epistemológica e política na qual o poder está sempre presente, seja “para aprovar ou para reprovar, seja para elogiar ou para punir”, e outros bastantes influentes no Brasil.

Nesse sentido, expomos as concepções de avaliação em concordância com a relação escola/sociedade em Bourdieu, Passeron e Michael Foucault e os brasileiros, mais discutidos nas aulas ministradas, a exemplo de Cipriano Carlos Luckesi e Jussara Hoffman.

Conforme Bourdieu e Jean Claude Passeron, que se baseiam no sistema capitalista francês, a escola é uma instituição que preencherá as funções estratégicas de reprodução cultural e a reprodução social da estrutura de classe. Afirmam que não basta que as reproduções estejam vinculadas somente com as relações factuais

de trabalho e sociais, mas sim através das relações simbólicas.

Muitas foram as defesas dessas ideias, cuja difusão ficou conhecida como “Teoria da Violência Simbólica”.

Os autores fazem questão de ressaltar as diversidades de culturas que muitas vezes reproduzem a cultura dominante. Desta feita, a cultura dominante sobrepõe à cultura subordinada.

Segundo os autores, surge um ato de violência diante da imposição ao educando de princípios culturais, obrigando este a conviver com determinados “*habitus*” originários da classe dominante. Nesse sentido, os especialistas em educação e professores poderão assumir o papel de representantes da classe dominante quando revestidos de autoridade pedagógica originada da ideologia dominante.

Defendem que alunos oriundos da classe dominante conseguem favorecimentos, conforme seus padrões culturais extraídos do seio familiar, por parte do sistema educacional, que se configura mediante padrões estabelecidos, excluindo toda e qualquer tentativa por parte daqueles desprovidos do capital cultural e pertencentes às camadas populares.

O exame, para os autores, corresponde a um instrumento de reprodução das relações sociais e da produção da sociedade capitalista, pois separa os indivíduos de acordo com o seu “sucesso”. Contribui para determinação da aptidão para ascensão aos graus mais elevados que oferecerão mais prestígio social.

[...] o exame exprime, inculca, sanciona e consagra os valores solidários com

uma certa organização do sistema escolar, com uma certa estrutura do campo intelectual e, através dessa mediação, com a cultura dominante. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 155).

Esses autores destacam o exame como um instrumento de apreensão, conservação e reprodução cultural e social. Expõem a dualidade de funções do exame: seleção de indivíduos mediante seu sucesso e de hierarquização social que direciona os indivíduos para certas carreiras profissionais. O exame, além de selecionar e eliminar indivíduos, limita o desenvolvimento do aluno quando não valoriza suas capacidades.

Nessa ótica, fazem-se severas críticas ao exame por ser uma forma de eliminação de candidatos em face da imposição da cultura dominante. Justifica-se tal assertiva com o exemplo das repetências existentes na passagem da 1ª e 2ª séries do ensino fundamental e no ingresso ao ensino superior (vestibular).

Ainda é possível comprovar as afirmativas dos autores no dizer de Giroux (1986, p. 115): “Os seres humanos não são nem sujeitos homogeneamente constituídos, nem atores passivos”. Schutz (2002, p. 68) diz: “O mundo objetivo aparece como uma rede de intersubjetividade construída a partir de relações que dirigem para o ‘outro’ e que adquirem significado quando há uma interação no mesmo mundo social”. Snyders (1977, p. 173) afirma que, “diante das relações conflituosas da sociedade de classe, o aluno não será um ser passivo nem receptivo, mas participante, que reivindica e luta contra as situações do exame

escolar”. Esse autor continua expondo que isso acontece porque a escola não é a única agência de violência. Ele cita as igrejas, os partidos políticos e os meios de comunicação de massa, os quais, muitas vezes, veiculam mensagens contraditórias e são mais atualizadas que a escola.

Outro expoente que contribuiu e interferiu na discussão foi Michel Foucault, alegando que a avaliação é utilizada para a formação de personalidade do indivíduo e o controle de sua conduta para torná-lo um ser submisso à ordem.

Para Foucault (1987), todo o processo de punição executado pela escola é originário das mais diversas punições do século XVII e XVIII. A escola apoderou-se dos mais diversos instrumentos de punição, que vão do uso da palmatória, ficar ajoelhado em grãos de milho etc., até as mais diversas advertências, como: atribuição de notas vermelhas, desprezo e retenção do aluno, privando-o dos momentos de lazer.

O autor destaca as disciplinas como meio controlador e o saber como consequência de um poder. O espaço físico da sala de aula corresponde a uma organização discriminatória, e o professor ocupa uma posição de destaque que permite controlar o aluno. E o aluno, sabendo desse controle, mantém-se intacto às ordens, obedecendo a qualquer representação hierárquica.

Foucault afirma que o espaço físico da sala de aula continua o mesmo. O poder controlador do professor é o mesmo. Ele ressalta a utilização de diversas formas de exercícios para facilitar a disciplina do aluno, oriunda da história da disciplinarieda-

de. Nesse sentido, o exame é um dispositivo da disciplina; produz o poder disciplinar correspondente ao ato de submissão.

No seio das discussões brasileiras, tem-se Luckesi, que corrobora com as concepções de Bourdieu e Passeron e até mesmo de Foucault, quando destaca a fragilidade da escola brasileira na democratização do saber em detrimento da baixa oferta de vagas escolares e das más condições de ensino, privando muitas crianças de prosseguirem nos estudos.

A escola, conforme Luckesi, impõe a avaliação como forma de assimilação de conteúdos. Desta feita, sugere um clima democrático entre o indivíduo e a sociedade, alunos e professores para que possam surgir situações desafiadoras.

Segundo Luckesi (1990), a avaliação deve assumir um papel fundamental no acompanhamento e reorientação de processo de construção dos resultados esperados, através das decisões tomadas frente às informações obtidas. Ele não vê avaliação como somente obtenção de aprendizagem, mas sim como construção pedagógica em prol de uma democratização e qualidade de ensino.

Esse autor destaca as formas inadequadas de avaliação como: testes mal-elaborados, “testes relâmpagos” para disciplinar, leitura inadequada e utilização insatisfatória dos resultados e adoção de tipos diferenciados de testes de acordo com o comportamento do aluno.

Após as aplicações dos testes, os professores rotulam os alunos e separam os que conseguiram atingir os padrões daqueles tidos como incapazes. A nota no

diário e no boletim servirá de atestado de idoneidade ou de fracasso.

O citado autor salienta que a ideia de erro corresponde a um padrão considerado correto. Nesse caso, defende a possibilidade de diálogo do educador com o educando, a fim de reorientá-lo e também de redimensionar sua prática docente.

Outro expoente que tem fornecido contribuição a partir de seus estudos para a avaliação é a educadora Jussara Hoffmann, através de questionamentos e larga experiência vivida com docentes nos mais diversos níveis de ensino.

A autora tem embasado as suas colocações sobre avaliação mediadora na pedagogia libertadora proposta por Paulo Freire e nas perspectivas construtivistas. Diante da convivência com os professores e da análise do cotidiano, Hoffmann vem analisando a prática avaliativa destes e constatando que essa é uma reprodução de vivências com os estudantes.

Ela percebe que os professores não conseguem definir o significado de avaliação e resume o processo a partir de aplicações de testes e atribuição de notas ao aluno. Os docentes não conseguem associar a educação com a avaliação.

Essa autora compreende o teste como um instrumento de constatação e mensuração, no qual seus resultados são expressos através de números. Critica a concepção reducionista da avaliação que enaltece a definição de objetivos sobre o conteúdo e a verificação do alcance destes, através de testes, e que despreza o cotidiano do aluno e as aprendizagens conquistadas por este em sala de aula.

O aluno é aprovado seguindo padrões elitistas e discriminatórios. Como salienta:

O professor cumpre penosamente uma exigência burocrática, e o aluno, por sua vez, sofre com o processo avaliativo [...] ambos perdem nesse momento e descaracterizam a avaliação de seu significado básico de investigação e dinamização do processo de conhecimento. (HOFFMANN 1993a, p. 19).

A expoente da avaliação “mediadora” defende que esta concepção terá como foco o desenvolvimento máximo possível do educando, ilimitado e com objetivos claros. É percebido que a postura dela segue a mesma defendida por Luckesi no tocante ao erro. Ela valoriza a sua observação. Assegura que a criança procede por tentativas e erros, corrigindo e ajustando suas ações em razão de resultados obtidos. Esses erros são denominados “construtivos”.

Ela apresenta um novo enfoque sobre a avaliação, deixando de ser um ato centrado nas mãos do professor para ser um processo dialógico e cooperativo entre as partes. Essa interação se tornará inovadora e quebrará as relações de poder presentes na avaliação tradicional.

3 Concepções, sentidos e significados da avaliação para os alunos

Pretende-se, neste tópico, identificar as principais questões discutidas e apontadas pelos alunos, objeto desta pesquisa, via escrita/depoimentos. Os sujeitos estudados foram os alunos formandos do curso de pedagogia nos turnos diurno e noturno.

É mister salientar que, para discutir a avaliação propriamente dita, foi necessário mencionar conceitos correlatos, como currículo e prática educativa, perpassando pelo contexto educacional de forma geral, pois não se compreende a avaliação sem o entendimento das redes de relações estabelecidas com o currículo, com a organização do trabalho pedagógico, enfim, com a prática escolar cotidiana. Nessa perspectiva, a avaliação só é compreendida numa determinada relação. Assim, o aprofundamento dessa análise provocou o (re)significar da própria concepção de educação, escola, currículo e, portanto, de avaliação.

No primeiro momento, de sondagem inicial, os sujeitos da pesquisa apontaram seus conhecimentos/concepções sobre avaliação. Ressalta-se que, nessa fase, muitos ainda não apontavam para a avaliação como processo percorrido pelo aluno na construção do conhecimento e não somente como produto dinâmico, diário, investigativo e formativo.

Eis alguns depoimentos¹ dos alunos sobre a avaliação:

O ato de julgar ou não a aptidão do indivíduo em relação a um dado conhecimento/área do saber. É uma etapa muito complexa da atividade docente. Sua principal função é determinar o grau de alcance dos objetivos estabelecidos pelo professor. Se constitui também como faremos a

¹ As transcrições da escrita dos alunos neste trabalho estão apresentadas na íntegra. Os alunos são identificados por símbolos (letras).

crítica quanto a nossa postura frente a um determinado ato (aluno A);

Uma das várias formas que o professor utiliza para perceber se os conteúdos estão sendo compreendidos dentro de suas disciplinas (aluno B);

É a forma de se verificar se houve aprendizagem por parte dos alunos, levando em conta o que já sabiam e o que construíram conosco (Aluno C);

E ainda:

É avaliar o ser humano como um todo, como suas habilidades, possibilidades e capacidade sem se deter apenas nos conhecimentos de conteúdos (Aluno D);

Em minha opinião, vem sendo vista somente como método de analisar o aluno. Quando na verdade deveria servir para analisar as avaliações como um todo: o que há de errado com a disciplina? Com o professor? Com a própria escola? A avaliação deve ser usada para buscar melhoramentos (Aluno E);

É uma forma de saber como os outros alunos estão assimilando os conteúdos transmitidos. Essa avaliação deve ser diária, pois não se deve avaliar um aluno a partir de uma prova, e sim do seu empenho diário (Aluno F);

Penso que a avaliação é um processo através do qual se observam os progressos bem como as fragilidades dos alunos. Aquele que diz ser avaliador deve repensar sua prática (Aluno G);

Perante os diversos depoimentos, percebe-se que a maior parte dos formandos

define que a avaliação é um método utilizado para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do educando, um meio de perceber se a metodologia aplicada pelo professor alcançou os objetivos. Significa dizer que deve ser contínuo e diário não só para o aluno, mas também para a escola e para o professor. São ações que devem refletir de maneira geral a vida escolar como um todo. Para esses alunos, a finalidade da avaliação é a melhoria do ensino, da aprendizagem e do espaço escolar.

Poucos estudantes relatam que não se sentem seguros para emitir sua opinião sobre o processo avaliativo; afirmam ser este complexo, devido à realidade em que se encontram os alunos e a própria escola. Somente 2% dos alunos não expressaram opinião.

Por outro lado, ficou claro nos depoimentos que os alunos tinham consciência da necessidade de mudar o foco da avaliação, tornando-a mais participativa, e que sentiam necessidade de incorporar conhecimentos pertinentes, no sentido de melhorar sua prática pedagógica, bem como da importância desse processo.

Ao término do curso, em outro momento, foi aplicada a questão: qual a sua concepção para avaliação e, mais especificamente, avaliação da aprendizagem e para que avaliar?

Seguem exemplos das respostas/depoimentos² ao término do curso:

² Estas respostas referem-se, na verdade, a três questões, e não necessariamente foram dos mesmos atores dos depoimentos iniciais.

A avaliação da aprendizagem serve como algo que inclui a todos, não deve ser classificatória, seletiva ou pontual, mas um processo contínuo, feito de diversas formas. É preciso avaliar para obter um diagnóstico do desempenho do aluno, e refletir sobre os métodos aplicados (Aluno D);

Avaliar é o ato de analisar, verificar o grau de conhecimento assimilado por determinado indivíduo, daquilo que lhe foi transmitido. É também fazer julgamento com o propósito construtivo e avaliador e não punitivo [...] se dará por meio de processo lento, pois requer tempo para analisar. A avaliação sempre será necessária para ajudar a conduzir os que estão em processo de construção do conhecimento (Aluno O);

A questão da avaliação, para mim, foi esclarecida, não separava avaliação de exame, era tudo a mesma coisa. Posso dizer que avaliação é um processo de desenvolvimento diário e na aprendizagem um processo de construção, onde avaliando o aluno, analisando as suas dificuldades, o docente tem a oportunidade de ajudá-lo na construção do conhecimento (Aluno N);

A avaliação da aprendizagem não se destina a um mero julgamento, não é um ato definido, mas um processo contínuo feito por meio de um diagnóstico, que, ao ser analisado, percebem-se as dificuldades do aluno. É um ato inclusivo, dando suporte ao professor em fazer o seu trabalho de modo mais reflexivo (Aluno G);

A avaliação é um processo contínuo, uma dinâmica que decorre durante o ano. Diferente do exame, que é classificatório e excludente, a avaliação tenta incluir o aluno, no entanto, o exame costuma ser confundido, ou até mesmo comparado à avaliação. [...] Avaliar a aprendizagem do educando não pode se resumir em testes, é um processo contínuo. Por conta disso, é difícil conceituar a avaliação da aprendizagem, quando as escolas nem sabem distinguir sobre testes e exames. Para que avaliar? Porque deve haver um acompanhamento da escola sobre a prática pedagógica (Aluno M).

De acordo com os depoimentos dos formandos, ao longo do curso, percebe-se que suas concepções foram ampliadas, tendo em vista os conteúdos absorvidos, embates travados, discussões, proposições e reflexões. Sendo assim, convém registrar que houve um crescimento na construção do conhecimento, especificamente no tocante à avaliação da aprendizagem, que seguramente irá contribuir para sua atuação como sujeito da ação pedagógica.

O depoimento seguinte demonstra de maneira significativa o enunciado anterior:

Avaliar é um ato muito importante, não como um ato taxativo e autoritário de dar notas, mas como uma ação acolhedora de dar suporte ao aluno para que ele possa enfrentar suas dificuldades, auxiliando o educando a se autocompreender em seu processo pessoal de estudo, aprendizagem e desenvolvimento, bem como todo o processo educacional (Aluno M).

Os sujeitos da pesquisa concebem a avaliação como um processo contínuo de análise e acompanhamento de métodos aplicados para detectar se o educando está atingindo o objetivo proposto pelo professor. Acredita-se, na visão dos depoentes, que a avaliação está situada num plano processual, duradouro e contínuo; um recurso metodológico que o professor pode e deve se utilizar para aprimorar a sua prática pedagógica. Corrobora com essa visão, Luckesi (2005, p. 39) quando afirma “que a avaliação da aprendizagem deve ter característica diagnóstica em vez de classificatória”. Assim, ela se compromete com o desenvolvimento real do aluno na educação.

Outro dado importante revelado nesta pesquisa diz respeito à concordância dos alunos, especialmente daqueles que já atuam no magistério, quanto ao caráter formativo dos instrumentos de avaliação. Na opinião deles, o professor deveria evitar o predomínio de punições. Os diversos instrumentos de avaliação deveriam servir para organizar o conhecimento e diagnosticar o que o aluno sabia e o que ainda não sabia. Nesse sentido, a avaliação constituiu, também, momentos de aprendizagem, ou seja, ela só faz sentido quando provoca o desenvolvimento do educando e reorienta a prática do professor.

É preciso frisar que a avaliação era entendida, a princípio, como um processo permanente, de caráter diagnóstico e, por isso, deveria apontar soluções para os problemas que inviabilizam a aprendizagem.

Considerações finais

A trajetória vivenciada ao longo desta investigação permitiu identificar, nas concepções e práticas de avaliação dos formandos, bem como nas concepções dos autores discutidos, componentes formativos de uma pedagogia plural e diferenciada. Os resultados trazem as marcas dos sujeitos que deles participaram e, ao trazê-los, carregam consigo as limitações desses olhares, fruto das práticas vividas/observadas e dos contextos que as sustentaram.

Nesse sentido, assiste a um novo conceito de avaliação que revela uma concepção de ensino que se constrói no processo. A ação de avaliar passa a ser entendida como “processual e reveladora das possibilidades de construção de um processo educativo mais rico e mais plural” (DALBEN, 2002, p. 6).

Como diz Hoffmann (1993a), é de suma importância a observação, por parte do educador, de todas as atividades para que haja uma possível confiança por parte dos alunos. Nessa relação e nas discussões entre os próprios alunos, haverá um processo de reflexão sobre os argumentos e conseqüentemente uma ampliação de conhecimentos. Ou ainda, como nos orienta Vasconcellos (1995), a avaliação deve tomar caminhos para a libertação, ou seja, devemos denunciar, mas também anunciar, buscar alternativas.

Por certo, os dados desta pesquisa atestam que uma nova concepção de avaliação encontra-se em processo de construção, baseada em princípios forma-

tivos, plurais, contínuos e diferenciados. E, nesse processo, fortalece a crença de que os germes da mudança estão presentes nas escolas e nos cursos de formação de professores, que são frutos dos desafios, das necessidades, mas também das possibilidades e envolvimento de professores, alunos e pais e de todos que fazem parte da escola e da sociedade. Os sujeitos que produzem a mudança estão em permanente processo de redescoberta e consolidam-na no cotidiano escolar/acadêmico.

Assim sendo, as contribuições dos autores discutidos ao longo da disciplina Avaliação Educacional permitiram uma compreensão mais global da avaliação da aprendizagem, não como uma atividade isolada e circunscrita ao ambiente escolar, mas que tem repercussões no contexto social. Essas contribuições ensejaram um confronto e redimensionamento das representações sobre avaliação e a prática

avaliativa que vem norteando nosso agir em sala de aula.

Por fim, a avaliação passou a constituir um acompanhamento de desempenho do aluno, permeada por momentos de diálogo, visando a sua reorientação e ao redimensionamento da prática pedagógica, através dos quais tanto aluno como professor se descobrem e se constroem como sujeitos transformadores da realidade; ou, como sugere a perspectiva freireana: uma avaliação libertadora, para mudança, que problematize e conscientize; uma avaliação que exerça compromisso e conduza à inclusão.

Destarte, espera-se que este escrito tenha conduzido a reflexões formuladas que nos levem à compreensão sobre a avaliação; que ele possibilite a construção de um novo significado para o trabalho pedagógico; que faça da prática educativa um exercício de responsabilidade e um processo de humanização.

Referências

- ÁLVAREZ-MÉNDEZ, J. M. *Avaliar para conhecer: examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BERGER, M. A. *Avaliação da aprendizagem: pressupostos teóricos, vivências e desafios*. Aracaju: J. Andrade, 2002.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Brandão, 1975.
- CALDEIRA, A. M. S. *Ressignificando a avaliação escolar*. Comissão Permanente de Avaliação Institucional (UFMG-PAIUB). Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. (Cadernos de Avaliação, 3).
- CUNHA, M. I. *O professor universitário: na transição de paradigmas*. Araraquara, SP: JM, 1998.
- DALBEN, Ângela I. M. L. F. A prática pedagógica e os ciclos de formação na Escola Plural. In: DALBEN, A. I. L. F. (Org.). *Singular ou plural? Eis a questão*. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2005.

_____. Avaliação na Escola Plural: uma questão de adesão a novos valores educativos. *Tessituras* - Caderno Escola Plural, n. 2, p. 04-10, abr. 2002.

ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

GIROUX, Henry. *Pedagogia radical: subsídios*. São Paulo: Cortez, 1986.

HAYDT, R. C. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997. (Série Educação).

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 21. ed. Porto Alegre: Mediadora, 1993a.

_____. *Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista*. 32. ed. Porto Alegre: Mediadora, 1993b.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. *Avaliação educacional escolar*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

NEVO, D. Role of the Evaluator. In: WALBER, H.; HAERTEL, G. (Eds.). *The International encyclopedia of educational evaluation*. Oxford: Pergamon Press, 1990. p. 89-91

PERRENOUD, Ph. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. *A pedagogia na escola das diferenças*. Fragmentos de uma sociologia do fracasso. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

SCHUTZ, A. *Estudos sobre teoria social*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

TYLER, W. R. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1978.

VASCONCELOS, C. J. *Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 1995.

VILLAS BOAS, B. M. F. Planejamento da avaliação escolar. *Proposições*, v. 9, n. 3, p. 19-27, nov. 1998.

Recebido em julho de 2012

Aprovado para publicação em dezembro de 2012

Condições de trabalho docente no Brasil e na Espanha: considerações a partir da pesquisa TALIS (OECD-2009)

Conditions of teaching work in Brazil and Spain: considerations from TALIS research (OECD-2009)

Rose Meri Trojan*

Sonia Regina Landini**

* Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Paraná. E-mail: rosetrojan@uol.com.br

** Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Paraná. E-mail: slandini@uol.com.br

Resumo

Propõe-se, neste artigo, apresentar um breve panorama sobre alguns aspectos relacionados às condições de trabalho oferecidas pelas escolas aos docentes, publicado em 2009 no relatório TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), programa de pesquisa desenvolvido pela OECD. Sem a pretensão de esgotar as análises comparativas, a finalidade é ressaltar os resultados do Brasil e da Espanha. Em primeiro lugar, destacam-se algumas considerações sobre os limites e a abrangência de pesquisas dessa natureza, bem como sua interferência na proposição de políticas educacionais. Em seguida, foram selecionados alguns aspectos relevantes do ambiente escolar para identificar a magnitude dos problemas relatados, posicionando os dois países selecionados em relação aos resultados gerais apresentados no relatório.

Palavras-chave

Políticas educacionais. Condições de trabalho docente. Educação comparada.

Abstract

This paper presents an overview about working conditions offered by schools for teachers, published in 2009 in the report TALIS research program (*Teaching and Learning International Survey*), developed by the OECD. Without pretending to exhaust the comparative analyzes, the purpose is to highlight the results of Brazil and Spain. At first, it emphasizes some considerations about the limits and the scope of this kind of research, as well as its interference in educational policies. Secondly, were selected some aspects of the school environment to identify the magnitude of the problems reported, positioning the two selected countries in relation to the overall results.

Key words

Education policies. Conditions of teaching work. Comparative education.

Introdução

TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) é um programa de pesquisas que visa preencher lacunas que são importantes para a comparação internacional dos sistemas de ensino, encetada em 2005 pela *Organization for Economic Co-operation and Development* (OECD, 2009). É a primeira pesquisa internacional, com dados comparáveis, a concentrar-se no ambiente de aprendizagem e nas condições de trabalho dos professores das escolas.

O objetivo geral do programa é promover indicadores internacionais e uma análise das políticas sobre docência e ensino para ajudar os países a revisar e desenvolver políticas para tornar a profissão de professor mais atrativa e efetiva. Ao todo, 24 países participaram, dos quais 17 membros da OECD e sete países parceiros¹. Os primeiros resultados foram publicados em 2009.

Nessa primeira edição, foram pesquisados professores do ensino secundário básico ou inferior (correspondente às séries finais do ensino fundamental no Brasil) e os diretores das escolas em que trabalham, nos setores públicos e privados.

¹ Os países-membros da OECD participantes são Austrália, Áustria, Bélgica (Comunidade Flamenga), Dinamarca, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Coreia, México, Noruega, Polônia, Portugal, República Eslovaca, Espanha, Turquia, (Holanda); os parceiros são Brasil, Bulgária, Estônia, Lituânia, Malásia, Malta, Eslovênia. Como a Holanda não atendeu aos padrões das amostras, seus índices não foram incluídos nas comparações.

O relatório da pesquisa apresenta dados sobre o perfil dos professores e das escolas nas quais trabalham; sua formação e desenvolvimento profissional; práticas de ensino, crenças dos professores e suas atitudes; avaliação das escolas, reconhecimento e *feedback* dos professores e seu impacto; liderança escolar e estilos de gerenciamento; e fatores-chave para o desenvolvimento de um ambiente de ensino e aprendizagem eficazes.

Propõe-se, neste artigo, apresentar um breve panorama sobre alguns aspectos relacionados às condições de trabalho oferecidas pelas escolas, extraídas do relatório. Tendo em vista o fato de que este tipo de pesquisa influencia as políticas nacionais para a educação, a finalidade deste artigo é ressaltar alguns dados referentes ao Brasil e à Espanha e, sem pretender esgotar a questão, chamar atenção para as questões mais importantes sobre as condições de trabalho docente. Ainda que não se apresentem análises conclusivas, essa etapa da pesquisa é fundamental para identificar semelhanças e diferenças, resultados que chamam a atenção e tendências que contribuem para a delimitação de investigações posteriores.

Em primeiro lugar, destacam-se algumas considerações sobre os limites e a abrangência de pesquisas dessa natureza. Em seguida, foram selecionados alguns aspectos relevantes do ambiente escolar para identificar a magnitude dos problemas relatados por professores e diretores, posicionando os dois países selecionados em relação aos resultados gerais da pesquisa, destacando a média TALIS e outros

resultados que chamaram a atenção em função de percentuais elevados. Para tanto, foram utilizadas as tabelas completas, disponibilizadas on-line, além do relatório. A análise realizada não pretende ser conclusiva, mas, sobretudo, levantar questões que deverão ser investigadas posteriormente, à luz de informações mais detalhadas e dados sobre o contexto de cada país.

Considerações iniciais

Procedimentos de medição e avaliação da qualidade de educação foram criados em todos os países, como instrumento essencial das reformas de Estado dos anos 1990, realizadas a partir do processo de globalização, com a finalidade de adequar o aparelho estatal às mudanças ocorridas no sistema produtivo (TROJAN, 2011a). Nessa perspectiva, se, de um lado, as reformas realizadas proporcionaram certa autonomia para as instâncias administrativas descentralizadas, de outro, o governo central instituiu formas de controle das ações realizadas, entre as quais os sistemas de avaliação (CASASSUS, 2001, p. 23).

Nessa lógica, as reformas foram acompanhadas de orientações e acordos com organismos multilaterais. Os modelos de avaliação, elaborados no âmbito desses organismos – como o PISA², por exemplo

–, possibilitaram dados comparáveis e serviram de referência para os sistemas nacionais. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – responsável, no Brasil, pelas ações internacionais que envolvem coleta de dados, informações, estatísticas e avaliação no campo da educação – afirma que:

Essas ações são importantes, uma vez que fortalecem os sistemas de informação e avaliação educacionais dos países envolvidos, além de promover atividades conjuntas para troca de experiências entre os especialistas em Educação nacionais e internacionais. [...]

Dentro do seu âmbito de atuação, o Instituto articula-se com outros organismos nacionais e estrangeiros mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira, bilateral e multilateral. (INEP, [200-]).

Ainda que se admita a possibilidade de fortalecimento dos sistemas de informação e avaliação, intercâmbio de experiências e ações de cooperação, não se pode esquecer que esses procedimentos são efetivamente úteis como mecanismo de controle. Nesse sentido, pesam críticas sobre o mau uso dos resultados dessas pesquisas. Ferrer Juliá (2012), a esse respeito, aponta que, sob esse argumento, se esconde outro de fundamental importância: o poder que proporciona a “posse”

² PISA, o *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), realizado pela OECD é uma avaliação internacional padronizada, administrada para jovens de 15 anos de idade nas escolas. O PISA avalia até que ponto os estudantes perto do final da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e

competências essenciais para a plena participação na sociedade. Quatro avaliações foram até agora realizadas (em 2000, 2003, 2006 e 2009). O Brasil participou de todas as edições (OECD, 2007).

desses resultados e como o poder político procura controlar ao máximo as fontes originais destes para evitar versões distintas daquelas difundidas pelo governo.

Ao mesmo tempo, pode-se questionar a validade do uso dessas pesquisas em larga escala para avaliar a qualidade da educação oferecida por diferentes sistemas de ensino de países de contextos distintos, dadas as diferenças e especificidades regionais, nacionais e locais, bem como a ocultação de desigualdades internas dos países participantes.

Há uma considerável variação entre os países em relação a todos os fatores que são avaliados que tornam as comparações muito difíceis. Pode-se considerar desde a organização dos sistemas de ensino, a composição dos níveis escolares, a duração da escolaridade obrigatória, a carga horária da jornada escolar, o conteúdo dos currículos etc. No que se refere aos docentes, também há diferenças na formação inicial exigida e nas condições de trabalho dadas.

Além disso, ainda que existam muitos estudos sobre o tema da avaliação da qualidade da educação e sobre o seu significado nesse âmbito, não existem muitos estudos sistemáticos, no Brasil, que avaliem os modelos de investigação e a elaboração dos resultados apresentados pelos organismos que as produzem (BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002 p. 92).

Portanto é necessário avaliar a proposta, a metodologia e os resultados dos programas realizados à luz do contexto e das especificidades de cada país participante, a fim de identificar os seus limites e as suas possibilidades de contribuição nos

processos de avaliação e de proposição de políticas públicas para a educação.

Para isso, salienta-se que todas as pesquisas devem ser precedidas pelo estudo das questões de ordem teórico-epistemológica que definem e fundamentam as categorias de análise e as metodologias adotadas pelos pesquisadores e instituições responsáveis pela investigação, uma vez que estas direcionam a delimitação do objeto, a seleção dos dados e as análises realizadas, entre outros aspectos. Assim, preocupa o fato de que, no relatório TALIS, o ponto de vista teórico adotado pela OECD na pesquisa não seja devidamente explicitado. Como exemplo, poder-se-ia indagar qual é o conceito de ensino eficaz que consubstancia a finalidade do programa, mencionado pela Diretora de Educação da OCDE, Barbara Ischinger, na abertura do relatório: *"TALIS ajudará os países a rever e desenvolver políticas que criem as condições para o ensino eficaz"*.

Inicialmente, é possível, levantar alguns questionamentos, que deverão ser analisados com maior profundidade em estudos e investigações futuras que, necessariamente, deverão abranger um estudo cuidadoso sobre a metodologia adotada, o modelo de definição das amostras, os temas selecionados e a linguagem adotada nos questionários, entre outros aspectos.

À primeira vista, alguns pontos chamam a atenção. O primeiro a ser destacado é o fato de a pesquisa compreender escolas públicas e privadas, mas os resultados não separarem esses dois tipos de instituição, que apresentam condições muito diferentes, em todos os aspectos – o

que revela um problema na análise dos resultados de todos os países participantes.

Em relação à confiabilidade dos resultados, deve-se levar em consideração o grau de “subjetividade” que envolve a interpretação dada às perguntas, os significados e os conceitos embulidos nos termos dos questionários, entre outros fatores, ainda que o cuidado com a tradução dos textos tenha sido observado no processo de elaboração da pesquisa.

Também preocupa a forma como cada um dos países utiliza os dados da pesquisa. No Brasil, o INEP indica, além da possibilidade de elaborar um “diagnóstico mais preciso do ambiente e das condições oferecidas para o ensino dentro das escolas brasileiras”, que a “análise dos dados internacionais permitirá que os países participantes identifiquem desafios similares e aprendam a partir de políticas públicas adotadas por outros países” (INEP, 2009). Questiona-se até que ponto o programa TALIS terá condições de dar essas respostas, considerando os problemas indicados anteriormente, sem estudos mais detalhados das diferenças e desigualdades externas e internas referentes a cada país participante.

Assim sendo, o estudo desse primeiro relatório do Programa TALIS justifica-se, precisamente, pela influência desse tipo de pesquisa e dos organismos que as promovem na avaliação e na elaboração de políticas educacionais, bem como na definição de agendas multilaterais e implementação de sistemas nacionais de avaliação.

Algumas ponderações sobre Brasil e Espanha

Antes de iniciar a exposição sobre as condições de trabalho apresentadas pelo Brasil e pela Espanha, é necessário dizer que se pretende, tão somente, levantar alguns aspectos e comentar as primeiras impressões que provocam os dados. Esse esclarecimento é importante, pois não é possível realizar um estudo comparado consistente, sem considerar as peculiaridades de cada um dos países selecionados em relação a cada contexto particular e deste com o contexto global, o que demanda um trabalho coletivo e interdisciplinar, que exige um tempo maior de estudos.

Somente a título de exemplo, podem-se apresentar alguns dados econômicos, sociais e educacionais do Brasil e da Espanha, considerando o movimento ocorrido entre 2007 – que se refere ao contexto próprio do período da pesquisa – e 2010 – que demonstra as mudanças ocorridas – para justificar a necessidade de se aprofundar nesses aspectos para realizar uma efetiva comparação. A observação desses dados, disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sugere que os problemas e as condições dos dois países selecionados são muito diferentes, assim como as possibilidades de solução e necessidades de investimento.

SÍNTESE ESTATÍSTICA	BRASIL	ESPANHA
Total do PIB – 2007	US\$ 1.314.199 milhões	US\$ 1.436.893 milhões
2010	US\$ 2.088.966 milhões	US\$ 1.407.322 milhões
PIB per capita 2007	US\$ 6.852	US\$ 32.451
2010	US\$ 10.716	US\$ 30.543
Índice de desenvolvimento humano (IDH) 2007	0,813	0,955
2011	0,718	0,878
Gastos públicos com educação 2005	4,1 % do PIB	4,3 % do PIB
2007	5,08 % do PIB	4,35% do PIB
Taxa de alfabetização/pessoas de 15 anos ou mais 2007	90,00%	97,90%
2010	90,00%	97,90%
Taxa bruta de matrículas / todos os níveis de ensino 2007	87,20%	96,50%
2010	87,20%	96,50%
População Total 2009	193.733.795 habitantes	44.903.659 habitantes
2011	196.655.014 habitantes	46.454.895 habitantes

Quadro 1 - BRASIL – ESPANHA

Fonte: Elaboração a partir de dados do IBGE (2010).

Percebe-se que, apesar de sofrer com os impactos da atual crise global da economia, Espanha e Brasil têm evidenciado movimentos distintos. Por exemplo, o PIB da Espanha caiu de 2007 para 2010, enquanto o brasileiro subiu significativamente, ultrapassando o espanhol. Entretanto, o PIB per capita espanhol ainda é muito superior ao brasileiro – mais do que o dobro – ainda que a diferença tenha diminuído, pois a população brasileira é consideravelmente maior e cresceu em cerca de 3 milhões de habitantes, entre 2009 e 2011. No que se refere ao investimento público em educação, o Brasil aumentou em quase 1% do PIB o seu investimento em educação, um pouco mais do que a Espanha, porém, nenhum dos dois produziu mudança na taxa bruta de matrículas, e a taxa de analfabetismo brasileira não

se alterou. Contudo ainda é válida a afirmação publicada em 2011: “Essa diferença causa impacto na qualidade de vida (IDH) e no montante dos gastos públicos com educação [que] limitam o acesso dos brasileiros à educação, como se pode perceber nas taxas de alfabetização e de matrículas” (TROJAN, 2011b, p. 336), fato que se pode conferir no quadro 1.

Em relação ao PISA, Brasil e Espanha participaram de todas as edições, desde a sua criação no ano 2000. Pode-se observar que há diferenças no desempenho médio de cada um dos países em questão em relação à média da OECD e em relação à evolução dos resultados em todas as aplicações. Entretanto tal comparação tem recebido críticas que devem ser consideradas. Klein adverte sobre alguns problemas de comparabilidade dos resultados PISA.

Há, por exemplo, diferenças no início do ano escolar de cada país – no Brasil, o início é em fevereiro ou março e, na Espanha, em setembro – variação das datas de aplicação das provas de ano para ano, e a idade escolar correspondente a cada série, que também não é homogênea. Desse modo: “A mudança do mês de aplicação do teste implica uma mudança da composição dos alunos em relação às diversas séries e logo em uma mudança de população, o que as torna não comparáveis. E isso tem ocorrido” (KLEIN, 2011, p. 719).

	2000	2003	2006	2009
MEDIA OECD	496	498	493	496
ESPAÑA	486	484	476	484
BRASIL	368	383	384	401

Quadro 2 - Evolução PISA 2000/2009

Fonte: OEI, 2010.

Com as devidas ressalvas já mencionadas, se forem observados os desempenhos médios do Brasil e da Espanha em relação à média geral, percebe-se que a Espanha apresenta os resultados mais elevados, em todas as edições. Porém, em relação ao crescimento dos índices, percebe-se que houve maior evolução no Brasil.

Entretanto não se pode deixar de considerar esse tipo de comparação, já que tem sido realizada com frequência e tem contribuído no desenvolvimento dos sistemas de avaliação adotados, tanto no Brasil quanto na Espanha. Os problemas de comparabilidade devem ser identificados, estudados e confrontados, a fim de denunciar as impropriedades e relativizar

os resultados. O mesmo deve ser considerado em relação ao programa TALIS, cujos resultados deverão ser compatibilizados com o PISA nas próximas edições. Segundo o Gabinete de Estatística e Planejamento da Educação (GEPE) do Ministério da Educação: “O TALIS também abrange docentes e diretores de escolas que participam no PISA 2012, o que permitirá proceder ao cruzamento, ao nível da escola, dos dados resultantes dos dois estudos” (GEPE, 2012).

Condições de trabalho docente no Brasil e na Espanha, segundo a pesquisa TALIS

A qualidade do ensino e da aprendizagem é influenciada por um conjunto de fatores inter-relacionados, que se referem aos professores, aos alunos e às escolas. Estudos, como o PISA, têm indicado que os fatores mais incisivos são os relacionados com as condições socioeconômicas dos estudantes (OECD, 2007). Mais recentemente, tem sido destacada a importância dos professores em estudos como *Le rôle crucial des enseignants: attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, cujo objetivo principal é avaliar e propor políticas que ajudem a atrair, formar e reter bons professores nas escolas (OECD, 2005).

Entretanto, para que os estudantes tenham êxito, especialmente aqueles que possuem condições mais precárias, aquilo que a escola oferece torna-se muito importante. Para conhecer alguns dos aspectos relacionados às condições de trabalho oferecidas pelas escolas, elegemos alguns dados para construir um panorama que

permita aprofundamentos posteriores, no que se refere ao contexto brasileiro e espanhol.

O primeiro dado destacado é o *status* do emprego, que se relaciona com a questão da estabilidade profissional. Segundo o relatório, a estabilidade no emprego parece ser significativa e positivamente relacionada aos relatos de autoeficácia dos professores e de clima disciplinar em

sala de aula. Entre 24 países pesquisados, os professores de turmas com clima disciplinar mais positivo têm empregos de contrato permanente em 11 países e, em período integral, em cinco países. Os professores mais propensos a relatar altos níveis de autoeficácia possuem contratos permanentes em sete países e estão empregados em período integral em 6 (OECD, 2009, p. 229).

Tabela 1 - Status de emprego (em %)

País	Permanente	Contrato: mais de 1 ano	Contrato: 1 ano ou menos
MEDIA TALIS	84,5	4,6	11,1
ESPAÑA	75,6	6,5	16,9
BRASIL	74,2	7,1	18,7

Fonte: OECD, 2009.

Segundo a pesquisa, a maioria dos professores tem empregos permanentes. O Brasil (74,2%) e a Espanha (75,6%) estão abaixo da média TALIS (84,5%). Mas os grandes destaques em relação a esta variável são Dinamarca (96,6%) e Malta (96,3%). Em todos os casos, o ensino apresenta-se como uma carreira relativamente estável, o que pode ser atrativo para a profissão. Mas preocupa, em grande número de países, o declínio da segurança do emprego, o crescimento de trabalhadores temporários e o impacto da rotatividade dos professores. A contratação de professores por mais de um ano foi mais comum em seis países, entre os quais o Brasil (7,1%) e a Espanha (6,5%). Contudo é mais significativo o percentual de contratos temporários de um ano ou menos no Brasil (18,7%) e na Espanha

(6,9%) (OECD, 2009, p. 29). Do nosso ponto de vista, a falta de estabilidade pode, com o aumento da rotatividade, inviabilizar a aquisição da experiência e da unidade do corpo docente, bem como inviabilizar programas de desenvolvimento profissional de longo prazo, que são os mais efetivos. Não se evidenciam nesses índices, contudo, o impacto decorrente das diferenças entre as escolas públicas – que tendem a oferecer, predominantemente, empregos permanentes – e as escolas privadas, aspecto que é fundamental para analisar a influência desse fator na qualidade do ensino.

Ainda em relação a esse assunto, a apreciação do relatório causa certa estranheza: “Contrato de professores de menos de um ano foi mais comum no Brasil [18,7%], Islândia [19,2%], Itália [19,4%], Po-

lônia [17,8%], Portugal [17,4%] e Espanha [17,9%]" (OECD, 2009, p.29). Apesar dos países indicados apresentarem resultados, realmente, elevados em relação à média (11,1%), não foi incluída a Irlanda (18,8%), cujo percentual é tão elevado quanto os citados; os percentuais de cada país³ não foram registrados, uma vez que apresentam diferenças significativas; e, principalmente, estranha o motivo pelo qual foi dado destaque a esse item, e não ao que apresenta índices elevados para contratos com 1 ano ou mais, que podem indicar maior precariedade ou rotatividade. Nesse caso, de acordo com o mesmo relatório, contratos com menos de um ano podem indicar, além da flexibilização do mercado de trabalho do professor e do contrato temporário para monitoramento de professores iniciantes antes de conquistar emprego permanente, também, o atendimento de demandas momentâneas (OECD, 2009, p. 29) – como pode ser o caso da substituição de professores em licença.

De acordo com o relatório, alguns dos países participantes possuem setores privados consideráveis, com escolas privadas ou administradas de forma privada, que recebem a maior parte dos seus fundos de recursos públicos, como na Bélgica Flamenga (27,6%). Mas, não é possível saber, com certeza, se esses percentuais referem-se ao total de escolas do país ou ao total das escolas pesquisadas.

Tabela 2 - Professores em escolas públicas (em %)

País	Escolas Públicas
BRASIL	84,9
MEDIA TALIS	83,1
ESPAÑA	75,6

Fonte: OECD, 2009.

Na média, 83,1% dos professores pesquisados trabalham em escolas públicas, ainda que existam diferenças substanciais entre elas em cada país. O Brasil (84,9%) apresenta uma condição próxima da média (83,1%), e a Espanha (75,6%), um pouco abaixo. No mais, destaca-se a Eslovênia, país onde 100% das escolas são públicas. Nesse caso, não se sabe se não há escolas privadas na Eslovênia ou se apenas as públicas foram investigadas. Como destacado no próprio relatório, diferenças de salários, carreira e outros benefícios, bem como a diferença na administração das escolas, entre os setores públicos e privados, podem influenciar nas condições de trabalho dos professores e nas práticas de ensino (OECD, 2009, p.30). É necessário separar as instituições públicas e privadas para aprofundar a análise sobre as condições de trabalho oferecidas aos docentes.

³ Esses percentuais foram acrescentados neste artigo, a partir das planilhas disponibilizadas pela OECD em: <http://dx.doi.org/10.1787/607784618372>. Acesso: 30 set. 2009.

Tabela 3 - Características das escolas

País	N. alunos por escola	Ratio prof. x suporte ped.	Ratio prof. x suporte adm.	Média de alunos por sala
BRASIL	601,2	11,9	6,9	32,2
ESPAÑA	536,7	19,0	8,8	21,7
MEDIA TALIS	489,1	13,3	8,4	23,5

Fonte: OECD, 2009.

Em geral, os professores trabalham em escolas com uma média de 489,1 alunos, mas há variação considerável entre os países. Existe uma diferença de mais de 800 alunos entre a escola com a maior média de alunos (Malásia, com 1.046) e aquelas com o menor número (Polônia, com 242,2). O Brasil (601,2) e a Espanha (536,7) estão acima da média, o que revela que as instâncias reguladoras de governo não estão se preocupando com esse problema. É relevante a análise apresentada no relatório, que não considera produtivo investir em escolas muito grandes, pois, de modo geral, essas tendem a ser mais complicadas para administrar e o corpo docente a encontrar dificuldades de coesão e de comunicação. Obviamente, esses fatores podem reduzir a eficácia de programas de formação profissional e a implementação de novas práticas, conforme cita o relatório (OECD, 2009, p. 31), mas também podem gerar problemas de relacionamento e indisciplina entre os alunos.

As condições de trabalho dos professores também são influenciadas pelo número de alunos por sala de aula. Existe uma relação negativa entre o tamanho da sala de aula e o clima disciplinar em 19 países, ou seja, na maioria dos países do TALIS (OECD, 2009, p. 240). Esses dados

reforçam a importância de turmas com um número menor de alunos. Na média, observa-se 23,5 alunos por professor em sala de aula, mas as diferenças entre os países são significativas. Destacam-se, de um lado, a Bélgica (17,5), a Islândia (18,6) e a Eslovênia (18,8) com as menores médias de alunos por sala e, de outro, o México (37,8), a Malásia (34,9) e o Brasil (32,2) entre os que apresentam as maiores. A Espanha (21,7) está próxima da média TALIS. No que se refere à possibilidade de uma maior atenção individual aos alunos, atenção para a aprendizagem e disciplina para o estudo, esse fator é decisivo: quanto maior o número de alunos em sala, mais difícil será obter um clima mais adequado para o ensino e a aprendizagem.

Os dados do relatório se contrapõem aos da pesquisa realizada por Bressoux, que afirma que “o número de alunos por sala não tem nenhum ou tem pouquíssimo efeito sobre as aquisições dos alunos” (BRESSOUX, 2003). Se tomarmos como exemplo o caso do México, que é o país pesquisado com maior número de alunos por sala, pode-se constatar que este é o país que apresenta maiores problemas pertinentes ao comportamento dos estudantes: 71,9% promovem distúrbios em sala; 54,1% fazem trapaças; 55,1% profe-

rem palavrões e obscenidades, e 63,3% cometem atos de vandalismo. Mais adiante, essa variável será retomada para analisar alguns aspectos do ambiente escolar, no Brasil e na Espanha.

Por outro lado, Cuba⁴, país que se destaca internacionalmente pela qualidade da sua educação, tem como princípio a garantia de 15 alunos por professor em sala de aula (TROJAN, 2008). Segundo Carnoy, no final dos anos 1990, a UNESCO testou alunos de 13 países latino-americanos e comprovou o que pesquisadores e educadores identificaram nos últimos 30 anos: “Os alunos cubanos, de todas as séries, pareciam saber muito mais matemática e pareciam ler melhor” (CARNOY, 2009, p. 75). Tal constatação indica a necessidade de realizar mais estudos sobre essa questão, considerando que, dada a precariedade econômica do país⁵, percebe-se um investimento considerável no quadro de professores – superior a todos os países pesquisados no TALIS. De acordo com o banco de dados do IBGE (2010), os gastos com educação em 2008 correspondem a 13,63% do PIB.

Os recursos físicos, humanos e financeiros investidos nas escolas, evidentemente, influenciam o desempenho dos professores e a qualidade da educação. O

Relatório PISA 2006 demonstra que quanto maior é o corte de recursos, menor é a performance do aluno (OECD, 2007, p. 263). A pesquisa TALIS indica outra publicação⁶ (OECD, 2008b), na qual a OECD afirma que as desigualdades na performance dos alunos refletem disparidades não só de suas condições socioeconômicas, como também dos investimentos alocados nas escolas. Entretanto escolas com maior número de alunos em desvantagem socioeconômica, por vezes, recebem menos recursos do que as escolas com alunos advindos de situação mais privilegiada, ou seja, as escolas que têm mais necessidades de recursos recebem menos (OECD, 2009, p. 32). Esta é uma tendência que contradiz todas as indicações técnicas admissíveis: os relatórios já citados nesse texto ressaltam a importância de investir mais nas escolas que apresentam desvantagens. Entre os fatores que interferem na alocação de pessoal e recursos materiais, o mais importante é o financiamento, ou seja, quanto o país investe em educação em relação ao número de alunos matriculados – fator indispensável para aprofundar as análises das políticas de valorização dos professores. Assim, para avaliar a efetividade das políticas em relação aos dados apresentados pela pesquisa TALIS em estudo é indispensável buscar dados precisos em relação ao financiamento da educação de cada país.

⁴ Cuba não participou da pesquisa realizada pelo programa TALIS.

⁵ O PIB per capita de Cuba, 2010, é de U\$5.704 enquanto o do Brasil é de U\$10.704 e da Espanha é de U\$30.543 (IBGE, 2012). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/paisesat/main.php>>. Acesso: 18 mar. 2012.

⁶ *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education* [Falhas, não mais: Dez passos para a Equidade na Educação]. Este livro oferece uma perspectiva comparativa sobre como os diferentes países têm tratado a equidade na educação (OECD, 2008b).

Os dados indicam que entre um terço e metade das escolas apresentavam déficit de recursos, em uma ou mais áreas.

Em todas as variáveis que se referem às condições materiais, os percentuais são elevados para todos os países.

Tabela 4 – Insuficiência ou inadequação de materiais (em %)

PAÍS	Materiais instrucionais	Computadores para o ensino	Materiais bibliográficos	Outros materiais
MEDIA TALIS	34,2	43,2	40,8	49,7
ESPAÑHA	24,4	41,0	37,3	50,1
BRASIL	28,6	59,2	57,9	64,1

Fonte: OECD, 2009.

No Brasil, é significativo o percentual de escolas com falta de materiais e equipamentos, que limitam a qualidade do ensino. Na Espanha os resultados são um pouco melhores, mas ainda apresenta carências expressivas. Entretanto, na média, os percentuais observados não são tão elevados quanto aos relacionados com a falta de pessoal qualificado. Esse é um dado que merece aprofundamento.

Em torno de 33% dos diretores de escolas informaram que o ensino era afetado pela falta de técnicos de laboratório, e

50% dos diretores reclamaram da falta de equipamentos. Em relação aos professores e pessoal de apoio, a média TALIS aponta 37,5% de falta de professores qualificados nas escolas, mas a distribuição não é homogênea (OECD, 2009, p. 32). Nesse caso, além das diferenças de critérios na lotação de pessoal, pode haver dificuldades no preenchimento de vagas pela inexistência de profissionais formados de acordo com as exigências estabelecidas em cada sistema, como também em escolas de difícil acesso e que atendem população de baixa renda.

Tabela 5 – Recursos da escola - falta de pessoal qualificado (em %)

País	Professores Qualificados	Técnicos de Laboratório	Pessoal de suporte instrucional	Pessoal de suporte (outros)
MEDIA TALIS	37,5	32,0	47,5	45,9
ESPAÑHA	34,0	13,6	80,5	75,7
BRASIL	31,1	65,1	61,1	63,1

Fonte: OCDE, 2009.

Em primeiro lugar, preocupa o elevado percentual de professores não qualificados. Ainda que se posicionem abaixo da média (37,5%), a Espanha (34%) e o Brasil

(31,1%) possuem um quadro considerável de professores sem a devida qualificação. O Brasil apresenta uma situação um pouco melhor do que a Espanha, apesar das

grandes desigualdades sociais e econômicas em cada região do país, que agravam as diferenças internas de investimento na educação, considerando-se a descentralização administrativa e financeira.

Em segundo lugar, é grande a relação entre a falta de pessoal de apoio e de outros tipos de pessoal nas escolas onde o ensino foi bastante afetado por esse fator. Brasil e Espanha apresentam resultados preocupantes em todos os aspectos. Como se pode observar na tabela 5, 80,5% dos diretores espanhóis reclamam da falta de pessoal de suporte para o ensino, e 75,7% de outros tipos de pessoal; no caso brasileiro, mais de 60% reclamam do baixo número de todos os profissionais de apoio

– tanto técnicos de laboratório, quanto pessoal de suporte instrucional e outros. Uma das razões para esse problema é a distribuição dos recursos. Estatísticas da OECD (2008a) mostram que, em 2005, 63% das despesas das instituições de educação secundária foram designadas para o pagamento de professores e 16% para outro tipo de pessoal.

Um fator importante relacionado à educação que é proporcionada aos alunos é o ambiente das escolas. Entre os fatores que influem no ambiente estão aqueles que são relacionados aos professores (faltas, atrasos, qualificação etc.) e aos alunos (disciplina, nível socioeconômico e cultural etc.).

Tabela 6 – Clima escolar - fatores relacionados ao professor (em %)

PAÍS	Professores que chegam atrasados	Absentismo	Falta de preparo pedagógico
ESPAÑA	34,1	39,2	38,0
BRASIL	25,5	32,3	35,8
MEDIA TALIS	15,1	25,8	24,1

Fonte: OECD, 2009.

Em relação aos professores, os diretores informaram que mais da metade das escolas sofria com a falta de preparo dos professores, 15% eram afetadas pelo atraso destes, e por volta de um quarto denunciava que as faltas ao trabalho e falta de preparo dos professores afetava a qualidade do ensino (OECD, 2009, p. 39-40). No Brasil, 25,5% dos professores chegam atrasados, 32,4% prejudicam o ensino com faltas ao trabalho, e 35% apresentam falta de preparo pedagógico, enquanto a Espanha apresenta

34,1%, 39,2% e 38%, respectivamente. Ainda que os dois países apresentem percentuais acima da média, a situação da Espanha sugere um quadro mais preocupante.

Faltas e atrasos podem estar relacionados a problemas de adoecimento, e estes podem ter causa, entre outras, na sobrecarga de trabalho, excessivo número de alunos por sala, na distância entre local de trabalho e residência, na falta de preparo para lidar com determinados problemas dos alunos, na falta de condições de

trabalho adequadas etc. Ou seja, avaliar os problemas que afetam o desempenho do professor é uma tarefa complexa que se relaciona a outros fatores que, muitas vezes, não são de responsabilidade pessoal do professor, mas envolvem, além das condições oferecidas pela escola, as condições socioeconômicas de cada profissional.

Por outro lado, as atitudes dos estudantes foram relatadas como tendo maior

influência negativa no ensino do que as dos professores. A mais importante foi “distúrbios em sala de aula” (60%), seguida de alunos faltosos (46%), alunos atrasados (39%), xingamentos (37%), intimidação ou abuso verbal (35%). Diretores denunciaram intimidação e abuso verbal aos professores e equipe (17%), agressões físicas (16%) e uso ou posse de drogas e/ou álcool (11%) (OECD, 2009, p. 40).

Tabela 7 – Clima escolar – fatores relacionados aos alunos (em %)

	Países	Media TALIS	Espanha	Brasil
Alunos com atrasos		39,4	53,3	35,1
Absentismo		45,8	52,9	50,6
Distúrbios em sala de aula		60,2	70,5	60,2
Trapaças		20,9	21,6	31,3
Palavrões, obscenidades		36,5	43,5	40,8
Vandalismo		27,1	28,0	29,3
Uso/posse de drogas e/ou álcool		10,7	20,3	10,7

Fonte: OECD, 2009.

Aliás, é alarmante observar que os problemas indicados, nesse particular, apresentam percentuais elevados na maioria dos países pesquisados, exigindo do professor condições que, muitas vezes, ultrapassam os limites da sua competência profissional. Para que alguns desses problemas sejam resolvidos, exige-se encaminhamento para assistência social e de saúde, cujas políticas não têm dado conta de resolver, além exigir colaboração das famílias, nem sempre disponíveis.

A Espanha apresenta dados preocupantes a respeito dos estudantes, superando em todos os itens a media TALIS. Ainda que esses problemas sejam significativos no Brasil, os percentuais são inferiores

na maioria dos itens, aproximando-se da média da pesquisa. O destaque positivo em relação ao uso e posse de drogas ou álcool é a Eslováquia com 2,2%; e o destaque negativo é o México, que apresenta os maiores percentuais relacionados aos alunos em todos os quesitos – entre 51 e 79% –, conforme mencionado anteriormente.

Assim sendo, as políticas devem levar em conta, com bastante atenção, as variáveis que indicaram relevância para o clima disciplinar e a autoeficácia dos professores.

A título de conclusão

Conforme indicado na introdução do artigo, o objetivo foi oferecer uma síntese

de alguns resultados apresentados no relatório TALIS, publicado em 2009. Esse panorama preliminar destaca algumas características relacionadas às condições de trabalho oferecidas pelas escolas brasileiras e espanholas, a fim de facilitar o desenvolvimento de estudos comparativos particulares, correlacionando dados e analisando os resultados a partir das especificidades de cada país em particular. Desse modo, tais estudos poderão subsidiar a avaliação e a reformulação de políticas. Nesse aspecto, será importante destacar as políticas voltadas ao financiamento e à valorização da carreira docente, considerando a indicação do relatório sobre a questão da baixa atratividade e *status* da profissão docente.

A avaliação do trabalho docente é uma tarefa difícil, porque é resultado de um conjunto de fatores relacionados ao próprio professor e suas condições pessoais; à escola e as condições que oferece; aos alunos, com suas especificidades; e, sobretudo, às políticas educacionais e condições de financiamento determinadas em cada país. Considere-se ainda que todos esses fatores interagem entre si, dificultando a identificação dos elementos que são mais significativos na produção de determinados resultados.

Entretanto essas dificuldades não invalidam a importância da pesquisa. Pelo contrário, se tais pesquisas funcionam, por um lado, como mecanismo de pressão para o cumprimento de objetivos predefinidos, por outro, disponibilizam um conjunto de dados e informações úteis que servem de ponto de partida para identificar

tendências internacionais, para subsidiar diversos estudos e avaliar as políticas educacionais de cada país.

Nesse caso, a partir dos dados obtidos pelo TALIS, é possível identificar questões que ainda não haviam sido detectadas. Em relação às escolas, destacam-se o impacto negativo dos recursos materiais insuficientes, do tamanho das escolas, das salas de aula com número excessivo de alunos e da falta de pessoal qualificado – técnicos, pessoal de apoio e professores qualificados – que produzem efeitos no ambiente escolar e no tipo de práticas adotadas. No âmbito do impacto do número de alunos por sala de aula, ainda que esse fator por si só possa não fazer diferença, a pesquisa corrobora com dados, por exemplo, que mostram a impossibilidade de se realizar práticas mais orientadas aos alunos.

No que se refere aos resultados de Brasil e Espanha, evidenciados neste estudo preliminar, é possível sistematizar algumas observações. Brasil (74,2%) e Espanha (75,6%) possuem uma situação similar em relação aos percentuais de professores com cargo permanente e com contratos temporários, e ambos abaixo da média TALIS (84,5%). E, os dois países têm um percentual superior de escolas públicas, em relação à média. As escolas brasileiras (601,2) são maiores que a espanholas (536,7), ambas acima da média (489,1 alunos). Mas, na Espanha (21,7), o número de alunos nas salas de aula é menor do que a média (23,5) e significativamente menor do que no Brasil (32,2). Em relação à falta de professores

qualificados, o Brasil (31,1%) apresenta uma condição um pouco melhor do que a Espanha (34,0%), ambos em condição melhor do que a média (37,5%). Mas, no que se refere à falta de condições materiais, a situação brasileira é mais difícil do que a das escolas espanholas, que se situam com percentuais inferiores à média. Apesar de Brasil e Espanha se situarem acima da média em relação a problemas de faltas, atrasos e de despreparo pedagógico dos professores, as dificuldades maiores estão nas escolas espanholas. Os fatores relacionados aos alunos também apresentaram maiores percentuais na Espanha. Os fatores relacionados aos professores e aos alunos, que prejudicam o ensino, apresentaram maiores dificuldades, na maioria dos aspectos investigados, na Espanha, sendo que o Brasil fica mais próximo da média, ainda que existam problemas.

Não foi possível, entretanto, abordar neste artigo todos os fatores relacionados com as condições de trabalho, apresentados pela pesquisa. Acentua-se a necessidade de levar a cabo um trabalho mais aprofundado, ponderando as condições de trabalho oferecidas com as necessidades dos professores e dos alunos no Brasil e na Espanha, para poder avaliar e propor políticas que, realmente, resolvam os problemas enfrentados.

Para finalizar, é importante ainda salientar a necessidade de acompanhar pesquisas, como a aqui referida, dada a ênfase conferida a esses estudos pelos dirigentes políticos e pela comunidade educacional. Outro motivo deve-se ao fato de que o PISA 2012 – programa do qual o Brasil e a Espanha participam desde a primeira edição, no ano 2000 – terá seus resultados associados ao Programa TALIS (INEP, 2010).

O Programa TALIS é, provavelmente, a primeira pesquisa que destaca, particularmente, a importância do tamanho da sala de aula e do tempo de efetivo trabalho docente. Isso significa que boas condições de trabalho devem ser o ponto de partida para melhorar o desempenho dos profissionais do ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos, porquanto o processo educativo é uma questão complexa, que ultrapassa a condição e a responsabilidade dos docentes e dos diretores de escola. Ainda que estes exerçam uma influência determinante na educação dos alunos, a solução de todos os problemas não depende somente da sua vontade. Neste particular, conforme Montero Mesa (2006), depende, sobretudo, da prioridade dada às questões educativas pelas políticas econômicas de um determinado país.

Referências

BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: Concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 91-113, 2002.

BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 38, p. 17-88, 2003.

CARNOY, Martin; GOVE, Amber K; MARSHALL, Jeffery H. *A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola*. São Paulo: Ediouro, 2009.

CASASSUS, Juan. Reforma Educacional na América Latina no contexto da globalização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 7-28, 2001.

FERRER JULIÁ, Ferran. Presentación del monográfico. PISA: aportaciones e incidencia sobre las políticas educativas. *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid, n. 19, p. 11-16, 2012.

GABINETE DE ESTATÍSTICA E PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO (GEPE). Ministério da Educação. *Acerca do TALIS*. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.gepe.min-edu.pt/np4/660.html>>. Acesso em: 15 mar. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Banco de dados: países*. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/paisesat/main.php>>. Acesso em: 18 mar. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Ações Internacionais*. Brasília: MEC/INEP, [200-]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/apresentacao>>. Acesso em: 17 jan. 2011.

_____. *Pesquisa TALIS: histórico e resultados*. Brasília: INEP, 2009. <<http://portal.inep.gov.br/web/talis/historico-e-resultados>>. Acesso em: 17 jan. 2011.

_____. *Resultados Preliminares PISA 2009*. Brasília: MEC/INEP, 2010. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/novo/PISA/resultados.htm>>. Acesso em: 17 jan. 2011.

KLEIN, Rubens. Uma re-análise do PISA: problemas de comparabilidade. *Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 717-742, out/dez. 2011.

MONTERO MESA, Lourdes. Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, Madrid, ano LXVI, n. 340, p. 117-140, maio/ago. 2006. Disponível em: <www.revistaeducacion.mec.es>. Acesso em: 29 set. 2009.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS - OEI. 2010. *Evaluación Educativa*. Disponível em: <http://www.oei.es/evaluacioneducativa/eval_nacionales.htm>. Acesso em: 5 nov. 2009.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Le rôle crucial des enseignants: attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris: OECD, 2005. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy>>. Acesso em: 30 set. 2009.

_____. *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*. Paris: OECD, 2007. Disponível em: <<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/17/39703267.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2009.

_____. *Education at a Glance – OECD Indicators 2008*. Paris: OECD, 2008a. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/16/56/41262163.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2009.

_____. *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD, 2008b. Disponível em: <<http://www.oecd.org/document>>. Acesso em: 30 out. 2009.

_____. *TALIS: Teaching and Learning International Survey*. Paris: OECD, 2009. Disponível em: <www.oecd.org/edu/talis>. Acesso em: 30 set. 2009.

TROJAN, Rose Meri. Educação Básica e Formação Docente em Cuba: Prós e Contras. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, NUPE, v. 2, n. 3, p. 53-64, 2008. Disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/n3_5.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2012.

_____. Políticas educacionais na América Latina e os impactos da globalização. In: SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. M. (Orgs.). *Políticas educacionais: conceitos e debates*. Curitiba: Appris, 2011a. p. 37-66.

_____. Políticas de formación de profesores secundarios en España y en Brasil: estudio comparado sobre tendencias de mercado en el contexto institucional. *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid, n. 18, p. 333-356, 2011b.

Recebido em agosto de 2012

Aprovado para publicação em novembro de 2012

Relato biográfico: uma tentativa de compreender as práticas pedagógicas de professoras da educação infantil

Biographical report: an attempt to understand the teaching practices of teachers of early childhood education

Maria Izete de Oliveira*

Rinalda Bezerra Carlos**

* Doutora em Educação. Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

E-mail: mariaizete@gmail.com

** Mestre em Educação. Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

E-mail: rinaldabc@terra.com.br

Resumo

Este trabalho procede de duas pesquisas que objetivaram investigar a concepção de professoras da Educação Infantil sobre essa etapa da educação básica, e conhecer como desenvolvem suas práticas pedagógicas, respectivamente. Constatamos, salvo raras exceções, a inconsistência entre o discurso e a prática das professoras. Logo, nos sentimos instigadas a realizar uma nova pesquisa, tendo por objetivo compreender como as experiências de vida influenciam na prática pedagógica das professoras. Utilizamos o método autobiográfico, sob a forma de relatos de história de vida pelo fato de o nosso estudo configurar-se num instrumento, ao mesmo tempo, de formação e de pesquisa. Obtivemos 12 relatos que foram organizados em três categorias: Formação inicial, Formação continuada e Experiência de vida. Os resultados revelam a necessidade de promover estudos sobre profissionalidade docente, desmistificação da prática em detrimento da teoria e um aprofundamento no conceito de formação continuada.

Palavras-chave

Educação Infantil. Prática pedagógica. Relato biográfico.

Abstract

This work comes from two studies that aimed to: investigate the conception of kindergarten teachers about this stage of basic education, and learn how to develop their teaching practices, respectively. We found with few exceptions the inconsistency between the discourse and practice of teachers. Therefore, we feel urged to perform a new research with the objective to understand how life experiences influence the teachers' pedagogical practice. We used the autobiographical report method in the form of reports of life experiences due to the fact of our study set up a training and research instrument at the same time. We got 12 reports that have been organized into three categories: Initial formation, Continuing Education

and Life Experience. The results revealed the need to promote studies on the teacher professionalism, demystification of the practice rather than theory and a deepening in the concept of continuing education.

Key words

Childhood education. Teaching practice. Biographical report.

Introdução

Iniciaremos nossa discussão contextualizando, mesmo que brevemente, a Educação Infantil no Brasil. Sem pretender aprofundar nas discussões acerca da história do atendimento à criança pequena, enfocaremos as conquistas legais ocorridas em nível nacional e as perspectivas ainda a alcançar.

É certo que a Educação Infantil atualmente tem conquistado muitos avanços no cenário brasileiro. Um desses grandes avanços ocorreu com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) que passa a tratar da Educação Infantil no Capítulo “Da Educação” reconhecendo seu caráter educativo, deixando de considerá-la como função assistencialista ao preconizar que é dever do Estado o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988, art. 208).

Outra conquista importante está expressa na LDBEN 9.394 (BRASIL, 1996), em seu artigo 29, que constitui a Educação Infantil como a “primeira etapa da Educação Básica”, sendo oferecida em creches e em pré-escolas. Esse reconhecimento garantiu às crianças o direito de frequentar a educação que lhes é destinada, e o estado, mais precisamente os municípios, devem ter como dever atender

às reais necessidades das famílias e da sociedade.

A Resolução n. 008/09 do Conselho Municipal de Educação de Cáceres, MT (CÁCERES, 2009) corrobora com a Resolução n. 05/09 da Câmara da Educação Básica, ao ressaltar que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve estar fundamentada numa concepção de criança como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção do conhecimento, como sujeito social e histórico (BRASIL, 2009). Essa nova concepção de criança faz emergir a necessidade de se pensar em novas formas de atendimento à infância nessas instituições.

Nesse sentido, a LDBEN (BRASIL, 1996), por exemplo, traz uma grande contribuição no que se refere a essa evolução sobre a forma de atendimento prestado à infância, ao definir como finalidade da Educação Infantil “o desenvolvimento integral da criança até os seis¹ anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social [...]” (art. 29). O Referencial Curricular

¹ É importante ressaltar que, a partir da Lei 11.275 de 2005, a criança de seis anos passa a fazer parte do primeiro ano ensino fundamental de nove anos, ficando a Educação Infantil responsável pela faixa etária de zero a cinco anos.

Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) corrobora com a LDBEN ao preconizar que essas instituições devem “propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis [...] na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis” (BRASIL, 1998).

Ainda de acordo com a Resolução n. 05/09 as propostas pedagógicas dessas instituições devem contemplar os seguintes Fundamentos Norteadores: a) Princípios éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; b) Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; c) Princípios estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009).

Apesar desse reconhecimento, a Educação Infantil ainda não está assegurada pela legislação como educação obrigatória, e sim como um direito de opção das famílias. Mas uma conquista bem atual, relacionada à obrigatoriedade, está configurada na Ementa Constitucional a n. 59, de nov. de 2009, que assegura em seu art. 208 a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade [...]”, meta a ser alcançada até 2016 (BRASIL, 2009). Essa ementa, sem dúvida, representa um grande avanço no que se refere à oferta da Educação Infantil em nosso País, uma vez que determina a obrigatoriedade

da educação para as crianças que se encontram na faixa etária de 4 e 5 anos, ou seja, na pré-escola.

Entretanto essa medida requer esforços no sentido de criar estratégias e ações que a viabilizem com qualidade, pois, de acordo com o Parecer CEB n. 022/98, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no Brasil “a creche é conotada em larga medida, e erroneamente, como instituição para crianças pobres, em consequência tem sido entendida, muitas vezes, como uma instituição que oferece uma educação pobre para os pobres” (BRASIL, 1998).

Diante do exposto, acreditamos na importância em considerar, em nossas reflexões, a questão da qualidade da educação oferecida na Educação Infantil, já que temos clareza de que, indistintamente da condição social, todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade, pois essa educação recebida irá repercutir na vida escolar e na formação de suas personalidades. Isto porque é na infância que a base da personalidade é formada, mediante a aquisição de hábitos, atitudes, valores morais e éticos. Nessa direção, o Parecer n. 022/98 esclarece perfeitamente o que estamos defendendo:

A Educação Infantil não é, portanto um “luxo” ou um “favor”, é um direito a ser melhor reconhecido pela dignidade e capacidade de todas as crianças brasileiras, que merecem de seus educadores um atendimento que as introduza a conhecimentos e valores, indispensáveis a uma vida plena e feliz. (BRASIL, 1998, p.13).

Nessa direção, recorrer aos ensinamentos de Vigotski (apud PINO, 2000, p. 57) ao referir-se ao compromisso social da educação formal que toca à concretização do ser humano como sujeito pertencente a uma cultura, a um grupo, permite-nos afirmar que a educação não se constitui um mero “valor agregado”, ela é constitutiva da pessoa. Assim, a escola desempenha importante papel na educação do ser humano, como mediadora social da cultura.

Arce (2007), em sua defesa, diz que o trabalho pedagógico deve ser sempre um ato **intencional**. O professor, nesse contexto, retoma seu *status* daquele que ensina, que provoca o desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos de idade respeitando suas características. Percebe-se, assim, que uma nova ótica é direcionada à Educação Infantil e que é preciso transformar a antiga educação assistencialista, que tinha como única finalidade o cuidado físico com a criança, em uma educação preocupada com a formação da pessoa.

Se, por um lado, a Educação Infantil está cada vez mais valorizada como a fase inicial da escolarização da criança – porque é nessa etapa que ela terá o seu primeiro contato com uma educação formal –, por outro, a Educação Infantil requer profissionais competentes que possuam as habilidades necessárias para lidar com as especificidades dessas crianças. Constata-se, então, a importância de se investir na formação do educador infantil já que pretendemos uma educação de qualidade que garanta a atuação de profissionais competentes, cientes da importância de desenvolver um trabalho planejado a fim

de atender as necessidades e especificidades dessa faixa etária.

Frente ao exposto, nos perguntamos se a prática pedagógica das professoras que atuam na Educação Infantil está respaldada numa concepção de criança cidadã, como sujeito ativo, crítico e criativo, sujeito histórico e social que possui características próprias. Questionamos, ainda, se as professoras desenvolvem uma prática voltada para o desenvolvimento integral da criança nos seus aspectos físico, psicológico, social e intelectual, conforme preconiza a LDB 9.394/96.

Para tentar elucidar essa inquietação, no período de 2006 a 2010, realizamos duas pesquisas com professoras que atuam na Educação Infantil na cidade de Cáceres, MT, com a finalidade de elucidar conhecimentos acerca da concepção dessas professoras sobre Educação Infantil e conhecer como desenvolvem suas práticas pedagógicas nessas instituições. Frente aos resultados obtidos nas duas pesquisas, constatamos, salvo raras exceções, a inconsistência entre o discurso e a prática das professoras. Se, por um lado, na primeira pesquisa, elas demonstram consciência acerca das finalidades da Educação Infantil, por outro, na segunda, elas não colocam em prática aquilo que defendem em seus discursos.

Assim, chamou-nos a atenção o fato de não haver um direcionamento comum na prática das professoras pesquisadas, de modo que essas inconsistências levaram-nos ao seguinte questionamento: apesar do investimento da Secretaria Municipal de Educação (SME) no desenvolvimento

profissional docente por meio da formação continuada, o que leva algumas professoras a desenvolverem uma prática pedagógica distanciada daquilo que preconiza a nova concepção de Educação Infantil e a literatura da área, conforme constatamos em nossas pesquisas?

A fim de tentar responder a essa indagação, nos propusemos, nesta pesquisa, prosseguir com nossos estudos junto às professoras que atuam na Educação Infantil no sentido de refletir com elas sobre seus percursos formativos, configurados em suas narrativas de vida (pessoal, acadêmica e profissional), elucidadas em suas práticas pedagógicas. Nesse intento, encontramos abertura junto a um grupo de professoras que atuam em uma instituição de Educação Infantil para desenvolvermos tal iniciativa. Logo, é no espaço da formação continuada, onde nos reunimos quinzenalmente, para estudar, refletir e rever as práticas pedagógicas do referido grupo de professoras. Isto porque vislumbramos, na formação em serviço, um potencial de desenvolvimento profissional, em que a troca de experiências com os pares e a socialização das diversas leituras de mundo possibilitam novas aprendizagens.

O estudo

Considerando o exposto anteriormente, optamos por trabalhar com a abordagem autobiográfica, sob a forma de relatos de história de vida, contemplando a subjetividade, dando voz aos sujeitos pesquisados de forma a compreender o contexto em que eles se inserem e seu

reflexo na prática pedagógica. Essa opção justifica-se pelo fato de esta proposta configurar-se, como esclarece Josso (2010, p. 133), num instrumento “ao mesmo tempo de formação e de pesquisa, de prática da pesquisa-formação como apoio a uma pedagogia de autoformação e do projeto que se baseia na experiência de vida dos aprendentes”.

Elegemos como técnica de coleta de dados os relatos escritos por entender que, através das narrativas vividas, os sujeitos reestruturam, refletem e apreendem os conhecimentos adquiridos ao longo de suas trajetórias formativas.

Temos por pressuposto que os relatos autobiográficos revelam-se campo fecundo para compreendermos a relação existente entre a “história de vida” das professoras e suas práticas pedagógicas, mais precisamente, como as vivências de cada professora influenciam em suas ações e concepções acerca da Educação Infantil. Acreditamos que a história de vida dos sujeitos repercute em sua prática pedagógica e, por meio dos relatos autobiográficos, as pessoas manifestam sua subjetividade e, ao mesmo tempo, refletem sobre suas ações, trazendo à tona aquilo que está subjacente em suas memórias.

Conforme mencionamos, nossa proposta de trabalho tem ocorrido por meio de reuniões periódicas com o grupo de professoras que atuam em uma instituição de Educação Infantil na Cidade de Cáceres. O Grupo de Pesquisa participa da formação continuada da escola tendo como finalidade ouvir as professoras sobre suas experiências de vida e sua prática

pedagógica, dando-lhes oportunidade de compartilhar conhecimentos sobre a Educação Infantil, suas dificuldades, anseios etc., bem como apresentar sugestões para superar os obstáculos encontrados.

No decorrer dos encontros, sugerimos que as professoras expressassem a forma de inserção neste segmento e o que a Educação Infantil representa para cada uma. Na sequência, solicitamos que elaborassem um relato autobiográfico, contando como suas experiências de vida pessoal, formação inicial, formação continuada (profissional) influenciavam na prática pedagógica. Após elaboração dos relatos, propusemos a discussão de um texto de Paulo Freire (Professora sim, tia não), com o objetivo de provocar uma reflexão acerca da descaracterização da função docente, envolvendo desde as dificuldades decorrentes da formação inicial, das condições de trabalho, dos baixos salários, do desprestígio social, incluindo até mesmo as relações estabelecidas com a comunidade escolar, entre outros aspectos.

Entretanto, para elaboração deste texto, selecionamos 12 relatos autobiográficos das professoras participantes. Para produção desses relatos solicitamos às professoras que respondessem à seguinte proposição: *“Como as minhas experiências de vida (pessoal, formação inicial, formação continuada e profissional) influenciaram ou influenciam na minha prática pedagógica?”*. Para fins de análise dos referidos relatos, optamos por nomeá-los de R1 (relato 1) até R12. Vale informar que, mediante explicações acerca desta pesquisa, bem como das produções dela

decorrentes, foi possível obter aquiescência do grupo de professoras para construção deste e doutros textos vindouros.

Com o propósito de compreender como as experiências de vida influenciam na prática docente das professoras organizamos fragmentos dos relatos em três categorias: **Formação inicial, Formação continuada e Experiência de vida** (pessoal e profissional). Tal distribuição teve como objetivo aprofundar cada categoria, à luz de uma fundamentação teórica que ajude a compreender as crenças instituídas e, quem sabe, promover uma transformação nas práticas pedagógicas adotadas pelo grupo estudado.

Assim, a opção por trabalhar com a categoria **“Formação inicial”** se deu pelo fato de todas as professoras pesquisadas já terem concluído o curso de pedagogia, superando a exigência de formação profissional para atuar na Educação Infantil de que trata a LDB 9.394/96 ao preconizar, em seu art. 61, que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior [...], admitida, como formação mínima para o exercício na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, modalidade Normal”.

É certo que essa exigência de nível médio como formação mínima para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais demonstra indícios de alteração para formação superior, ainda assim, as professoras pesquisadas continuarão atendendo a essa nova exigência. Neste sentido, com esta categoria, o nosso propósito foi verificar se a formação inicial ofertada pelo

curdo de Pedagogia tem contribuído para a prática pedagógica dessas professoras.

Quanto à categoria **“Formação continuada”**, entendemos que essa proposta de trabalho tem como finalidade direta intervir/contribuir para a atualização dos professores no que se refere a sua área de atuação, por isso a formação continuada é entendida também como formação em serviço. Vale mencionar que a formação continuada praticada pela SME segue as diretrizes da SEDUC/MT, que tem como propósito transformar a escola como locus de estudo e construção de novos saberes, de modo que, para alcançar tal objetivo, tem incentivado a formação continuada por meio de uma política que viabilize espaço de estudos na instituição escolar. Assim, as atividades destinadas à formação continuada ficam sob a responsabilidade do coordenador pedagógico. Esse profissional, junto ao coletivo da escola, organiza o projeto anual de formação em serviço que, em Mato Grosso, denomina-se de “hora atividade”.

É importante informar que a própria SEDUC/MT considera educador todo servidor que atua no espaço escolar, do que decorre que a formação continuada oferecida pela instituição de ensino deve ser estendida a professores, técnicos administrativos e pessoal de apoio. Nesse espaço de múltiplos segmentos, desenvolvemos nosso projeto, o que exige do grupo de pesquisadores um desafio e uma oportunidade de refletir sobre as condições de trabalho dos professores e demais profissionais que atuam na escola, que, a nosso ver, possuem necessidades

diferentes. A esse respeito, concordamos com os princípios da SEDUC/MT de que todo servidor que atua na escola seja considerado educador, entretanto, para atender as necessidades formativas dos diversos segmentos existentes no âmbito escolar, faz-se necessária uma formação específica, dirigida para cada área de atuação o que, a nosso ver, isso não tem ocorrido.

No que se refere à categoria **“Experiência de vida”** (pessoal e profissional) pretendíamos compreender como se dá a influência das experiências de vida das professoras em suas práticas pedagógicas. Ao lançar mão da reflexão sobre as experiências de vida das professoras, trabalhamos com elas no sentido de pormos em evidência o fato de que elas são sujeitos, mais ou menos ativos ou passivos, da sua formação e o de que podem dar a si próprias os meios de serem cada vez mais conscientes (JOSSO, 2010). Entendemos que a proposta de revisitar o passado possibilita um olhar nas posturas, crenças, convicções em que, com o passar dos anos, sequer nos damos conta daquilo que acreditamos e acabamos por perpetuar. Nesse intuito, os relatos nos convidam a refletir sobre a criação que tivemos, as primeiras experiências como alunos, os diversos espaços onde circulamos e que muitas vezes servem de espelho para reproduzirmos (ou reelaborar) nossos fazeres no cotidiano escolar.

Análise dos relatos

Esta primeira experiência, de escrever um relato, revelou-se como um desafio às professoras ao terem que escrever sobre

si, mobilizando-as a relembrar e selecionar experiências vividas, estabelecer conexões e, ainda, lidar com a tessitura de um texto que requer coerência e coesão. Logo, no decorrer das leituras dos relatos, pudemos perceber que as professoras apontam diversas experiências pelas quais passaram no percurso de suas vidas, entretanto elas não indicam “como”, “de que forma” ou “em quais aspectos” essas experiências influenciaram em suas práticas pedagógicas.

A maioria dos relatos apresenta fatos que, à primeira leitura, nos parecem desconexos, pois as professoras falam da sua infância, das precárias condições socioeconômicas, da inserção na escola e no mundo profissional, mas não conseguem estabelecer ligação entre o que viveram e o que são hoje como profissionais. Como exemplo, algumas professoras iniciam sua narrativa afirmando que tiveram uma educação familiar muito rígida, em seguida descrevem a entrada na universidade e logo falam da importância da formação continuada na prática pedagógica sem abordar a influência dessas experiências na sua atuação docente. Essa constatação nos fez provocar uma discussão no grupo acerca da não existência em seus relatos sobre a relação entre suas experiências e a atuação docente na Educação Infantil.

À medida que íamos explicando ao grupo o tratamento dado aos relatos, observamos a perplexidade das professoras ao ver suas experiências de vida como objeto de estudo. Expressões orais como: “eu não tinha ideia do que vocês iriam fazer com nossos escritos!”, “Isso tudo é muito novo para mim!”, “Olha eu ali, fui eu

quem escreveu aquilo!”... foram ouvidas ao longo da exposição.

Ao solicitar ao grupo que lesse um fragmento do relato 8, quando a professora afirma que sua experiência na pastoral da criança “despertou sua vocação” para ser professora, questionamos ao grupo em que medida o “ser professor” depende da vocação. Dos 24 presentes, 19 afirmaram a vocação como fator primordial para exercer a função docente.

Sobre as opiniões das professoras acerca da vocação, identificamos a emergência de discutirmos com o grupo sobre profissionalidade docente, conforme defende Roldão (2007) ao afirmar que ensinar “configura-se, essencialmente como especialidade de fazer aprender alguma coisa [...] a alguém (p. 3).” Para a autora, o conhecimento sobre a profissão docente tem se configurado como o “elo mais fraco” dessa profissão, porque:

[...] Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; **não é uma vocação, embora alguns a possam sentir.** É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo [...]. (ROLDÃO, 2007, p. 10, Grifo nosso)

Categoria 1: Formação inicial

No que se refere à formação inicial, o grupo rememora dificuldades para cursar a graduação no que toca ao ingresso tardio na universidade, a sua situação financeira e às condições de locomoção

para frequentar o curso, uma vez que algumas professoras residiam distante da universidade, aliado ao fato de a cidade não oferecer meio de transporte regular que as conduzisse até a faculdade.

Ao referirem-se às contribuições da formação inicial, 5 professoras mencionam que o curso contribuiu para a sua prática na Educação Infantil, a partir das seguintes menções:

No curso de pedagogia, aprendi questões necessárias sobre o processo de ensino-aprendizagem [...]. (R6)

A faculdade veio aprimorar ainda mais novos conhecimentos. Estes conhecimentos adquiridos, juntamente com o estágio ajudaram e influenciaram na maneira de trabalhar com as crianças [...]. (R8)

[...] tivemos excelentes professores que nos incentivavam e orientavam. (R11)

“Ampliei muito meus conhecimentos e teorias. O estágio foi muito satisfatório, contribuiu muito para minha prática pedagógica”. (R12)

Durante o estágio em sala de aula tive vontade de desistir mediante os problemas que foram acontecendo no decorrer desse processo, crianças com dificuldade de aprendizagem, falta de carinho [...]. (R7)

No final do relato, a professora acrescenta: “pretendo colocar em prática tudo aquilo que aprendi na faculdade [...]”. (R7)

Nota-se que apenas 5 professoras mencionam em seus relatos o curso de Pedagogia sem, no entanto, aprofundarem “como” ele contribuiu para sua prática. As

outras 7 sequer mencionam o curso em seus relatos. Três dessas professoras (R7, R8 e R12) fazem menção ao estágio, duas dizendo que foi bom e uma diz que quase desistiu por causa das dificuldades que enfrentava em sala.

Ao que parece, para a maioria das professoras pesquisadas, a passagem pela graduação teve pouca significação para atuação na profissão docente. Observa-se em seus relatos que elas não fazem ligação de sua prática pedagógica com a formação inicial, mais especificamente, ao curso de pedagogia. Isso se pode explicar pelo fato de não nos darmos conta das aprendizagens adquiridas ao longo das experiências formativas na formação inicial.

Por outro lado, os cursos de pedagogia, de modo geral, não atendem as necessidades de **formação específica** para atuar com essa etapa da educação básica, ou seja, “[...] mesmo que os educadores tenham formação superior, não significa que possuam qualificação para atuar com crianças de até seis anos de idade” (OLIVEIRA, 2007, p. 176). A autora ressalta, ainda, que entende por “formação específica aquela cujo conteúdo programático esteja voltado para a atuação com essa faixa etária, seja ela oferecida em nível médio, superior ou especialização”.

Nesse sentido podemos afirmar que as professoras pesquisadas não possuem uma formação sólida para atuar na Educação Infantil já que o curso de pedagogia da região, até pouco tempo, em sua matriz curricular, oferecia apenas uma disciplina voltada para a educação infantil, na área de fundamentos. Somente

após a Resolução n. 1 de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, incluem-se novas disciplinas voltadas para a docência com essa faixa etária, entretanto, ainda assim, a carga horária destinada às disciplinas que abordam as especificidades da Educação infantil é exígua.

Categoria 2: Formação Continuada

No que concerne à importância da formação continuada para o trabalho na Educação Infantil, obtivemos 5 depoimentos nos quais as professoras mencionam a contribuição dessa formação para a sua prática docente.

Uma professora relata que a formação continuada ajudou na sua experiência em sala de aula e diz que ficou mais desinibida e mudou seu “modo de pensar em relação às crianças, pois achava que não iria ter paciência com elas (R1)”. Outra professora enxerga a troca de experiências com os colegas na formação continuada como contribuições para o crescimento profissional, reforçando que tem “servido como meio de suprir as dificuldades que surgem no cotidiano escolar” (R 8).

No relato 9, a professora afirma que, ao longo de 10 anos de experiência, participou de diversos cursos de formação e ressalta que “alguns contribuíram muito para minha prática pedagógica, outros deixaram a desejar”. A professora do relato 11 reconhece que “os depoimentos de outros professores e os temas que são debatidos na formação continuada ajudam-na muito”, o mesmo ocorre com o relato 12, no

qual a professora faz menção a alguns cursos de formação que tem frequentado e que contribuíram para sua formação.

Em outros dois relatos, as professoras não mencionam diretamente a contribuição da formação continuada, mas uma delas diz que, em sua experiência no ensino fundamental, a coordenadora contribuiu muito com sua prática da pedagógica (R2), e a outra menciona que procura investir na sua formação “participando de cursos, palestras, oficinas, seminários e outros” (R5).

Observa-se que, das 12 professoras, somente 5 reconhecem a formação continuada como um espaço de crescimento profissional, o que nos convida a investigar posteriormente as opiniões do grupo sobre os cursos de formação continuada, bem como identificar as reais contribuições que cada uma identifica no seu dia a dia, ao participar da hora atividade desenvolvida na escola. Isto porque acreditamos que o êxito de uma proposta de formação continuada depende do envolvimento de todos os sujeitos (formador e formando), na concepção das atividades a serem desenvolvidas.

Categoria 3: Experiência de vida (pessoal e profissional)

Nesta categoria, observa-se uma profusão de elementos que contribuíram na escolha profissional das professoras, a considerar os variados espaços de aprendizado que propiciaram conteúdos para compor o modo de estar na profissão docente. Isto se revela mediante influência

dos outros significativos, na inserção nos espaços religiosos, nas dificuldades oriundas de crises existenciais como perdas de familiares, reintegração no universo escolar após anos de afastamento, dentre outros fatores, os quais delineiam as marcas que cada experiência vivida e significada empreende nas professoras pesquisadas.

Apesar das diversas experiências narradas, apenas uma, das doze professoras, tenta estabelecer a ligação entre as experiências vividas no passado e seus reflexos no presente, quando explica que teve sua infância na zona rural, alegando ser uma pessoa tímida pelo fato de “ter tido pouco contato com pessoas” (R6). Também, essa mesma professora fala da infância difícil marcada por perda de pai, separação do convívio dos irmãos, das mais diversas violências a que foi submetida, para justificar o “complexo de inferioridade”, que, segundo ela, influencia na sua profissão. Essa mesma professora ainda revela que a sua experiência na profissão não foi em decorrência da formação, mas da vivência cotidiana nos espaços de trabalho. Ela alega que foi “observando a prática de outras professoras” que aprendeu a lidar com as crianças.

No relato 1, observa-se uma identificação da professora com profissão, ao mencionar que teve a oportunidade de trabalhar com uma sala do ensino fundamental e, a partir dessa experiência, percebeu que as crianças “faziam parte de sua vida”. Já no relato 9, constatamos que a experiência mais marcante para a professora foi no âmbito familiar quando ela menciona: “[...] de 10 filhos sou a pe-

núltima, praticamente nasci tia, depois de uma certa idade comecei a ajudar, cuidar dos sobrinhos”.

Outra professora relata que sua primeira experiência começou na pastoral da criança, ela afirma: “na vivência do dia a dia [...] fui adquirindo cada vez mais experiência” e participar dos cursos de capacitação na pastoral da criança “despertou a vocação para o curso de pedagogia”. Essa professora menciona, ainda, que “a pastoral trabalha abrangendo desde a alimentação, o cuidado e o desenvolvimento integral da criança” (R8). Nesta fala, ela demonstra conhecer a função de educar e cuidar na Educação Infantil, ou seja, acreditamos, então, que sua experiência na pastoral tenha repercutido na sua prática docente na Educação Infantil, já que lhe proporcionou um embasamento teórico e prático na área. Como a própria professora relata: “Quando comecei o curso de pedagogia já tinha um conhecimento prévio sobre as fases do desenvolvimento infantil”.

Tais afirmações nos remetem à categoria 1, em que as professoras pouco reconhecem as contribuições do curso de pedagogia na sua prática pedagógica, bem como nos convidam a refletir sobre a atual proposta desses cursos que, a nosso ver, não proporcionam oportunidade de convivência das futuras professoras com a realidade das escolas já que o tempo e o formato destinados ao estágio não têm sido suficientes e não garantem uma formação sólida para lidar com criança nessa faixa etária.

Ainda na categoria Experiência de Vida, no que tange ao aspecto profissional,

foi possível perceber que, apesar das atuais condições de trabalho (a contar com os baixos salários, a precária infraestrutura que propicie um ambiente mais favorável para o aprendizado das crianças, entre outros aspectos), a maioria das professoras se diz satisfeita com a profissão, posto que, dos 12 relatos analisados, 8 evidenciam esse “gostar do que fazem”. No relato 1, a professora menciona: “Hoje, me considero uma pessoa feliz, estou aqui onde, por onde passo sou respeitada como ser humano e profissional”, ela acrescenta, ainda: “[...] minha vida é Educação Infantil, porque é tão gratificante olhar para a carinha deles e vê que você é útil, que eles precisam do seu carinho e que você pode protegê-los de alguma maneira [...]”.

Outra professora (R2) menciona que, em seu primeiro trabalho como monitora, gostou de imediato de trabalhar com a faixa etária de Educação Infantil, pelo fato de as crianças serem “muito carinhosas”. No relato 3, a professora diz que, no ano de 2012, fez a opção por trabalhar com a Educação Infantil e afirma: “estou muito feliz”. Constatamos, ainda, nos relatos algumas colocações como “[...] faço o que gosto” (R4); “[...] gostei muito dessa faixa etária e pretendo continuar com ela” (R5); “[...] gosto de ser professora e quero ser melhor a cada dia” (R6); “[...] estou com uma turma de 2 anos e adoro eles e o que faço” (R7) e “[...] percebi que estava no lugar certo, fazendo algo que eu gosto e me realizo profissionalmente” (R9).

Gostar do que fazem, conforme a colocações acima, é essencial para o desenvolvimento do trabalho em qualquer área

da atividade humana. Como nos alerta Freire (1997, p. 161) “É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria, sem a qual a prática educativa perde o sentido”. Entendemos, assim, que o “gostar do que faz” é essencial para um profissional que atua na Educação Infantil, mas só o gostar não é suficiente, é preciso que a professora tenha clareza do seu papel de educadora na formação da criança. Nesse sentido, Freire (1997, p. 160-161) nos diz que “A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” e insiste para não pensarmos que “a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores e das educadoras”.

É interessante encerrar essa análise ressaltando o que uma das professoras menciona em seu relato, mas que acreditamos representar a maioria de suas colegas profissionais.

Com toda experiência que tive com o ensino fundamental e médio, com certeza a que me influenciou mais na minha prática pedagógica foi a Educação Infantil, por lá eu encontrei amor, carinho sincero e força para continuar neste caminho abençoado por Deus. Dar e receber é muito gratificante. É muito bom sentir esse calor que eles [as crianças] nos transmitem. (R1)

O relato dessa professora nos faz reportar a Freire (1997, p. 161) quando esclarece que “É essa força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a

quase devoção com que grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento”.

Comungamos com Oliveira (2007), quando reflete sobre o discurso consensual das professoras que, ao expressarem sua afetividade e seu sentimento no que toca ao ser professor, geralmente o fazem ancoradas nas expressões de amor, dedicação, carinho, principalmente quando se referem à Educação Infantil. No entanto a autora chama atenção para a importância da afetividade na ação docente, desde que aliada a uma profissionalidade que não prescinde de uma formação específica para o exercício da ação docente.

Considerações

Quando emerge o discurso enaltecendo a experiência e a troca com os pares, deixando ao esquecimento os saberes adquiridos na trajetória escolar na condição de aluno, nos remetemos aos ensinamentos de Tardif (2005) ao alertar que a profissão docente tem como peculiaridade uma imersão nela antes de nos tornarmos professores, a contar que, como alunos, ao longo de aproximadamente 16 anos, construímos quadros de referência do que venha a ser um professor. Sobre esse aspecto ressaltado pelo referido autor, constatamos que, exceto uma professora, a maioria não estabelece ligação entre aquilo que viveram como alunas, na formação inicial e o que vivenciam no seu cotidiano de trabalho com as crianças.

Na leitura dos relatos, observamos a tendência das professoras em não trazer à tona a contribuição dos fundamentos trabalhados ao longo do curso de pedagogia, e poucas mencionaram os cursos que frequentaram ao longo da trajetória profissional. Há uma supervalorização das trocas de experiência, em detrimento das teorias que necessariamente fundamentam suas práticas. A dicotomia entre teoria e prática, implícita em suas narrativas, é um aspecto a ser refletido com o grupo. Isto, a nosso ver, compreende um grande desafio a ser enfrentado ao longo do nosso projeto, pois defendemos a ideia de que nenhuma prática pedagógica seja destituída de uma teoria que a sustente, mesmo que o sujeito da ação docente não considere tal proposição. Conforme afirma Micarello (2005, p. 146-148):

[...] não é possível sair da teoria e entrar na prática, pois ao praticar, o professor reconstrói a teoria, que, por sua vez, reiventa a prática. [...] as dimensões da teoria e da prática são indissociáveis, já que a teoria é um conjunto de regras também práticas e que a prática não é um ato qualquer, mas um ato que concretiza um objetivo e é pensado em relação a princípios. Essa ação refletida remete ao conceito de práxis.

Ao retomar os relatos biográficos com as professoras, o fizemos com a intenção de levá-las a compreender (e/ou repensar) determinados sentidos que dão àquilo em que acreditam, pois, no movimento de realizar importantes ligações de fatos passados, os sujeitos constroem suas compreensões pre-

sentes. É o que Dominicé (apud CHAMLIAN, 2010, p. 145) denomina de "ligas de saberes".

No entanto, vale lembrar, conforme explicita Chamlian (2010), que nem sempre esse exercício de rever o passado por meio da narrativa pessoal provoca necessariamente mudanças no pensar, de modo que alguns sujeitos podem rememorar o passado ausentando-se da reflexão, o que pode sugerir que a experiência se revele como mera reprodução e reafirmação das convicções presentes.

Diante dos achados nesses 12

relatos e após devolução ao grupo, entendemos os variados contornos a se dar ao trabalho de formação continuada com as professoras. A partir daí, estudos sobre profissionalidade docente, desmistificação da prática em detrimento da teoria e formação continuada são temas a serem sugeridos para os próximos encontros.

Vale ressaltar que o trabalho com os relatos autobiográficos seguirá com o objetivo de auxiliar ao grupo de professoras na tomada de consciência de seu papel como profissional docente.

Referências

ARCE, Alessandra. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M. (Orgs.). *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?* São Paulo: Alínea, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

_____. Ministério da Educação. *Lei n. 9.394*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. *Parecer 022/98*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, 1998.

_____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei 11.274*, Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2005.

_____. Conselho nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 01/06*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. *Resolução CEB 05/09*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

_____. Casa Civil. Câmara dos Deputados e do Senado Federal. *Emenda Constitucional n. 59*. Dá nova redação aos art. 208, 211, 212 e 214 da Constituição Federal. Brasília, 2009.

CÁCERES. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. *Resolução n. 008/2009*. Estabelece normas para a Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Educação de Cáceres-MT, 2009.

CHAMLIAN, H. C. Pesquisa (Auto) Biográfica na formação de professores para o ensino superior. In: PINAZZA, M. A.; BARBOSA, R. L. L. (Orgs.). *Modos de narrar a vida: cinema, fotografia, literatura e educação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DOMINICE, P. La compétence d'apprendre à l'âge adult: lectures biographiques des acquis de la scolarité. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, n. 87, Université de Genève, nov. 1999.

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

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. *O método autobiográfico e a formação*. Natal: EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2010.

MICARELLO, Hilda. Formação de profissionais da Educação Infantil: sair da teoria e entrar na prática? In: KRAMER, Sonia. *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

OLIVEIRA, Maria Izete de. O olhar de professores da rede municipal de Cáceres/MT sobre a Educação Infantil. *Revista da Educação Pública*, Cuiabá, n. 31, v. 16, 2007.

PINO, A. *A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação*. In: PLACCO, M. N. S. (Org.). *Psicologia & Educação: revendo contribuições*. São Paulo: Educ, 2000.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, RJ, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007, p. 94-103.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente*. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ, 2005.

Recebido em agosto de 2012

Aprovado para publicação em dezembro de 2012

Para pensar a educação: sobre produção de subjetividades, afetos e girassóis

To think about education: production of subjectivities, affections and sunflowers

Norma Silvia Trindade de Lima*

* Doutora em Educação. Psicodramatista e Psicóloga. Docente do Programa de Mestrado em Educação e do Curso de Psicologia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) – Unidade de Ensino Americana, SP. E-mails: norma.lima@am.unisal.br; normastl@superig.com.br

Resumo

Somos seres prenhes de necessidade e imaginação, atravessados por fluxos que nos afetam e nos produzem. Olhares e dizeres pronunciados, insinuados e interditados. Identidades e diferenças nos compõem como mosaicos. A identidade é uma história narrada, e a diferença, uma contingência velada. Nossa história é uma narrativa criada, contada, ouvida, repetida, inacabada. Tanto mais fidedigna, quanto a repetição e o testemunho. A potência humana é um mistério que se realiza ao acaso, por afecções. Assim, sugere-se que os espaços e ações educativas assumam a intencionalidade de colaborar com processos de singularização, estimulando o vigor e a potência de cada ser. Portanto este texto é uma narrativa sobre educação, dando ênfase à produção de subjetividades e diferenças no âmbito do educar e do existir.

Palavras-chave

Educação. Produção de subjetividades. Diferença.

Abstract

We are beings full of needs and imagination, crossed by streams that affect us and produce us. Pronounced glances and sayings, insinuated and interdicted. Identities and differences form us as mosaics. Identity is a story narrated, and difference is a contingency veiled. Our history is a created narration, reported, heard, repeated, unfinished. It is more trusted the more it is repeated and witnessed. The human power is a mystery that happens by chance, by affecting conditions. Thus, it is suggested that educational spaces and actions take the intent of collaborating with the processes of singularization, stimulating the potential and vigor of every being. Therefore, this text is a narrative on education, emphasizing the production of subjectivities and differences in the field of education and existence.

Key words

Education. Production of subjectivities. Difference.

Contornos de um cenário

Este escrito foi produzido por ocasião do IV Congresso Internacional de Pedagogia Social, realizado em julho de 2012, a propósito de um convite para a mesa redonda, “Educação social e escolar”, sugerindo o debate entre pedagogia social e escolar em suas proximidades, distanciamentos, intersecções e atuações de educadores.

Debruço-me, então, sobre uma janela, a fim de alucinar a paisagem sugerida. Meus olhos buscam uma miragem fresca, todavia constato que pensamos por meio de uma engrenagem estabelecida, uma lógica ordenadora de fluxos e fragmentos, e o olhar, capturado pela ordenação, tende à repetição. Os contornos de figuras visadas percebidos inspiram o pensar, sentir e, enfim, compartilhar, a partir de vicissitudes e tessituras de sentidos e significados constituídos socialmente. Nesse sentido, este escrito se compõe a partir de um percurso existencial-acadêmico e seus códigos de tradução e nomeação, expressão possível de modos de subjetivação que me atravessam e me permitem dizer sobre as temáticas propostas. Estas, pensadas à luz de inquietações sobre processos de subjetivação engendrados no ambiente educacional, sejam estes na escola, apesar ou para além dela. Enfim, a educação social e a escolar serão discutidas pelo vértice da produção de subjetividades inerentes às ações educativas, na perspectiva da inclusão e da diferença.

Digressões possíveis (?)

A palavra educação enquanto signo, não apresenta ou carrega em si nenhuma essência, mas um fluxo de sentidos e significados. Conforme o conceito de *différence*, uma característica do signo é o diferimento, ou seja, o adiamento da presença e a marcação da diferença relativa a outros signos (DERRIDA *apud* SILVA, 2000). A atribuição de significados e sentidos a um signo é um processo social e simbólico que implica necessariamente relações sociais e relações de poder. O poder de nomear, de significar, de definir, envolve e/ou agencia uma eleição arbitrária, todavia legitimada, num dado contexto cultural compartilhado. Trata-se de vetores oriundos de interesses comuns num dado momento histórico, sejam estes políticos, culturais, econômicos, sociais e tantos outros possíveis, conferindo legitimidade às criações e atribuições sociais. Entretanto esse aspecto não costuma ser explicitado, uma vez que as definições conceituais são apresentadas como verdades, como se estas não fossem uma invenção instituída, portanto, legitimada por certos segmentos sociais, assim como sua visibilidade.

O signo é ausência, está no lugar de uma presença que nunca se realiza, não é a coisa mesma, posto tratar-se de um processo de substituição ou simbolização. Nessa perspectiva, significado puro, absoluto não é possível, devido a uma estrutura instável e incerta da linguagem. Se o signo adia a captura de totalização, então, a palavra educação pode conferir uma infinidade de significados e diferimentos. Aliás,

é o que constatamos frente à pluralidade de nomeações que adjetivam o substantivo educação. O que parece justificar a proposta de diálogo entre dois conjuntos de entendimentos, delineamentos e regulações ligados à educação, o social e o escolar. Ou, ainda, entre pedagogia social e escolar. Todavia as adjetivações como sintomas parecem indicar uma reivindicação, expressão de algo latente, esquecido, suprimido. Necessidades produzidas num dado momento histórico. Foucault (1979) havia chamado atenção para a irrupção e os efeitos de determinados enunciados que indicam uma descontinuidade na linearidade da história e que constituiriam “*regimes de verdade*”. Nesse caso, verdade não se refere a verdadeiro ou falso, mas a uma circularidade entre saber e poder, demarcando quesitos de distinção e reconhecimento que atribuem legitimidade a um conjunto de proposições que visam nomear e regular. Pelo próprio autor:

Por “verdade”, entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento de enunciados. A verdade está circularmente ligada a sistemas de poder que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. “Regime” da verdade. (FOUCAULT, 1979, p. 14).

As adjetivações sobre educação pensadas sob o prisma das circularidades entre saber e poder, além de indicarem especificidades, distinções legais, procedimentais, espaciais, e, por conseguinte, proposicionais, quiçá constituam “*regimes*

de verdades”, conforme a legitimidade compartilhada e instituída por grupos sociais.

Nesse sentido, existe o esforço para conceituar de modo distintivo a educação social e a escolar, cujos propósitos ou efeitos seriam diferentes, embora (possivelmente?) complementares ou suplementares, posto ser a educação compreendida como processo social da existência, em seus modos de subjetivação e produção de identidades e diferenças. Nesse sentido, não é possível falar de existência humana sem pertencimento, sem relação social num contexto datado, com características que se apresentam compondo um cenário, onde a trama e o drama humano se desenvolvem.

Sobre o questionamento de mais uma adjetivação para a educação e/ou para a pedagogia, Otto (2009) destaca que os fundadores da pedagogia social não tinham o propósito de criar mais uma categoria no campo educacional, mas refutar uma perspectiva de homem individualista, preconizando um educando contextualizado em seu entorno vital, ou seja, “*uma crítica da Educação focada no desenvolvimento dos indivíduos sem considerar as dimensões sociais da existência humana*” (OTTO, 2009, p. 33).

Vale comentar que a concepção fragmentada e metafísica de fenômenos humanos e sociais remonta à penetração da perspectiva científico-cartesiana no campo educacional, professando um educando e um cenário educacional correlato dissociados de uma gama de experiências significativas no plano existencial, cultural ou socioafetivo, tanto no que diz respeito

à produção de saberes quanto aos fazeres educacionais, como no âmbito da produção de subjetividades, identidades e diferenças. Dito de outro modo, os parâmetros epistemológicos da Ciência moderna, consubstanciados na proposição cartesiana, desdobraram-se sobre o mundo social, especialmente, na mentalidade e cultura educacional, instituindo um modo de pensar e agir fragmentado, dicotomizado, desencarnado, autoritário e excludente. A soberania de uma racionalidade asséptica, pretensamente objetiva, neutra, imparcial, isenta de contradições e emoções, em busca de relações causais, passíveis de generalização e previsão, foram quesitos de uma aura cientificista que se enraizou no universo educacional.

A lógica dualista, herdeira do pensamento socrático-platônico, em busca de verdades puras e racionais, apartada das experiências e emoções, foi revitalizada, sob o cunho do status científico, na Idade moderna. Um *“regime de verdade”*, autoritário e excludente por pretender-se absoluto e universal. Nessa perspectiva, a Razão como faculdade soberana, chave de compreensão do mundo e dos seres, não só alavancou a Ciência, como penetrou no cotidiano da vida social, sobretudo educacional, haja vista o esvaziamento ou comprometimento do sentido e significado do “conhecer”, decorrentes de uma fragmentação, especialização e hierarquização dos conhecimentos, ministrados em disciplinas estanques e atores que não dialogam.

Sofremos e problematizamos consequências de uma racionalidade que, historicamente, opera descontextualizando

os seres, suas manifestações e problemáticas humanas.

Sendo assim, segue a constatação de que a Educação trabalha, ainda, com um paradigma e lógica de pensamento desgastado, retrógrado, ineficiente e abusivo, sobretudo, por produzir exclusões de vários tipos, ao preconizar um sujeito “abstrato e universal”, o “educando normal” e, portanto, generalizável aos cenários educacionais, no âmbito das expectativas identitárias, norteadoras das intencionalidades educativas.

Ora, os enfrentamentos de demandas e transformações contemporâneas tangem o modo como se pensa e se compreende o homem, assim como se produzem subjetividades no contexto das ações sociais, pedagógicas e educativas.

Muitos pensadores, entre eles, Morin (2001), já há algum tempo, ao ser convidado por Claude Allègre, então, Ministro da Educação da França, em 1997, para colaborar com a reforma do ensino médio, discutiu as implicações da transposição do modelo de pensamento da ciência moderna para a educação. Enfatizou a necessidade de se reformar o pensar para se viabilizar alguma transformação no sistema educacional. Na perspectiva de uma epistemologia da complexidade, as questões de nosso tempo precisam ser repensadas a partir do reconhecimento de uma relação de reciprocidade e interdependência, ou seja, um olhar multidimensional que concebe uma relação de retroalimentação entre sociedade e educação.

De outro modo, Gallo (1999, p. 30) propõe pensar a educação menos como

ciência, mas, como “um espaço de intersecção de saberes múltiplos”, de inspiração rizomática. Isto quer dizer, refutar a metáfora arbórea, em sua ordenação do fluxo do saber e conhecer, em seus modos ascendente, fragmentado e hierárquico. De fato, o paradigma arbóreo do conhecimento, de inspiração cartesiana, não responde à urgência de um novo pensar.

Recuando um pouco, final do século XIX, na Basiléia, por ocasião de um ciclo de conferências proferidas sobre o futuro dos estabelecimentos de ensino, Nietzsche (2011) havia pronunciado uma crítica à emergência tendenciosa de um pragmatismo cientificista no sistema educacional (no caso, alemão, à época), substituindo uma perspectiva de formação humanística. Nessas conferências, o papel da cultura é reverenciado para a formação educacional, compreendida na perspectiva da dimensão humana e social, cuja máxima seria possibilitar o pensar sobre a existência humana. Nietzsche condenou a massificação da cultura e da educação aliada à supremacia do mercado. Ingerências oriundas de interesses, sobretudo, político e econômico na esfera educacional.

A partir dessa obra, a educação compreendida à luz da perspectiva trágica, o homem é um herói. Luta e combate aos desígnios impostos, em busca de uma realização viável socialmente, coletivamente. Nessa perspectiva educacional trágica, a educação é um campo de possibilidades, no âmbito da formação humana, capaz de potencializar o vigor do pensar o sentido e dilemas da existência humana, a fim de criar novos modos de existir. Ensejar

novos modos de subjetivação e novas possibilidades estéticas, à luz de exemplos clássicos, trágicos, traduzidos e/ou sugeridos pela arte.

A pertinência da crítica de Nietzsche atualiza-se, perante o apelo exclusivo à preparação de mão de obra para o mercado, na perspectiva técnico-instrumental e do consumo, desprezando a formação cultural e humanística, tanto no âmbito da educação social quanto da escolar.

Uma constatação possível, quanto às implicações dessas críticas, diz respeito ao distanciamento que o pensamento educacional estabeleceu das experiências existenciais, ou seja, a educação apartou-se da vida e do vigor.

A educação e a perspectiva inclusiva

A educação social parece ser definida como a busca de ligação entre os processos sociais e pedagógicos, contemplando as aflições sociais. Segundo Caro (2009), a experiência da educação social no que diz respeito à qualidade das relações estabelecidas entre educador e educando, pode contribuir com a educação de uma forma mais ampla, especialmente com a escolar, sobretudo por, historicamente, contemplar e/ou enfrentar questões sociais emergentes e de exclusão, nos processos sociais e ações pedagógicas.

Sobre a educação escolar, entendemos as práticas formativas regulares e formais que ocorrem legisladas por uma regulamentação geral, oficial e exterior ao espaço e, em geral, aos atores educativos. Como é o caso da organização do trabalho

pedagógico, por meio de institucionalizações de tempos, hierarquização dos saberes, forma, conteúdo e mensuração. A escola seria, então, a agência legal de formação escolar, um direito constitucional de todos os cidadãos, enquanto instituição legítima de socialização do patrimônio cultural da humanidade. Todavia, apesar de um direito constitucional previsto na Carta Magna de 1988 e em vários outros documentos nacionais e internacionais, o acesso e a permanência no ambiente escolar ainda parece legítimo somente para alguns, aqueles que conferem identidade a uma abstração construída e compartilhada histórico-socialmente, “o aluno normal”, consentâneo a um padrão de expectativa e de desempenho escolar. Os outros, os que diferem, encontram uma série de obstáculos até a exclusão.

Uma relação possível entre educação social e escolar conflui e/ou delinea-se, a meu ver, na premência de abertura à diferença – o que implica (re) pensar a noção de sujeito, de subjetividade e modos de subjetivação encaminhados pelas ações sociais pedagógicas ou não, mas que passam pelos afetos ou condição de afetarmos e sermos afetados.

Nesse sentido, evoca-se a discussão sobre o conceito de inclusão – sobre o qual tenho discutido. Por inclusão compreendo uma abertura ao novo, ao acontecimento como impensável, a irrupção do inusitado. Em tempos contemporâneos, educacionais, a inclusão afirma e reconhece a legitimidade da diferença, como uma descontinuidade, no sentido dado por Foucault, nos modos de subjetivação e produção

de identidades, muito embora ainda não se trate de um “*regime de verdade*”. Apesar da concepção de inclusão ainda ser uma polissemia, entendemos como a urgência da criação de (novos) modos e estilos de existência, de estéticas, portanto de novas possibilidades de subjetivações. Diferentes vetores e fluxos, como forças, podem compor e propor maneiras, estilos de se viver, ou seja, outras estéticas existenciais, conforme discute Deleuze (1992).

Consideramos que a educação produz sujeitos, encaminha políticas e processos de individuação em seus modos de subjetivação por meio de agenciamentos de enunciados coletivos (GUATTARI; ROLNIK, 2010). Isto é, os ambientes educacionais orquestram relações sociais e afetivas estabelecidas entre os atores, sejam estes, educador, educando, gestor e outros. A regência dessa orquestra é marcada por padrões de expectativas de desempenho, por valores explícitos e implícitos, por procedimentos institucionais, enfim, por práticas discursivas e não discursivas que, por repetição e testemunho, legitimam enunciados sobre os sujeitos. Esses enunciados, nomeações, discursos, funcionam como força que afeta o íntimo das pessoas. Assim, tais enunciados ou “atos de nomeação”, quando são compartilhados e legitimados em um segmento, grupo ou filiação social significativo, incidem sobre a subjetividade. Em outras palavras, as relações sociais instituem sujeitos. Dito de outra forma, as práticas discursivas e não discursivas agenciam uma produtividade que ocorre no nível da intimidade, ou da subjetividade. Nesse sentido é que com-

preendo o ambiente educacional como cenário e palco produtor de identidades e diferenças, no âmbito dos processos de subjetivação. Estes, podendo encaminhar processos de singularização, quando singularizam, ou de alienação quando massificam as singularidades. Um exemplo seria a normalização ou eliminação de um “desvio”, em seus variáveis modos de expressão, como a eugenia. Aliás, um exemplo característico a respeito do tratamento conferido por certas cidades aos moradores de rua. Nessa perspectiva, a educação, por meio de suas práticas, posiciona sujeitos na perspectiva de tessitura cultural e simbólica, ou seja, na relação com a produção, apropriação e acesso a artefatos culturais.

Dito isto, a educação é um atributo do existir humano, o que, portanto, nos remete a modos de existência e, portanto, de relações que se afetam mutuamente e se configuram numa relação de interdependência e sobredeterminação. Nesta feita, os sujeitos são forjados num campo múltiplo de sobredeterminação. Quero com isto dizer que a vida se realiza num cenário plural de vetores o qual compõe maneiras de pensar, dizer, querer, simbolizar e produzir. Ou seja, estamos falando de modos de subjetivação que afetam sujeitos que animam e produzem os modos de subjetivação, numa promoção de sentidos e significados que vão desenhando o que se nomeia como cultura. Então, vale ressaltar que o conceito de cultura não é um produto, mas o próprio processo de criação e atribuição de sentidos e significados que conferem possibilidade de codificação e compartilhamento (SILVA, 2000).

Sendo assim, educação social e a escolar parecem compartilhar um “lugar comum”, qual seja, dedicarem-se à formação humana, cultural e social, nesse sentido, à produção de subjetividades, conforme já mencionado. Destaco, assim, o recorte de minhas reflexões, as intrínsecas relações entre educação e produção de subjetividades à luz de uma perspectiva inclusiva. Justifico o recorte em função de uma confluência que demarca uma trajetória de estudos (LIMA, 2003, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011).

Uma proposição educacional: *penso quando sou afetada, desejo quando me sinto livre, nomeio quando não posso ou não quero mais calar...*

Já sei namorar; Já sei beijar de língua; Agora só me resta sonhar... Já sei aonde ir; Já sei onde ficar; Agora só me falta sair... (Já sei namorar. ANTUNES; BROWN; MONTE, 2002)

Como um disparador, evoco uma criação coletiva, a obra musical “*Já sei namorar*”, dos compositores: Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown e Marisa Monte, a fim de digredir sobre questões que parecem extremamente contemporâneas e presentes em contextos educacionais. Estas dizem respeito às novas configurações e expressões sobre existir, pensar e desejar. Muito embora, dissonâncias e diferenças sejam vividas como desafios. Protagonização de novos anseios, estilos, estéticas? Conflitos e estranhamentos frente ao pulsar de fluxos e figuras que despontam, racham, fissuram cartografias educacionais postas, sobre as

quais, nos debruçamos, neste momento, a Educação social e a Escolar.

Isto posto, valho-me da composição “*Já sei namorar*” por compreendê-la como protagonização de uma “nova” estética existencial. Novo no sentido da irrupção de algo ainda não normatizado, traduzido, ordenado. A letra mencionada anuncia a emergência de um diferente modo de estar no mundo, sentir, desejar e se relacionar. Em outras palavras, canta um processo de singularização em curso. Uma possibilidade de diferir, do ponto de vista existencial e estético - o modo de se viver a vida.

Dado o propósito deste escrito, destacarei algumas pausas na letra da música para servirem de bordas a partir das quais podemos mergulhar ou saltar.

Em sua primeira estrofe, há reconhecida uma iniciação, uma série de saberes, aprendizagens, “*já sei namorar, já sei beijar de língua... agora só me resta sonhar...*”. Resta sonhar! Podemos ouvir como uma pista? Um pedido, uma necessidade, um desejo?

Podemos escutar, na música, que a aprendizagem não é o cerne, “*já sei!*”

Mas resta sonhar!

Na sequência, eles cantam “*Já sei aonde ir, já sei onde ficar, agora só me falta sair!*”.

Sair! Partir? Deslocamento de um lugar/ordem estabelecida, dada, instituída?

*Não tenho paciência pra televisão,
eu não sou audiência para a
solidão, eu sou de ninguém, eu sou
de todo mundo, e Todo Mundo me
quer bem, Eu sou de ninguém, Eu sou
de todo mundo, E todo mundo é*

meu também. (Já sei namorar, AN-TUNES; BROWN; MONTE, 2002)

Escuto sobre o que não mais captura, o que não mais interessa, a televisão, a solidão, e ouço o anúncio de uma expansão, um transbordamento, uma ambiguidade “*eu sou de ninguém*” mas de “*todo mundo*” e “*todo mundo é meu também*”. Uma conexão, um modo de se relacionar sem fronteiras excludentes, ou isto ou aquilo. O eu está presente, preservado e em reciprocidade, ele se relaciona com o todo, com o mundo, e o mundo é recíproco. Outra forma de amar? Outro modo de se relacionar, não mais em partes, em fragmentos. O todo, conjunto, seriam redes afetivas?

Mas, não se trata de completude, reconhecidamente “*já sei ...*” não está tudo resolvido, ainda falta ganhar. “*já sei namorar, já sei chutar a bola, agora só me falta ganhar*”. Ganhar o quê? Reconhecimento, legitimidade? Enfim, se a música puder ser expressão de um devir, o que significaria o florescimento do novo no âmbito educacional?

O que significaria pensar a educação, como campo de intersecções, como propõe Gallo, a partir de uma concepção de devir humano? Poderíamos articular a noção de inclusão?

Inclusão e devir: nascimento e(m) educação

A inclusão implica um questionamento sobre fronteiras, quesitos e enunciados, ou seja, critérios e condições de pertencimento, assim como nomeações

sobre o outro. O que se exige para fazer parte de um dado grupo social? E, quais são as enunciações que vão sendo produzidas nesse processo de pertencer, diante e sobre o outro? Como essas indagações e respostas se articulam? Quais são seus efeitos, do ponto de vista social e do indivíduo? ou melhor dizendo, da subjetividade produzida a partir de um delineamento produzido por enunciados que dizem quem é o outro.

Trata-se de se refutar concepções dadas *a priori*, uma transmutação de valores no que diz respeito às condições de pertencer, pensar para, enfim, saltar sobre areias rarefeitas.

A contemporaneidade, momento histórico sobre o qual vivemos, apresenta um esgotamento de modelos que orientavam, outrora, o mundo social (HALL, 2000). Parece que a marca de nosso tempo é a instabilidade, a incerteza, a mudança, o fluxo incessante e heterogêneo que nos afeta e nos arrebatam. Vários são os desafios. Entre tantos, lidar com o que foge ao controle e à identidade como instância dada, naturalizada, fixada, previsível, portanto, passível de controle e adestramento.

Por outro lado, lidar com o outro, enquanto alteridade, descontinuidade, envolve a possibilidade de diferir, transmutar, nascer.

Quem nasce ou como podemos nascer, hoje?

Como a educação favorece ao nascimento?

Essa questão tem um duplo sentido, referindo-se tanto a quem nasce, a criança que chega ao mundo, como aos já nascidos,

enquanto devir, dada a possibilidade de criar. Segundo Larrosa (1998), o nascimento remete à interrupção de uma cronologia.

Nas palavras deste autor:

[...] a educação é a forma em que o mundo recebe os que nascem. Responder é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade. Receber é fazer lugar: abrir um espaço no qual aquele que vem possa habitar, colocar-se à disposição daquele que vem sem pretender reduzi-lo à lógica que rege em nossa casa. (LARROSA, 1998, p. 73).

Leio nesse fragmento que educar tem a ver com receber, ou em outras palavras, com hospitalidade. Estar com o outro demanda transpor uma fronteira muito complexa, pois o presente coloca em xeque todo um passado, em vista do futuro, de um porvir. E é bastante difícil viver numa noção temporal do presente. O relacionamento humano é um desafio dado, em vistas de um Encontro existencial, como Caetano cantou em Sampa, "*alguma coisa acontece em meu coração é que quando eu cheguei por aqui eu nada entendi...*"

Outro pensamento estabelece relação entre nascimento e educação, Arendt (1997, p. 234)

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos.

Forjo dessas citações o questionamento sobre a possibilidade de se

perspectivar, no campo da educação, uma brecha para a fertilidade, para a criação, para a novidade, para a diferença, face aos esforços de padronização típicos da institucionalização da educação, seja na

educação social, seja na já institucionalizada educação escolar.

Para concluir..., proponho: inventemos outras versões... senão, nos tornamos girassóis, destinados a seguir o sol.

Referências

- ANTUNES, A.; BROWN, C.; MONTE, M. Já sei namorar. In: _____. *Tribalistas*. Rio de Janeiro: Phonomotor Records/EMI, 2002. 1 CD. Faixa 12.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- CARO, S. M. P. Educação social: uma questão de relações. In: SILVA, R.; SOUZA NETO, C.; MOURA, R. A. (Orgs.). *Pedagogia social*. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.
- DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 1. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Orgs.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- LARROSA, J. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, J.; PEREZ DE LARA, N. (Orgs.). *Imagens do outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- LIMA, N. S. T. Educação, psicodrama e inclusão. *Revista de Ciências da Educação, Americana*, ano XII, n. 23, p. 235-247, 2010.
- _____. Educação, psicodrama e práticas de singularização. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE: PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE EM SUAS MÚLTIPLAS DIMENSÕES, 10., 10-13 jul. 2011, Rio de Janeiro. *Caderno de resumos...* Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.
- _____. Estudos sobre inclusão. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE - PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM BALANÇO DO SÉCULO XX E DESAFIOS DO SÉCULO XXI, 9., 8-11 jul. 2009, São Carlos. *Anais...* São Carlos, 2009.
- _____. *Inclusão escolar e a identidade do professor: a escola como palco de invenção*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- _____. Inclusão escolar: uma abertura para novas identidades. *Educação em Foco - Revista de Educação da Universidade Federal de Juiz de fora, Juiz de Fora*, v. 13, n. 1, p. 147-158, mar/ago. 2008.

_____. Inclusão, identidades em crise e a formação de professores. In: FRANZONI, M.; ALLEVATO, N. (Orgs.). *Reflexões sobre a formação de professores e o ensino de Ciências e Matemática*. Campinas: Alínea, 2007.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NIETZSCHE, F. *Escritos sobre educação*. 5. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Loyola, 2011.

OTTO, H. U. Origens da pedagogia social. In: SILVA, R.; SOUZA NETO, C.; MOURA, R. A. (Orgs.). *Pedagogia social*. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. *Identidade e diferença* (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Recebido em agosto de 2012

Aprovado para publicação em abril de 2012

Bioexpressão: uma proposta de formação integral dos alunos do curso de Pedagogia*

Bioexpression: a proposal of integral formation of the Pedagogy students

Lucia Helena Pena Pereira*

Cíntia Lúcia de Lima**

* Este trabalho, inicialmente, foi apresentado em fevereiro de 2012, no 8º Congresso Internacional de Educacion Superior – UNIVERSIDAD, 2012, na cidade de Havana, Cuba, tendo sido ampliado e aprofundado posteriormente.

** Profa. Doutora do Departamento das Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE-DU), da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). E-mail: luciahelenapp@gmail.com

*** Mestra em Educação pela UFSJ. Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). E-mail: cintidlima@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho apresenta a síntese de pesquisa de Mestrado que teve por objetivo geral analisar a Bioexpressão como possibilidade de formação integral dos graduandos do Curso de Pedagogia de uma universidade federal mineira. A Bioexpressão é um conjunto de conhecimentos teórico-vivenciais que visa à compreensão de si e das dificuldades de expressão própria que dificultam a vida, o exercício profissional e as inter-relações, considerando o desenvolvimento do ser em sua integralidade, o que abarca as dimensões cognitiva, afetiva, corporal, social e espiritual. O trabalho tem sua base nas teorias de Wilhelm Reich e seus continuadores – Alexander Lowen, Stanley Keleman e David Boadella. As atividades bioexpressivas se mostram como possibilidades de estimular o autoconhecimento do profissional em formação, seu olhar para o outro e seu entorno, gerando reflexões e propostas de novas formas de atuação.

Palavras-chave

Bioexpressão. Formação integral. Curso de Pedagogia.

Abstract

This study presents the synthesis of research of Master's Degree having a general goal to analyze the Bioexpression as a possibility of integral formation of the Pedagogy students of a Federal University of Minas Gerais. The Bioexpression is a set of theoretical and experiential knowledge which aims self-understanding and of the difficulties self-expression that make life difficult, professional practice and inter-relationships, considering the development of human being in its integrality, which includes the dimensions cognitive,

affective, bodily, social and spiritual. The work has its basis in the theories of Wilhelm Reich and his followers – Alexander Lowen, Stanley Keleman and David Boadella. The activities of the bioexpression are shown as possibilities for stimulating the self of the trainees, their look for another and their environment, generating reflections and proposals for new ways of acting.

Key words

Bioexpression. Integral formation. Pedagogy Course.

Introdução

A partir da Resolução CNE¹ n. 1 de 15/05/2006, a Universidade é o espaço de formação do futuro professor de educação da criança através do Curso de Pedagogia. A educação infantil e a primeira etapa do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano) são encargos do futuro pedagogo. Face às necessidades prementes, oriundas de uma sociedade em contínuo processo de mudança, torna-se relevante a reflexão sobre o papel do professor que se insere nesse contexto. Para que a criança se desenvolva em suas dimensões cognitiva, afetiva e motora, o futuro educador deve ter clareza de sua responsabilidade nesse processo. Mas, para assumi-la, esse profissional em formação deverá, além de conhecimentos específicos de sua área de estudos, vivenciar possibilidades de ação, refletir sobre elas e ser capaz, a partir da apropriação do aporte teórico-metodológico oferecido, de recriar esse conhecimento e adequá-lo à sua prática de sala de aula.

O intelecto é uma das dimensões fundamentais do ser humano, entretanto, se tomada dissociadamente das outras dimensões – a emocional, a corporal,

a motora e a espiritual, gera limitações ao seu desenvolvimento (REICH, 1995; DAMÁSIO, 1996; MATURANA, 2001). A partir desse entendimento, ao longo de muitos anos de prática na sala de aula e estudos de sua criadora, surgiu a Bioexpressão, um conjunto de conhecimentos teórico-vivenciais que tem por finalidade a compreensão de si e das dificuldades de expressão própria que dificultam a vida, o exercício profissional e as inter-relações.

O campo teórico-prático da Bioexpressão foi configurado em pesquisa de doutorado (PEREIRA, 2005), e os estudos continuaram a ser desenvolvidos por uma das linhas de pesquisa do Núcleo de Estudos Corpo, Cultura, Expressão e Linguagens (NECCEL) da Universidade Federal de São João del-Rei (certificado pelo CNPq), abrindo espaço para estudos de Iniciação Científica e Pós-Graduação. Os dados da pesquisa de campo que aqui apresentamos fazem parte da pesquisa de Mestrado da coautora deste texto.

Este trabalho teve por objetivo geral analisar a Bioexpressão como possibilidade de formação integral dos graduandos do Curso de Pedagogia. Para tal, foram observadas três turmas da disciplina oferecida durante um semestre letivo (de fevereiro a julho de 2011), sendo registrados

¹ Conselho Nacional de Educação

o desenvolvimento teórico e vivencial das aulas e os depoimentos ao longo de todo o processo; e feitas entrevistas (uma inicial e outra final) com um grupo de voluntárias composto por treze alunas universitárias.

A Bioexpressão² busca formas de minimizar limitações comuns a todos nós e de com elas conviver de modo mais saudável, estimulando o autoconhecimento, o cuidar de si, a autoexpressão e a reflexão sobre a corporeidade e o sensível na prática pedagógica. Para tal é apresentado um conjunto de vivências corporais – atividades em que o movimento expressivo e/ou a percepção corporal permitem que entremos em maior contato conosco, que aprendamos a fazer melhor uso da respiração, a ouvir mais nosso corpo, perceber e liberar tensões, criando estratégias para lidar com as dificuldades do dia a dia (PEREIRA, 2005). Acreditamos que isso é possível, quando observamos que, através da Bioexpressão, criamos oportunidades para que o ser humano se perceba como um ser integrado, que se relaciona, conectando seus conhecimentos, ações e emoções. A criatividade e a expressividade podem vivificar-se, desenhando novos esboços na sua trajetória de vida. Através do processo de maior percepção de si, de autocuidado, de autoexpressão, o futuro professor tem a possibilidade de criar e alimentar novos canais de ser e estar no mundo, valori-

zando dimensões até então adormecidas em si próprio. A Bioexpressão, por meio de suas atividades, pode proporcionar àqueles alunos que com ela tiveram contato, um maior grau de flexibilidade corporal, maior capacidade respiratória e o conseqüente aumento de vitalidade, uma diminuição das dores e tensões musculares, algumas estratégias para facilitar a expressão dos seus desejos e de suas angústias, maior equilíbrio e, em decorrência desses ganhos, ter maiores possibilidades de encontrar soluções e/ou lidar mais facilmente com os percalços naturais do cotidiano e da prática docente.

Bioexpressão: um olhar mais abrangente sobre o ser humano

A Bioexpressão é uma proposta pedagógica que apresenta possibilidades de trabalhar a integralidade do ser humano – corpo, emoção, mente e espírito. Não é uma “disciplina” como geralmente a conhecemos, com conteúdos a serem aprendidos, mas, especialmente, um conjunto de conhecimentos, técnicas e vivências que possibilitam expandir as condições de vida e de expressá-la, levando ao futuro educador, ou mesmo, a educadores graduados, possibilidades de se conhecerem mais, de se expressarem em sua singularidade, de investirem em um permanente processo de autoformação e de autocuidado, e de se relacionarem melhor consigo mesmos e com seus educandos para que possam atuar com mais abertura em sua prática profissional, o que é compatível com qualquer campo de conhecimento (PEREIRA, 2005).

² A *Bioexpressão* é um modo de compreender o ser humano, tendo sido, desde o primeiro semestre de 1997, ministrada como disciplina eletiva em licenciaturas e Pedagogia na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).

As atividades bioexpressivas têm como base o princípio reicheano de unidade e antítese do funcionamento psicossomático. Trabalha-se o aspecto corporal de forma mais evidente, mas o objetivo é trabalhar o ser humano como uma totalidade, uma vez que, na visão de Wilhelm Reich, sempre que se trabalha o corpo, trabalham-se as emoções e o pensamento. Alexander Lowen, Stanley Keleman e David Boadella, continuadores de Reich, trazem estudos que ampliam a teoria reicheana, também contribuindo para a Bioexpressão.

Boadella (1992) acredita ser o espírito a qualidade de cura que é inerente ao ser humano e que possibilita que nos integremos e manifestemos, na vida diária, qualidades latentes de nossa essência (*self*). É podermos estar integrados ao que fazemos, às pessoas e à nossa cultura. A possibilidade de uma transformação mais profunda ocorre quando nossa essência é tocada, o que pode acontecer de diferentes formas; mas, seja qual for, sempre é necessário que as couraças sejam flexibilizadas, ou seja, que os bloqueios que se manifestam no psíquico e no somático, simultaneamente, possam se alargar como nós apertados que, pouco a pouco, se tornam mais frouxos. E é exatamente isso que as atividades bioexpressivas têm por objetivo.

Quando nossa energia se volta demasiadamente para as questões de ordem externa, como na busca de poder e de ganhos materiais, nos afastamos de nós mesmos. Por outro lado, se negamos nosso corpo, sufocando necessidades básicas físicas e emocionais, também se cria uma cisão. Uma parte não pode ser negada

em detrimento da outra – corpo e espírito são aspectos da personalidade que devem ser integrados. Segundo Boff (2001), que tem uma visão que se aproxima bastante da compreensão de Lowen e Boadella, e da qual compartilhamos, espiritualidade é o que produz uma mudança em nosso interior, não uma mudança superficial, mas aquela que transforma nossa estrutura de base. A espiritualidade não está, necessariamente, vinculada a qualquer crença religiosa, mas sim vinculada a uma dimensão mais profunda do ser humano, que nos induz a viver com mais plenitude e solidariedade, em maior conexão com a humanidade, gerando possibilidades de um melhor modo de viver e conviver.

Outro aspecto que a Bioexpressão tem como foco é o desenvolvimento da resiliência. Segundo Tavares, do ponto de vista psicológico, a resiliência é a capacidade de as pessoas, tanto individualmente quanto em grupo, resistirem a situações desfavoráveis sem perderem o seu equilíbrio, ou seja, a capacidade de se acomodarem, e retomarem seu equilíbrio incessantemente. Afirma que

[...] o desenvolvimento de capacidades de resiliência nos sujeitos passa pela mobilização e ativação das suas capacidades de ser, estar, ter, poder e querer, ou seja, passa pela sua capacidade de auto-regulação e auto-estima [...]. (TAVARES, 2001, p. 52).

Podemos acrescentar que essa capacidade resiliente passa, também, pelo desenvolvimento de um maior conhecimento e percepção de si e de autocuidado. Olhar mais para si e cuidar-se, no sentido aqui

proposto, significa abrir-se para o outro e entrar em contato com possibilidades de ação, o que pode ser viabilizado com as atividades bioexpressivas.

A unicidade soma-psique

Reich, psiquiatra austríaco, postulou a unidade funcional entre o psíquico e o somático, concluindo que a mesma energia alimenta esses dois aspectos, gerando a relação e a mútua influência entre atitudes corporais e atitudes psíquicas. Estudiosos de áreas diferenciadas, como Maturana (2001) e Damásio (1996), ao longo de quase um século do início das pesquisas de Reich, vêm comprovando o conceito de que corpo e *psique* são faces de uma totalidade.

Reich (1995; 1998) desenvolveu o conceito de *courças musculares* ou de *caráter*, que são defesas criadas pelo ego, parte do indivíduo com a qual administra sua relação com o mundo. O caráter, para Reich, não é algo inato, mas sim uma estrutura resultante de situações vividas, de um processo de construção histórica. É com ele que vivemos nosso cotidiano, que somos e que nos relacionamos. Daí a afirmação de Reich de que nossa história de vida está congelada em nossos corpos.

Os nossos impulsos naturais se expandem e se expressam, em uma idade mais tenra, como uma manifestação psicobiológica básica e natural da vida. Quando, entretanto, são proibidos de serem expressos (por atitudes de desamor, de desrespeito, de violência, enfim, por situações vividas como ameaçadoras),

os impulsos são reprimidos para que a integridade do indivíduo seja preservada. Esse mecanismo é, a princípio, salutar e natural. Mas, se somos levados a nos defender consecutivamente de agressões externas, não permitindo que os impulsos naturais se mostrem, as defesas acabam se tornando automáticas e inconscientes, ou seja, se manifestam mesmo não havendo mais a situação externa que representava ameaça. Podemos dizer que as estases, estagnações da energia vital, são cronificações de soluções que foram bem sucedidas para resolver problemas específicos em um determinado momento, mas que, como formas de proteção não mais necessárias e que se tornaram recorrentes, impedem que se criem novas soluções, que se vislumbrem novas possibilidades, que haja maior flexibilidade (REICH, 1995; 1998).

As funções biológicas fundamentais de contração e de expansão foram observadas por Reich tanto no psíquico quanto no somático. Essas duas funções básicas se relacionam com o funcionamento do sistema nervoso vegetativo ou autônomo. Esse sistema regula processos corporais básicos como respiração, pulsação cardíaca, circulação, digestão, entre outras, e se subdivide em sistema nervoso simpático e parassimpático, que funcionam de forma antitética: o parassimpático opera na direção da expansão, do prazer e da alegria; ao contrário, o simpático opera na direção da contração, da tristeza, do desprazer. “O processo vital consiste em uma contínua alternância entre expansão e contração” (REICH, 1995, p. 246).

O encorçamento se dá pela estagnação da bioenergia ou energia vital (estase), que deixa de fluir livremente pelo corpo, havendo uma diminuição da pulsação e do fluxo energético. Acaba por haver uma estagnação mais acentuada na contração (na tensão, na preparação para a ação de luta ou fuga) ou na expansão (no estado de relaxamento, na inação). “O encorçamento afasta os indivíduos do processo dinâmico básico da vida. A vida para de fluir” (CÂMARA, 1998, p. 81). Keleman (1992) pontua que um bom tônus muscular e um maior equilíbrio emocional têm como base a pulsação regular do organismo, sua capacidade de expansão e contração, ou dizendo de outra maneira, têm por base um fluxo contínuo da bioenergia. As respostas que cada um dá ao mundo criam uma forma emocional particular, e cada indivíduo responde de acordo com sua herança emocional genética, com sua forma própria de interagir com as “demandas” sociais e se autoorganizar. Ter consciência desse processo é o primeiro passo para conhecer um pouco mais a si mesmo e gerar mudanças.

Como a busca da Bioexpressão é possibilitar ao educador se conhecer um pouco mais e contribuir para que, nele, a vida se expresse através de pensamentos, sentimentos e movimentos, ou seja, que o futuro educador possa adquirir maior fluidez, a teoria reicheana pode dar suporte para a compreensão de como a expressividade e a autorregulação³ são constringidas

pelos couraças musculares. Os estudos de Reich contribuem, também, para o entendimento de que a liberação ou mobilização de algumas dessas couraças pode tornar a expressão mais viva, mais livre e mais espontânea, o que implica estar mais centrado, em maior contato consigo mesmo, com maiores condições de interagir com pessoas e situações de forma mais flexível e, por isso mesmo, mais saudável.

Flexibilizando as couraças e equilibrando o processo de expansão e contração

Os teóricos da área da psicossomática que dão fundamentos à Bioexpressão – Wilhelm Reich, Alexander Lowen, Stanley Keleman e David Boadella – mostram que os bloqueios da energia são criados em função de nossa história de vida, fixando-se em nosso corpo, mas que é possível haver uma restauração do fluxo natural da bioenergia através da flexibilização das couraças e do restabelecimento do fluxo da energia vital. E os estudos da Bioexpressão nos permitem a compreensão de que as atividades lúdicas, artísticas, expressivas e criativas podem ser um recurso para flexibilizar as couraças. Além disso, já existem estudos que mostram que as atividades lúdicas podem abrir espaço para o desenvolvimento da resiliência, como o de Machado (2010).

As atividades da Bioexpressão, que se alimentam da ludicidade, se caracteri-

³ A autorregulação pode ser entendida como a capacidade de o ser humano agir de forma autônoma,

criativa e adequada para responder às exigências e necessidades da vida.

zam como atividades não impostas e, sim, compartilhadas, tendo como finalidade a vivência do momento. Podem facilitar aos seus participantes a consciência de si mesmos e a autoexpressão, o que significa aumento do fluxo de sua energia vital. As limitações da expressividade, como vimos, mantêm uma relação com as couraças que vamos criando e com o desequilíbrio do fluxo de energia daí decorrente.

São três os elementos que fazem parte de qualquer vivência da Bioexpressão: o *grounding*, o centramento e a expressão pessoal. O **grounding** (*base ou enraizamento*) é um dos grandes eixos da Bioexpressão, desenvolvido através de atividades diversificadas (como a dança e trabalhos com ritmo), porque, como observa Lowen (1984), o *grounding* permite o contato com a própria sustentação.

As atividades de base (*grounding*) trabalham a autoconfiança, aumentam o senso de segurança, descarregam tensões, trazendo-nos para o aqui-agora. Isso permite que os participantes das atividades se sintam seguros e acolhidos por si mesmos para expressarem o que, muitas vezes, está reprimido em seus corpos. Essas atividades propiciam o fortalecimento do contato com a realidade. Através de exercícios que priorizam o trabalho com as pernas e os pés, mantêm um contato mais concreto com sua base e com seu eixo. Quando os participantes pisam mais firme no chão, conseguem transportar para a sua vida possibilidades de lidar com as situações cotidianas com mais firmeza e mais segurança. Enfim, são exercícios que os ajudam a manterem contato com sua

firmeza, sua força, trazendo a sensação de que estão enraizados.

Embora alguns anos depois, podemos dizer que algumas afirmações de Lowen estão absolutamente atuais. O autor observa que “é comum falar-se que o indivíduo de hoje em dia está alienado ou isolado. É mais raro ouvir-se dizer que ele não tem base, que está desenraizado” (LOWEN, 1982, p. 85). Podemos trazer essa asserção para nossos dias, quando percebemos que há ausência de contato do ser humano consigo, com o outro e com a sua bioenergia.

Na bioenergética, *grounding* significa entrar em contato com o chão, não de forma mecânica, mas energética. Muitas são as razões para essa perda de contato, e o autor cita algumas causas como o uso excessivo do carro, do avião, a falta de contato físico da criança com sua mãe (ou substituta), que é o seu primeiro chão. Falta-nos contato com a terra, com a natureza. A criança, hoje, de modo geral, não brinca mais na rua, não sobe mais em árvores, não rola no chão, não pode se sujar, não pode fazer barulho, não pode..., não pode... Sua energia está contida, dominada, buscando formas de se expandir. Essa criança cresce e, provavelmente, se tornará um adulto com muitas dificuldades e inseguranças. Talvez alguém que tenha muitos medos, que seja tímido, que apresente sintomas de baixa autoestima, que não consiga se relacionar naturalmente, que se enclausure nos seus sentimentos. Essa criança corre o sério risco de se tornar um adulto infeliz e insatisfeito com sua trajetória de vida. Por isso, a intenção de se

trabalhar a pessoa em sua totalidade, desde cedo, para que ela cresça rodeada de possibilidades de vivenciar uma situação pessoal mais satisfatória. Como salienta Keleman (1996, p. 87), “formar-se, crescer, requer compromisso emocional. Requer uma expressividade em contínua maturação, um estilo de vida que se instala na agradabilidade do viver em vez do poder”.

As atividades de *grounding* são realizadas, preferencialmente, ao som de ritmos bem marcados (danças indígenas e africanas, por exemplo) e de pés descalços. Esse contato direto dos pés com o chão permite o sentir e o conectar-se com as forças que vêm da terra, e perceber a sustentação das pernas. Isto é fundamental para que o sujeito perceba essa força em si mesmo, o que, provavelmente, lhe possibilitará condições de se posicionar com mais firmeza em seu meio.

O centramento é utilizado pela Bioexpressão com o objetivo de facilitar o restabelecimento do ritmo do fluxo de energia metabólica e do equilíbrio entre as duas partes do sistema nervoso vegetativo – sistema simpático e parassimpático. Ou seja, tem por objetivo estimular uma respiração mais profunda e favorecer o equilíbrio emocional. Também não podemos esquecer que, ao reequilibrarmos a respiração, estamos reequilibrando a energia emocional e evitando tensões musculares. Através da respiração profunda, é possível oxigenar todo o organismo, há aumento da carga energética, o que significa, literalmente, que o corpo ganha mais vida.

Lowen (1984, p. 31) observa que “estar cheio de vida é respirar profundamente,

mover-se livremente e sentir com intensidade”. Habitualmente, respiramos de maneira limitada, não aproveitando todos os recursos disponíveis em nós. Isso pode acarretar uma sensível diminuição do nível de vitalidade. E a respiração feita de modo consciente desencadeia um maior equilíbrio energético e melhores condições de concentração. Quando aumentamos o poder de concentração, somos capazes de estar frente às situações, com mais atenção, equilíbrio e prontidão. Reich (1995, p. 261) observa que “conter a respiração parece ser uma proteção, uma couraça, uma proteção do eu. Mas, ao fazer isso, ficamos ainda mais indefesos”. Respirar é equilibrar a pulsação vital, ou seja, equilibrar todo o organismo; é uma forma eficaz de relaxar e energizar-se, que deve ter nossa atenção.

Na Bioexpressão, a expressão pessoal se manifesta nas vivências que criam a possibilidade de a pessoa expressar-se com maior autenticidade, seja através do contato visual, do movimento ou da comunicação verbal. É a fala conectada com a emoção, com o pensamento e a ação. A voz é um recurso significativo de expressão, como frisam Reich (1995) e Boadella (1992, p. 113), que ressalta, citando Pierrakos: “Engolir os sentimentos e calar-se significa reprimir e comprimir a alma”.

Quando educador e educando estabelecem uma relação de confiança e acolhimento, a expressão pessoal tem espaço para se mostrar; há a possibilidade de que o educando, futuro educador, faça um contato profundo consigo mesmo e com sua força. A expressão é resultado de uma série de atividades e vivências que

vão, progressivamente, criando um clima de confiança, respeito e permissão.

Analisando os dados e apresentando alguns resultados

A pesquisa empírica de cunho qualitativo se constituiu de observações das atividades desenvolvidas em sala de aula, de depoimentos colhidos ao longo de todo este período (de fevereiro a julho de 2011), e de entrevistas iniciais – em fevereiro de 2011 e finais – em julho de 2011. A organização e análise dos dados por categorias (BARDIN, 2008) nos permitiram observar resultados semelhantes experimentados

por quase todos (algumas vezes, todos) os sujeitos da pesquisa. Os resultados foram analisados tendo por base o referencial teórico utilizado e os eixos da Bioexpressão.

Através da observação das vivências, pudemos acompanhar um processo de entrega gradual e de mudanças na expressão corporal. Olhares desconfiados, movimentos sem fluidez, mais pensados que sentidos, respiração superficial, testas franzidas, contenção e acanhamento foram sendo substituídos por olhares mais tranquilos, movimentos fluidos, rostos e corpos relaxados, respiração mais profunda e ritmada, enfim, por uma entrega à atividade e pelo prazer em desenvolvê-la.



Foto 1 – Dança Circular

Reich (1995) afirma que as resistências são inconscientes e se manifestam como forma de defesa. Temos medo de sofrer novamente aquilo de que precisamos

nos defender, e lidar com isso é difícil. As vivências flexibilizam essas defesas, e essa flexibilização permite que a energia em estase se movimente. Nosso lado saudável

poderá ir promovendo mudanças de forma lenta e gradual (autorregulação). Nossos educandos não precisam saber disso teoricamente, mas a permissão para “ser do jeito que se é” é uma forma de lhes darmos *grounding*, isto é, sustentação.

Os dados colhidos foram distribuídos em três categorias de análise: Percepção sensorial e percepção da respiração; Cuidado de si e do outro; Significados incorporados.

a) Percepção sensorial e percepção da respiração

A maior percepção da respiração e seu uso como forma de acalmar ou lidar com momentos difíceis foi uma tônica das falas, como mostra Safira: “Presto mais atenção na minha respiração. Principalmente, quando estou nervosa, procuro colocar o que aprendi com a Bioexpressão. (...)

Faço exercícios de respiração e funciona realmente”.

O centramento e o *grounding* eram muito enfatizados em nossos encontros. Muitos exercícios de respiração foram feitos, além de uma constante observação para que não a prendessem, pois há uma forte tendência de o fazermos em qualquer situação de tensão ou constrangimento. Por outro lado, como enfatiza Lowen, a respiração limitada gera dificuldade de concentração, inquietude, irritabilidade e tensão.

A dificuldade de respirar profundamente está associada ao medo de sentir. A respiração cria sensações. [...] [As pessoas] têm medo de sentir sua tristeza, sua raiva e suas apreensões. Quando eram crianças seguravam a respiração para não chorar, puxavam o ombro para trás, tensionando o peito para conter a raiva, e apertavam a garganta para evitar o grito. (LOWEN, 1984, p. 33-34).



Foto 2 – Atividades de Respiração

Outro ponto que se repete nas falas é a maior percepção de si, daquilo que o corpo expressa e a busca por soluções como nos mostra a fala de Ágata: “Consigo perceber se a dor é por cansaço, por estresse, por ansiedade. E o corpo realmente dá sinal. Ou é uma dor de cabeça ou uma dor

nas costas, uma tensão no ombro. E aí eu tento percebê-las, cada vez mais, pra poder aliviar [as dores]”. Jade afirma: “Ficam mais nítidas agora as sensações do meu corpo. (...) Eu sei de onde vem a dor, o motivo que a está gerando. (...) Fica mais fácil fazer algo se a gente está percebendo a causa”.



Foto 3 – Palmas dançadas

b) Cuidado de si e do outro

As várias formas de atividade (dança, massagem, meditação ativa, movimentos expressivos) possibilitaram que cada participante se percebesse um pouco mais, que percebesse sua energia fluindo, a possibilidade de superar limites, de ter

novas formas de olhar o que estava a sua volta. Dançar e expressar-se criativamente são formas de expressar-se com maior liberdade, de deixar as emoções fluírem, de travar maior contato consigo e com o outro, quando o trabalho é em dupla ou em grupo (PEREIRA, 2011).



Foto 4 – *Massagem em dupla*

A questão de cuidar de si mesmo e do outro, do respeito aos limites próprios e dos daqueles que estão à nossa volta foi muito visível nos encontros do grupo e esteve muito presente nos depoimentos como podemos observar nas falas abaixo:

O botão *off* foi acionado, devo parar e repensar minha rotina, as prioridades, devo entender meu corpo, cuidar de mim para, através disso, cuidar e gostar do outro. Ninguém vive sem o outro [...] Aprendi que se eu não me respeito, o outro também não faz isso; que eu sou responsável por mim (Cristal).

Antes, eu cuidava mais do outro do que de mim, [...], eu sempre estava atenta, procurando estar ao lado da pessoa que tivesse precisando, oferecendo apoio, ajuda e, às vezes, me deixava de lado. Agora tenho mais

cuidado comigo mesma também... Não só fisicamente, mas também procurando entender mais o meu corpo, a minha saúde, o equilíbrio e o bem-estar (Água-Marinha).

Segundo Lowen (1989), a compreensão de nós começa no próprio corpo, que responde com inteligência ao meio ambiente. Acrescenta que essas impressões sensoriais têm um significado que é apreendido pelas mentes através da história evolutiva de sua espécie. Sob essa visão, entrar em contato com nosso corpo, com nossas percepções, nos ajuda a nos conhecer um pouco mais e o que nos estimula, o que nos causa medo, o que nos traz bem-estar, quais são nossos limites e nossas possibilidades.

Entretanto, para que possamos, de fato, entrar em contato com nossos corpos, precisamos de um ambiente que nos tra-

ga segurança, confiança, suporte afetivo, enfim, precisamos criar um grupo coeso. Nosso grupo, como qualquer grupo, não nasceu pronto, ele se construiu com as bagagens, dificuldades e peculiaridades de seus componentes. Construiu-se tendo por base a confiança que também precisou ser construída, alimentada, cuidada; tendo por base o respeito, o acolhimento,

a solidariedade, a colocação de limites. Apropriamo-nos das palavras de Madalena Freire (2001, p. 65): “um grupo se constrói no espaço heterogêneo das diferenças entre cada participante: – da timidez de um, do afobamento do outro; da serenidade de um, da explosão do outro; do pânico de um, da sensatez do outro; da mudez de um, da tagarelice do outro [...]”.



Foto 5 – Roda de Embalamento

c) Significados in-corporados

As atividades de Bioexpressão e as reflexões sobre a teoria que as embasa permitiu que as participantes da pesquisa parassem por momentos para olhar para suas atitudes, para sua forma de lidar consigo mesmas, para suas emoções e investissem em pequenas mudanças que, gradualmente, foram sendo in-corporadas – trazidas para seus corpos e para seu dia a dia.

As futuras pedagogas que participaram da pesquisa desenvolveram uma atenção maior para sua forma de estar no mundo e a olhar mais a sua volta como mostram as falas abaixo.

A gente passa a perceber mais as coisas. Sentir mais as pessoas [...] a gente vive num mundo muito corrido, muito automático... E quando a gente tá na Bioexpressão, a gente aprende a parar, a perceber, a sentir

que a outra pessoa também sente as coisas... Que a pessoa também tem um sentimento, do mesmo jeito que a gente tem. Então a gente consegue... dar uma chance pro outro, sabe? E se dar uma chance também. Achei isso muito bom (Turquesa).

Eu aprendi a andar mais devagar porque eu andava muito correndo. Aprendi a observar mais as pessoas, as coisas que estão ao meu redor, porque antes eu não observava. Aprendi a respirar melhor, mais devagar, percebendo a minha respiração. Aprendi a lidar com as necessidades da criança, do movimento corporal e o que eu posso dizer mesmo é que eu aprendi a lidar com as minhas emoções, a dizer não. O que eu posso afirmar é que a Bioexpressão trouxe, não só algo relevante prá minha prática pedagógica, como também prá minha vida cotidiana, porque eu modifiquei muitas coisas na minha vida e creio que modificarei também na prática pedagógica (Topázio).

Para Lowen (1989, p. 11-12), “por termos medo da vida, procuramos controlá-la, dominá-la. Acreditamos que é ruim ou perigoso sermos levados de roldão por nossas emoções”. Mas o desejo de nos tornarmos cheios de vida está presente, apesar de o medo se manifestar através da permanência na correria e na necessidade de uma ocupação para que o sentimento não flua, não nos perturbe.

Olhar para si, perceber o que precisa ser mudado e investir em mudanças exige não só coragem, mas também a compreensão de que podemos fazê-lo. Estamos

constantemente construindo nossa identidade. E isso é possível a partir do momento que tomamos contato com o nosso corpo. Para percorrermos esse caminho, é necessário nos conscientizarmos dos nossos sentimentos. Além disso, Lowen (1979, p. 16) cita que o indivíduo “deve conhecer a expressão de seu rosto, a sua postura e a forma de movimentar-se. Sem esta consciência da sensação e atitude corporais, a pessoa torna-se dividida: um espírito desencarnado e um corpo sem alma”.

Keleman (1996, p. 53) nos mostra que é possível transformar-se e enfatiza que “a porta nunca está fechada. A formação do caráter está enraizada no mesmo processo em aberto que nos forma enquanto corpos”. Vale lembrar que Paulo Freire (2004, p. 58) afirma que é “na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”. Assim, o que faz com que nós, adultos, nos tornemos educáveis não é a educação em si, mas a nossa consciência da inconclusão.

Algumas das graduandas já trabalham como professoras, e contaram que levam as atividades adaptadas a sua prática profissional e que têm um novo olhar para suas crianças assim como para si mesmas.

Eu já considerava muito o corpo da criança presente em sala de aula. Só que, com a Bioexpressão, considero mais ainda [...] às vezes, a criança está querendo liberar um pouco de energia. [...] Então, eu sempre planejo, assim, umas coisas que eu posso inserir na minha aula, que dá para trabalhar mais coisas do corpo, liberar

as tensões deles. Porque, às vezes, a gente policia tanto a gente mesmo, as crianças a ficarem sentadas, postas numa posição, de uma forma só. A gente exige deles um comportamento que não é de criança. Criança tem que liberar tensão, tem que liberar o estresse, senão chega num adulto como eu, todo travado (Esmeralda).

Passei a entender melhor meus petilinhos de dois anos. E agora, quando eles estão, assim, agitados, estão nervosos, eu pego e paro tudo. Vamos relaxar. Aí coloco uma música, no outro dia deitei todo mundo no tapete e quase todo mundo dormiu. (Risos) Deitei todo mundo, fiz massagem em todo mundo. Comecei a exercer a massagem, uns com os outros. Então, assim, muito significativa a Bioexpressão pra mim (Turmalina).

Consideramos muito significativo que a transferência de conhecimento esteja sendo feita também para suas salas de aula, pois, como observa Matthiesen (2009, p. 157),

[...] devemos registrar, em alto e bom som, que o corpo fala, ainda que a educação contemporânea pareça surda às suas apelações e evidências. É preciso olhar para o que ele diz.

Finalizando...

É fundamental oferecermos condições para que o futuro educador se perceba como um ser indivisível que tem corpo, emoções, intelecto e espiritualidade, e convive em sociedade, funcionando de forma integrada, despertando, assim,

para os cuidados consigo e com o outro, alcançando maior equilíbrio através da respiração e do conhecimento de si. Dessa maneira, ele pode se tornar mais capaz de repensar seu modo de vida, buscar alternativas mais efetivas para o seu próprio bem-estar e, conseqüentemente, criar melhores possibilidades de lidar com as dificuldades inerentes à vida.

A Bioexpressão trouxe possibilidades para que os educadores em formação entrassem em contato consigo, organizando seu campo energético, flexibilizando corações e aumentando o fluxo da energia vital, o que, acreditamos, possa ajudá-los a levar para suas salas de aula e para suas vidas uma nova visão de mundo e de educação. Quando estamos em contato conosco, ou seja, quando estamos equilibrados, centrados em nós, estamos mais inteiros. Isso nos possibilita maior segurança e, conseqüentemente, uma expressão mais autêntica.

As atividades bioexpressivas se mostram como estratégias significativas para os graduandos, não só os de Pedagogia, mas de outras licenciaturas, que atuarão com alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio, como mostram os estudos de doutoramento de Pereira (2005). Tais atividades permitem que o futuro educador, ou mesmo educadores graduados, alcancem um estado de inteireza mais conveniente com suas necessidades pessoais e profissionais, pois trazem possibilidades de contatar sentimentos e emoções na vivência do momento presente, propiciando a compreensão do que se passa em nós, estimulando

do o autoconhecimento, o contato com o sensível e a possibilidade de olhar para si, para o outro e para o nosso entorno, refletir e propor novas possibilidades.

Pela prática da Bioexpressão, pudemos perceber que as alunas participantes do projeto, adquiriram maior elasticidade corporal, melhoraram a respiração, melhoraram o relacionamento aluno-aluno e aluno-professor, expressaram com mais facilidade seus desejos, emoções e angústias, e apresentaram maior flexibilidade para lidar com o cotidiano. Revelaram, através dos seus depoimentos, mais segurança para enfrentar as situações pessoais e profissionais, o que nos leva a refletir sobre a importância de se concretizar um espaço para ações e aprendizados desta natureza nos cursos de licenciatura e, principalmente, de pedagogia.

O educador que se propõe a desenvolver uma prática visando à formação integral de seus alunos deve estar preparado para o diálogo, para acolher e estimular seus educandos, e também estabelecer limites para que todos tenham seus direitos garantidos; para estimular o respeito entre todos os participantes do grupo e o respeito de cada um por si mesmo. É aquele que não pretende que o educando pense como ele, mas que *pense por si mesmo* e aprenda a viver e a conviver, pois, na convivência verdadeira com o outro, que vai muito além de estar junto em um mesmo espaço, aprendemos muito sobre o ser humano e a vida. Educar, a nosso ver, é levar nosso educando a descobrir-se e descobrir possibilidades de viver a vida com mais inteireza e de ser mais feliz.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2008.

BOADELLA, David. *Correntes da vida*. Uma introdução à Biossíntese. 2. ed. São Paulo: Summus, 1992.

BOFF, Leonardo. *Espiritualidade*. Um caminho de transformação. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2006. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

CÂMARA, Marcus V. A. *Reich, o descaminho necessário*. Introdução à clínica e a política reichianas. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

DAMÁSIO, António R. *O erro de Descartes*. Emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

FREIRE, Madalena. O que é um grupo? In: GROSSI, Esther P.; BORDIN, Jussara (Org.). *Paixão de aprender*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 59-68.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

- KELEMAN, Stanley. *O corpo diz sua mente*. São Paulo: Summus, 1996.
- _____. *Anatomia emocional: a estrutura da experiência*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1992.
- LOWEN, Alexander. *Medo da vida*. São Paulo: Summus, 1989.
- _____. *Prazer. Uma abordagem criativa da vida*. 6. ed. São Paulo: Summus, 1984.
- _____. *Bionergetica*. São Paulo: Summus, 1982.
- _____. *O corpo traído*. São Paulo: Summus, 1979.
- MACHADO, Maria das Graças Queiroz. *O brincar no contexto do adoecimento infantil: um recurso de aprendizagem para o fortalecimento da criança frente à doença e frente à vida*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2010.
- MATTHIESEN, Sara Q. Reich para educadores. In: BRANDÃO, Carlos da Fonseca (Org.). *Intelectuais do século XX e a educação no século XXI: o que podemos aprender com eles?* Marília: Poiesis, 2009. p. 139-160.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- PEREIRA, Lucia Helena Pena. *Bioexpressão. Corpo, movimento e ludicidade. Unindo fios, tecendo relações e propondo possibilidades*. Curitiba, PR: Editora CRV, 2011.
- _____. *Bioexpressão: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2005.
- REICH, Wilhelm. *Análise do caráter*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. *A função do orgasmo. Problemas econômico-sexuais da energia biológica*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- TAVARES, José Pereira da Costa. A Resiliência na Sociedade Emergente. In: TAVARES, José Pereira da Costa (Org.). *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 43-75.

Recebido em maio de 2012

Aprovado para publicação em fevereiro de 2012

A linguagem do Opressor e do Oprimido presentes na obra “Pygmalion”, de Bernard Shaw

The Oppressor and Oppressed language present in the work “Pygmalion” by Bernard Shaw

Magali Rosa de Sant’Anna*

* Doutora em Linguística pela FFLCH/USP. Professora da Graduação (Letras) e da Pós-Graduação (Educação) na UNINOVE. E-mail: magalirrosas@uninove.br

Resumo

Este artigo apresenta os aspectos da linguagem do opressor em oposição à do oprimido, na obra “Pygmalion”, de Bernard Shaw. Depois de ler a peça, buscou-se a versão cinematográfica “My Fair Lady” de forma a ter a sustentação necessária para tratar da linguagem oral presente no texto. Eliza Doolittle é a voz do oprimido na peça. Ela passa de uma vendedora de flores a uma mulher da burguesia. E, ao ter sua postura e fala modificadas, perde sua identidade.

Palavras-chave

Bernard Shaw. Língua Inglesa. Linguagem do Oprimido.

Abstract

This paper presents aspects of the language of the oppressor as opposed to the oppressed, in the book “Pygmalion” by Bernard Shaw. After reading this play, the film version “My Fair Lady” was looked for in order to have the necessary support to address oral language in the text. Eliza Doolittle is the voice of the oppressed in the play. She goes from a flower girl to a woman of the bourgeoisie. And as she have her speech and posture changed, she loses her identity.

Key words

Bernard Shaw. English. Language of the Oppressed.

Introdução

Entender a realidade é algo que o ser humano sempre almejou. E assim, grandes estudiosos conseguiram construir sistemas e teorias complexas sobre os mais variados assuntos. Inclusive as teorias linguísticas sobre a natureza da linguagem.

Como a realidade é dinâmica, aquilo que era observado num determinado momento quando a língua é usada, no instante seguinte pode não ser mais daquela forma, pode ter-se modificado, estar diferente, ter-se transformado. Esse fato ocorre porque a relação 'sujeito X objeto' está em constante alteração. É pura dialética. Se a contradição existe, observar a evolução da linguagem depende de um esforço permanente para uma reelaboração conceitual. Caso contrário, pode-se prejudicar a evolução do conhecimento.

A linguagem do ser humano é complexa. Cada língua possui uma multiplicidade de combinações fonológicas, morfológicas, sintáticas e estilísticas. Todas elas são descritas teoricamente, mas estão sujeitas a sofrer mudanças.

Assim, para este artigo, os aspectos da linguagem do opressor em oposição à do oprimido presentes na obra "*Pygmalion*", de Bernard Shaw, serão exemplos da língua inglesa (LI) retirados dessa peça.

Aspectos da biografia de Shaw

O irlandês George Bernard Shaw (1856-1950) era um idealista, além de ter sido um grande escritor e crítico literário, fundador do teatro inglês. Foi bastante

criativo e mantinha em suas obras uma linguagem corrosiva com críticas severas à hipocrisia moral e à sociedade vitoriana acomodada, apresentando em seus textos indícios de uma reforma cultural e social.

Escreveu vários textos, dentre eles a peça que parece ter refletido a vida emocional e amorosa de Shaw, *Pygmalion* (1913), originalmente escrita para atriz e viúva chamada Patrick Campbell. É sua obra mais conhecida, a qual inspirou o filme *My Fair Lady* (1938 e 1964) e também um musical homônimo em 1956.

A obra *Pygmalion*

Esta é, sem sombra de dúvidas, a melhor obra de Shaw em termos literários. Baseada num mito grego clássico, trata das complicadas relações humanas na sociedade. Portanto serve para qualquer sociedade, em qualquer tempo ou lugar.

Para melhor compreensão dessa peça de Shaw, tal mito, segundo Franchini e Segnanfredo (2003), é uma história contada em trinta e um dias. *Pygmalion* foi um escultor que viajou para Chipre (ilha situada no Mar Mediterrâneo, ao sul da Turquia) em busca da luminosidade peculiar da ilha. Fazia muito calor e, enquanto aguardava o bloco de mármore que encomendara, resolveu passear pela ilha. Iniciou seu trabalho no quarto dia. Decidiu esculpir a figura de mulher. Levou cinco dias para moldar o rosto mais belo que ele já vira. No dia seguinte, começou a esculpir o torso e concluiu a escultura de uma linda mulher nua no vigésimo quinto dia. Chamou-a de 'Galatéia'. Resolveu cobri-la de seda e joias.

Cobriu-a com um vestido azul e ficou a observá-la sem cessar. No vigésimo sétimo dia, ficou tão encantado que a retirou do pedestal e colocou-a em seu leito. Quando retornou ao seu quarto, ela lhe parecia viva. Ele a amava! Beijou mesmo sabendo que ela era de mármore. No vigésimo nono dia, participou da procissão e festividades de Vênus. Ele desejou que sua 'Galatéia' fosse real. Então, no outro dia, foi até o templo de Vênus fazer seu pedido, conceder-lhe que sua 'Galatéia' fosse uma mulher de verdade. Ele só retornou a seus aposentos na noite do trigésimo primeiro dia. Quando chegou, beijou-lhe os lábios. Descobriu-a e abraçou-a, acordando-a. Ela abriu os olhos. Estava viva! Vênus havia atendido ao seu pedido.

Em analogia, a peça de Shaw começa com dois senhores de idade que se encontram numa noite de chuva, no Covent Garden. Um deles é o professor Higgins, um perito em linguística, versado em linguagem e sotaques da LI, e o outro é o Coronel Pickering, um linguista especialista em dialetos indianos. Ambos apostam que o professor poderia, com o seu conhecimento sobre fonética inglesa, em poucos meses, transformar Eliza Doolittle em uma mulher capaz de usar a LI padrão de Londres, uma vez que ela utiliza o dialeto *cockney*¹. E o acordado entre os dois era que o professor, depois de treinar Eliza, teria que convencer a nobreza local de que ela se tratava de uma duquesa.

¹ *Cockney* = É um dialeto com pronúncia distinta do *East End* de Londres, na qual os falantes falam por meio de gírias que rimam (*rhyiming slang* ou *Cockney rhyiming slang*).

Como, no outro dia, a vendedora de flores aparece na casa de Higgins para pedir aulas de dicção, ela lhe explica que seu objetivo é falar bem o suficiente para trabalhar em uma floricultura. O professor debocha dela, mas é seduzido pela ideia de transformá-la, quando Pickering incita-o dizendo que cobrirá as despesas. Higgins concorda com o experimento – transformar Eliza em uma duquesa até a festa de um embaixador, dentro de alguns meses. Higgins inicia as atividades mandando sua governanta banhar Eliza e dar-lhe roupas novas. Ele sente uma aversão e repugnância pela florista naquele momento, mas que vai sendo superado pela transformação da florista em uma dama da sociedade burguesa. Higgins inicia o trabalho árduo de transformar a fala *cockney* dela no inglês londrino padrão, supervisionado por Pickering.

O pai de Eliza, um lixeiro de Londres, vai até a casa de Higgins pedindo uma compensação financeira. Na verdade ele pede muito pouco, 5 libras pela filha, pois deseja continuar pobre e feliz e se tiver mais dinheiro irá chamar atenção, inclusive de sua companheira.

Higgins treina Eliza a falar corretamente, durante alguns meses. Na verdade, ela tem que se sair bem em dois momentos reais: na casa da mãe de Higgins e na festa do embaixador. Na casa da senhora Higgins, Eliza é introduzida ao trio: mãe, filha e filho Eynsford Hill. O filho, Freddy, sente-se muito atraído por ela, mas a “conversa fiada” de Eliza parece-lhe afetada quando ela desliza seu *cockney*. O

professor preocupa-se com a experiência, pensando que poderá trazer problemas futuros. Alguns meses mais tarde, na festa do embaixador, o experimento é um sucesso. A aposta é, definitivamente, ganha, contudo Higgins e Pickering se entediam com o projeto. O resultado faz com que Eliza se magoe depois de uma pequena discussão com Higgins, ela não entende o que se tornou e ele sugere que ela se case com alguém e, para concluir a discussão, ele afirma que ela era uma ingrata. A joia que lhe fora emprestada para o evento do embaixador é devolvida.

O coronel e o professor, no outro dia, dirigem-se à casa da senhora Higgins, em pânico porque Eliza havia fugido. A senhora Higgins repreende os dois por jogar com os sentimentos da moça. Nesse momento, Eliza, que havia se refugiado na casa dela, entra e agradece Pickering por tê-la tratado como uma dama, mas ameaça Higgins dizendo que ela vai trabalhar com o foneticista rival, Nepommuck. A partir daí, o professor admira sua postura, entendendo que ela não poderá mais ser tratada como um objeto, mas sim como uma senhora dona de sua própria vida. Eliza se despede e vai embora, enquanto Higgins grita uma série de recomendações para ela, inclusive que ela poderá voltar a procurá-lo. Eliza descobre que sente uma paixão por Freddy e, uma vez que sabe como se comportar frente à burguesia, deixa a dúvida qual caminho irá tomar.

Visto isso, nota-se a semelhança com o mito de Pigmaléon, a obsessão do escultor pela Galatéia; na peça o professor é que fica obcecado pela florista.

A princípio, pode-se depreender que Shaw utiliza toda sua criticidade para mostrar como as pessoas julgam umas as outras por sua aparência e pelas primeiras impressões que elas causam. Num segundo momento, pode-se verificar que a linguagem do oprimido, no caso de Eliza Doolittle, ao se transformar na linguagem do opressor Higgins, também modifica a relação entre os dois personagens, possibilitando, através da percepção e reflexão da realidade, que o diálogo a partir desse momento deva ser diferente, uma vez que a liber(t)ação do oprimido se concretiza.

Sobre os personagens

A descrição dos personagens foi adaptada de Sant'Anna (2011).

Henry Higgins é professor de fonética que age na peça como Pigmaléon frente à Eliza Doolittle, a Galatéia. É autor do alfabeto universal e estuda a fala por meio de gravações e material fonográfico para documentar os assuntos fonéticos. Dessa forma, reduz as pessoas a seus respectivos dialetos. Embora muito impaciente com a nobreza, as pessoas não o crucificam, pois é dotado de bom coração e é praticamente inofensivo. Seu problema é ser tirânico e um homem rude. Devido a sua educação, as pessoas esperam que ele seja exatamente o contrário, um cavalheiro, porém ele está muito longe de ser gentil. Higgins acredita que não é importante como ele trata as pessoas e que não faz diferença se as tratar igualmente.

Eliza Doolittle não é uma personagem convencional. Não é uma figura ou

heroína romântica. Quando ela se transforma de uma vendedora de flores atrevida e “bocuda” com um inglês deplorável, numa dama que se relaciona com a nobreza da época, essa transformação nada tem a ver com suas qualidades inatas como uma heroína de contos de fada. O ápice de seu personagem dá-se depois da festa do embaixador, quando Eliza explode contra o tratamento insensível de Higgins, tornando-se não uma duquesa, mas sim uma mulher independente. E é por conta disso que ela se torna uma pessoa digna da admiração de Higgins.

Coronel Pickering é autor do Sâncrito falado e não possui o mesmo amor que Higgins pela fonética. É um cavalheiro atencioso. Ajuda no experimento de Eliza cobrindo os custos e, diferentemente de Higgins, que só ensina a ela a pronúncia correta de uma dama, Pickering trata-a com muito respeito e educação, ensinando-lhe a ter amor próprio.

Alfred Doolittle é o pai de Eliza. Lixeiro idoso e humilde que esteve com umas seis mulheres durante sua vida. Ao descobrir que sua filha está residindo na casa do professor Higgins, tenta tirar proveito financeiro da situação. Durante toda a peça ele tenta vender sua filha para fazer dinheiro.

Senhora Higgins é a mãe sessentona do professor Higgins. Uma senhora imponente que considera a experiência de seu filho com a vendedora de flores uma grande besteira. Para ela, Higgins e Pickering são duas crianças tolas em realizá-lo.

Freddy Eynsford Hill, segundo Higgins, Freddy é um tolo. Ele é um laçai

covarde e sem recursos para sustentar sua mãe e irmã. É um personagem envolvido comicadamente por Eliza, a “duquesa” que ainda fala *cockney*. Ele se apaixona por ela e a corteja com cartas. Ao final da peça, ele é a possibilidade de um casamento para Eliza.

Exemplos da fala *Cockney* na obra *Pygmalion*

O dialeto inglês *cockney* possui pronúncia distinta, seus falantes usam gírias que rimam, resultando numa construção que consiste em trocar uma palavra comum por uma frase de duas ou três palavras. Este sotaque pode não ser compreendido pelos ouvintes não familiarizados. É considerado uma fala não privilegiada, pois não pertence ao inglês padrão.

O leitor encontra trechos que muitas vezes não se é capaz de entender na primeira leitura. Por isso, o leitor deve ler e reler vagarosamente para que as palavras possam fazer algum sentido. Shaw transcreve esse dialeto para representar as falas da Eliza Doolittle, a vendedora de flores, e de seu pai, Alfred Doolittle, e uma do narrador, no primeiro ato da peça. Já a partir do segundo ato, o *cockney* passa a ser escrito na forma comum da LI, mas, pelo contexto, percebe-se que é o dialeto usado pela vendedora de flores. Em alguns casos, foi preciso assistir ao filme *My Fair Lady* (1964) para poder ilustrar corretamente o *cockney*, e assim confirmar o uso do dialeto.

Nos trechos retirados da peça, apresenta-se o uso do *cockney*, as palavras

ou frases destacadas estão sublinhadas para melhor entendimento da análise e discussão delas, as quais são explicadas logo em seguida.

Uso excessivo de sons vocálicos:

Ato I – página 28

THE FLOWER GIRL [picking up a half-crown] Ah-ow-oo! [Picking up several coins] Aaaaaah-ow-oo! [Picking up a half-sovereign] Aaaaaaaaaaaaaah-ow-oo!!!

Neste exemplo, não há como traduzir, ou seja, a tradução seria a mesma, visto que são sons vocálicos que, como explicados pelo autor [entre colchetes], representam contentamento pelo dinheiro recebido.

Ato I – página 16

THE FLOWER GIRL *Ow, eez yə-ooa san is e? Wal, fewd dan y' də-ooty bawmz a mather should, eed now bettern to spawl a pore gel's flahrzn than ran awy athaht pyin. Will ye-oo py me fthem? [Her, with apologies, this desperate attempt to represent her dialect without a phonetic alphabet must be abandoned as unintelligible outside London].*

No trecho acima, o dialeto *cockney* pode ficar assim em inglês padrão:

THE FLOWER GIRL *Oh, he's your son, isn't he? Well, for who had done your duty that a mother should do, he would know better not to spoil of a poor girl's flowers than ran away without paying. Will you pay me for them?*

Uso da gramática:

Algumas vezes, há problemas relativos à gramática da LI. Após o trecho da obra, as palavras sublinhadas são escritas, seguindo a gramática do inglês padrão.

Ato II – página 58

DOOLITTLE *Listen here, Governor. You and me is men of the world, aint we?*

You and me is = You and me are

Ato II – página 61

DOOLITTLE *Tell her so, Governor: tell her so. I'm willing. It's me that suffers by it. I've no hold on her. I got to be agreeable to her. I got to give her presents. I got to buy her clothes something sinful. I'm a slave to that woman, Governor, just because I'm not her lawful husband. And she knows it too. Catch her marrying me! Take my advice, Governor – marry Eliza while she's young and don't know no better, if you don't you'll be sorry for it after. If you do she'll be sorry for it after; but better her than you, because you're a man, and she's only a woman and don't know how to be happy anyhow.*

I got = I've got = I have got

don't know no = doesn't know = knows nothing

don't = doesn't

Na peça encontra-se o uso da única forma *aint* ou *ain't* para negação, substituindo *isn't*, *am not*, *are not*, *has not*, *have not*. E, também, o uso da dupla negação.

Uso de novas palavras:

Encontra-se também na pronúncia *cockney* uma união de palavras que formam um novo vocábulo, ainda que faça sentido no contexto da história.

Ato I – página 15

THE FLOWER GIRL [breaking through them to the gentleman, crying wildly] Oh, sir, don't let him charge me. You dunno what it means to me. They'll take away my character and drive me on the streets for speaking to gentlemen.

They –

dunno = don't know

Ato II – página 57

DOOLITTLE Landlady wouldn't have trusted me with it, Governor. She's that kind of woman: you know. I had to give the boy a penny afore he trusted me with it, the little swine. I brought it to her just to oblige you like, and make myself agreeable. That's all.

afore = before

Uso da fonética:

Ato I – página 19

THE FLOWER GIRL Gam! Oh do you buy a flower off me, Captain. I can change half-a-crown. Take this for tuppence.

off = of

tuppence = two pences

Ambas as preposições 'off' e 'of' existem no inglês. Cada uma delas usada em contextos diferentes, com traduções distintas, bem como sua pronúncia que varia apenas com relação a consoante. Para 'off

aos dois efes têm som de 'f', enquanto que em 'of' o efe tem som de 'v'.

Ato I – página 15

THE FLOWER GIRL Nah then, Freddy: look wh' y' gowin, deah.

deah = dear

No dialeto *cockney*, a letra 'r' em posição pós-vocálica não é pronunciada, como nas letras finais -ar, -er ou -or. Dessa forma, Shaw demonstrou essa característica, quando grafou o vocábulo *dear* como *deah*.

Ato II – página 47

LIZA [weeping] I couldn't I durstn't. It's not natural: it would kill me. I've never had a bath in my life; not what you'd call a proper one.

Neste outro exemplo, os vocábulos *bath*, *path* são pronunciados com a vogal 'a' mais longa, /a:/. Até hoje esta é uma característica da fala *Standard Southern British*, como foi da fala da realeza, o *Received Pronunciation*, que iniciou nos séculos XVI e XVII em Londres.

Nesse dialeto da florista, as letras 'th' (surda) em posição inicial ou final nos vocábulos são pronunciadas com outros fonemas próximos, observe que em *thick* ou *bath* o 'th' é trocado por 'f'. Para o 'th' (sonoro) a pronúncia em *then* ou *brother*, será sempre 'v'. Isto ocorre em qualquer ambiente fonético.

Ato II – página 57

DOOLITTLE [appreciatively: relieved at being so well understood] Just so, Governor. That's right.

Para o *cockney* é comum ocorrer a glotalização dos sons oclusivos /p t k/, principalmente do /t/, em várias posições no vocábulo. No caso do exemplo abaixo, nota-se que em ambas as palavras sublinhadas o 't' não é articulado. Por isso, as palavras *like* e *light*, *park* e *part* podem parecer homófonas na fala *cockney*. Vale lembrar que neste dialeto, o grau de aspiração das oclusivas é maior que no *Standard Southern British*.

Ato II – página 54

DOOLITTLE [at the door, uncertain which of the two gentlemen is his man] Professor lggins?

lggins = Higgins

Uma outra característica do *cockney* presente na peça, ocorre quando a letra 'h' inicial é omitida na pronúncia dos vocábulos, tais como em *house*, *heat*. Ressalta-se que essa característica tem outro significado quando os pronomes *he*, *him*, *his*, *her* e o verbo *have-has-had*, articulados em suas formas átonas, quando não são as palavras mais importantes da oração, logo são aquelas que têm apenas função na sequência estrutural, o que ocorre na maioria dos contextos em que são usadas. Nesses casos, a letra 'h' facilita o ritmo peculiar da LI, não havendo nenhuma relação com o dialeto *cockney*.

Ato II – página 48

LIZA Do you mean change into cold things and lie awake shivering half of the night? You want to kill me, you do.

Em inglês, no dialeto *cockney*, é normal que ocorra a vocalização do 'l'

pós-vocálico ou final nos vocábulos, isto é, o 'l' é articulado como 'u'.

Ato II – página 56

DOOLITTLE [most musical, most melancholic] I'll tell you, Governor, if you only let me get a word in. I'm willing to tell you. I'm wanting to tell you. I'm waiting to tell you.

Observa-se também que alguns ditongos são modificados. No caso da palavra 'waiting', esta é pronunciada com 'ai' ao invés de 'ei' do inglês padrão.

Uma possível explicação

a) Do ponto de vista social

Na obra *Pygmalion*, ambas as falas de Eliza e Alfred Doolittle retratam claramente o *cockney*, que por sua vez representa socioeconomicamente a classe baixa da Inglaterra.

Na voz de Higgins, o autor faz uma crítica severa ao povo inglês, dizendo que os pais não ensinam seus filhos a falar corretamente sua língua, permitindo que, por isso, a classe baixa seja marginalizada e desprezada por todos. Comprovando que Shaw foi um defensor da reforma ortográfica da LI e conseqüentemente um defensor da pronúncia correta. Ele costumava afirmar que o falante que articulasse a LI corretamente, podia ser uma pessoa bem-sucedida para alcançar seus objetivos pessoais.

Ao longo de suas publicações, Shaw discute a arbitrariedade da língua no que diz respeito à escrita e à fala da LI. Nesses

estudos, ele afirma que, com o passar dos anos, a referida língua adotou uma grafia que não representa a pronúncia das palavras, transformando-a numa língua opaca, não somente as consoantes são escritas com letras que representam sons diferentes, mas também, e principalmente, as vogais são escritas com letras que raramente representam a vogal que deve ser articulada. Esta é uma herança deixada pelos povos que passaram pela Inglaterra e influenciaram tanto a escrita como a fala da LI, tornando-a uma língua híbrida.

E a LI continua a mesma, sem mudanças ortográficas ou fonéticas. A fala e a escrita trazem dificuldades para os nativos no início do aprendizado e, principalmente, para os estrangeiros que almejam a fluência da LI. Para o falante da língua portuguesa, por exemplo, isto ocorre porque o português é considerado pelos linguistas/foneticistas como uma língua transparente. O que significa dizer que, geralmente, no português as consoantes e as vogais nem sempre sofrem modificações sonoras, ou seja, a letra 'a' terá sempre a mesma pronúncia.

A peça de Shaw apresenta diferenças de *status* cultural e social que permeiam as relações das classes sociais. Nota-se que na classe alta ou média, as pessoas são bem tratadas e educadas, enquanto que as pessoas da classe baixa, mesmo quando se comportam bem, elas são maltratadas pelas outras pessoas. Na realidade, ninguém quer se sentir um "lixo" perante os outros. E, retomando a peça, é este sentimento o da transformação, que motivou Eliza Doolittle a procurar o

professor Higgins para que ele pudesse ensinar-lhe falar corretamente. Pode-se depreender, desde o início da peça, que ela tem consciência de sua atual situação problemática e parte para reivindicar uma posição social mais adequada à sociedade da época (FREIRE, 1980).

O enfoque é dado à fala correta como meio de ascensão social, por ser uma fala considerada de prestígio. O que a peça de Shaw se refere em termos da fala das pessoas é que não se deve julgar as pessoas de acordo com sua classe social e o uso desse ou daquele dialeto. No primeiro ato, Eliza Doolittle é julgada pelo professor Higgins como uma pessoa que não poderia nem estar próxima das colunas de Convent Garden, desprezando-a num pré-julgamento por causa do uso do dialeto sem prestígio, o *cockney*. Trocando em miúdos, a linguagem do burguês, do opressor permeia toda a peça. Eliza, oprimida por sua condição, por ser pobre, sem modos, sem saber se comportar como uma senhora ou senhorita daquela época, e ainda por não usar o inglês padrão, almeja obter com o uso considerado "correto" da LI como uma ponte para tornar-se alguém. O que ela não esperava era que essa mudança pudesse trazer-lhe sofrimento, por não se reconhecer mais como Eliza Doolittle.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanisticamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado

aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles *novo pronunciar*. (FREIRE, 1980, p. 92).

Ainda sem saber o que a mudança pode lhe causar, para Eliza há a expectativa de que o professor um dia a trate de maneira mais educada, enquanto para ele o resultado final de seu experimento é importante. Assim é nesse momento, o que ela precisa é romper com seu “eu oprimido” e reconhecer a contradição em que sua vida se encontra (FREIRE, 1980). Entretanto a sua mudança, que é isolada, eleva a dor e o sofrimento do rompimento do seu “eu anterior” e o seu “novo eu”.

O que ele não previu foi que, ao final da mudança ocorrida na fala e comportamento de Eliza, a aluna se desprendesse de seu domínio e se tornasse independente, essa atitude de independência é que faz com ele a admire e mude seus sentimentos com relação a ela. Nesse momento da peça, pode-se identificar com clareza que, na transformação de Eliza em uma dama da sociedade vitoriana, houve um rompimento na relação da oprimida com seu opressor. Na verdade, a pretensão de Higgins é que ela tivesse sido apenas “domesticada”, sem que ela pudesse despertar para a realidade de ter domínio sobre sua própria vida. Ele gostaria que ela fosse eternamente dependente dele. Ela não consegue entender se o ama ou se o odeia por tê-la modificado tanto. E ele por sua vez, ama-a por quem ela se tornou uma dama.

Pode-se dizer que a mudança tem força para ser encarada como algo positivo

ou mesmo negativo, esteja relacionada ao uso da língua ou à desigualdade das classes sociais. No caso de Eliza, Shaw não deixa transparecer se ela irá ou não superar (ou seja, algo positivo ou negativo) e se adaptar à mudança. Ao que parece, ela irá seguir com sua vida, distante de Higgins, porém há uma leve possibilidade de que ela volte para seu lado. Higgins está encantado com quem Eliza se transformou.

Essa contradição que existe nessa obra de Shaw demonstra como as relações entre oprimidos e opressores ocorre de fato, criando num primeiro momento a dúvida do oprimido sobre sua própria realidade para que posteriormente este se liberte definitivamente de seu opressor.

b) Do ponto de vista linguístico

Entender a realidade é algo que o ser humano sempre almejou. E assim, grandes estudiosos conseguiram construir sistemas e teorias complexas sobre os mais variados assuntos, inclusive as teorias linguísticas sobre a natureza da linguagem.

Como a realidade é dinâmica, aquilo que fora observado, já não é mais daquela forma, pode estar diferente, já se transformou. Este fato ocorre porque a relação sujeito X objeto está em constante alteração. É pura dialética. Se a contradição existe, observar a evolução da linguagem depende de um esforço permanente para uma reelaboração conceitual. Caso contrário, pode-se prejudicar a evolução do conhecimento.

A linguagem do ser humano é complexa. Cada língua possui uma

multiplicidade de combinações sintáticas, morfológicas, fonológicas e estilísticas. Todas elas são descritas teoricamente, mas estão sujeitas a mudanças.

É através da comunicação que as pessoas mantêm as velhas relações e/ou iniciam novas. Pode-se afirmar que falar bem traz benefícios sociais e profissionais, além de proporcionar que ela seja aceita pela sociedade que a oprime. Muitas vezes as pessoas são incapazes de perceber essa possibilidade. Por isso cabe aos professores esse papel tão delicado, o de mostrar aos seus alunos os caminhos que serão abertos com o uso da norma padrão. Se essas pessoas tiveram acesso à educação, certamente a oportunidade lhes foi oferecida. Entretanto, se os alunos irão usar a norma padrão de fala ou não, este caminho é uma escolha que deve ser feita por eles mesmos.

Na peça de Bernard Shaw observou-se a versão mais moderna do mito de Pigmeleão. Na verdade, Eliza Doolittle, inicia a peça como uma mulher do povo, oprimida, que fazia uso de uma linguagem não privilegiada, o dialeto *cockney*, e que, após meses de aulas de fonética com o professor Higgins, tem sua fala e maneiras de se comportar transformadas, ela se torna uma dama da alta sociedade da época. Liza fortalece-se com sua nova posição e impõe-se como uma mulher independente. Consequentemente, essa atitude faz com que ela seja admirada pelo seu professor.

Este é um exemplo de uma pessoa que não utilizava a norma padrão e faz a opção de usá-la para posicionar-se socialmente. O contrário também pode

acontecer. As pessoas podem decidir por continuar utilizando a fala não padrão. Dessa forma, serão reconhecidas socialmente como falantes daquele dialeto, grupo ou comunidade.

Os linguistas não podem tratar de forma estática e preconceituosa os comportamentos de fala das pessoas de diferentes classes sociais. Talvez uma das possibilidades de caminho para iniciar essa discussão seja descrever e entender o porquê de o uso da norma ter sido alterado. Contudo, para que isso aconteça, os estudiosos da linguagem precisam se desprender dos velhos conceitos e aceitar a realidade que está sendo imposta.

Novas formas de comunicação estão sempre surgindo. É o caso da grafia utilizada na Internet em sites de grupos sociais, ou mesmo nas mensagens de texto escritas e enviadas pelo celular. Cabe aos linguistas e foneticistas aceitá-las, entendê-las, descrevê-las e incorporá-las às novas teorias linguísticas.

O conhecimento é um desafio eterno e infinito. Não pode ser perdido com a não aceitação daquilo que é novo. O novo incorpora transformações. E estas ocorrem para que se possa progredir cientificamente, desde que analisadas sem preconceito linguístico (BAGNO, 2007).

Ao estudar a LI percebe-se que esta é uma língua multifacetada, uma língua que se desenvolveu sob a influência de povos variados. É citada por Shaw como uma língua bastarda. Walter (1997) apresenta a LI com origem numa gama de povos que contribuíram para o que ela é e o que ela representa hoje mundialmente.

Portanto não se pode perder de vista que muitas mudanças ocorreram e outras ainda estão por vir para que a evolução de todas as línguas aconteça. Aquilo que é importante hoje, seja em termos fonéticos, morfológicos, sintáticos semânticos ou estilísticos, pode não ser amanhã por conta de uma alteração que um grupo de falantes tenha posto em uso.

Outras considerações

Bernard Shaw apropria-se do mito do Pigmaleão para escrever essa peça, que apresenta em seu conteúdo uma discussão fonética sobre a fala padrão e a não padrão. Contudo, por trás dessa discussão, vê-se o preconceito com que a vendedora de flores era tratada pela burguesia de Londres. E vitoriosa é a fala padrão.

Usar a língua padrão pode significar entendimento de uma realidade que deve ser alterada. Por exemplo, Eliza queria aprender o inglês padrão para poder trabalhar como vendedora de flores, não mais nas ruas, mas em uma loja. Então, o que isto quer dizer? Na realidade, Eliza buscava com a mudança na sua fala uma ascensão social. Ela não queria mais ser pobre. Ela foi em busca dessa mudança,

e sua transformação, graças à aposta feita pelo professor e seu amigo, é muito maior do que esperava, proporcionando-lhe distanciar-se da ignorância em que vivia para vivenciar situações em que ela não entende seu real papel. Quando compreende sua situação, ela se sente obrigada a tomar uma atitude, pois compreende criticamente o que deve fazer, qual será sua ação (FREIRE, 1971). Ela começa a se conscientizar de sua realidade, bem como nas contradições presentes em sua vida; e não consegue superá-la, ela não consegue entender quem ela é, nem mesmo sabe o que fazer com o que se tornou. Ela não é mais a vendedora de flores das ruas (o que ela era), e também não tem como ser aquela mulher que seria a balconista de uma loja (o que ela almejava). Ela é mais que isso. E toda esta reflexão lhe dá forças para tomar uma atitude radical. Ela rompe com seu opressor, o professor de fonética. E sai em busca de sua nova vida, sentindo a dor de sua situação real e atual.

Concluindo, a fala elitizada como prática da dominação não deveria existir, nem deveria impedir ideologicamente as classes inferiores de se conscientizar, de se libertar de seus opressores.

Referências

- BAGNO, M. *The Preconceito linguístico*. O que é, como se faz. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- CRYSTAL, D. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Second edition. New York: Cambridge University Press, 2003.
- FRANCHINI, A. S.; SEGANFREDO, C. *As 100 melhores histórias da mitologia*. Deuses, heróis, monstros e guerras da tradição greco-romana. Porto Alegre: L&PM, 2003.

- FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 8. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- JONES, D. *English pronouncing dictionary*. New York: Cambridge University Press, 1997.
- SANTANNA, M. R. *A representação da língua inglesa falada na obra Pygmalion, de Bernard Shaw*. São Paulo: Arte-Livros, 2011.
- SHAW, G. B. *Pygmalion*. Reprinted edition. London: Penguin Books, 1978.
- WALTER, H. *A aventura das línguas ocidentais*. Origem, História e Geografia. Tradução de Sérgio Cunha dos Santos. São Paulo: Mandarin, 1997.

Webgrafia

- SCHÜTZ, R. *História da Língua Inglesa*. English Made in Brazil, 28 de março de 2008. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-enhis.html>>. Acesso em: 29 jan. 2011.
- WIKIPEDIA. *George Bernard Shaw*. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/George_Bernard_Shaw>. Acesso em: 20 mar. 2011.
- WIKIPEDIA. *Alfabeto fonético internacional*. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Alfabeto_fon%C3%A9tico_internacional>. Acesso em: 20 mar. 2011.

Videografia

- MY FAIR Lady. Direção: George Cukor. Produção: Jack Leonard Warner. Restaurado por Robert A. Harris & James C. Katz e produzido no polo industrial de Manaus. Manaus: Videolar S/A, 1999. Apresentado no formato 'letterbox' de tela larga preservando o aspecto 'scope' da exibição de cinema original. Realçado para TV widescreen. 1 DVD (170 min.), Doubly digital, Color.

Recebido em julho de 2013

Aprovado para publicação em setembro de 2013

Aspectos das práticas escolares da escola de Língua Japonesa e Internato de Pilar do Sul: rituais e festas

The different practices at the “Japanese Language and Bording School” in Pilar do Sul: rituals and festivals

Adriana Aparecida Alves da Silva*

Wilson Sandano**

* Doutora e Mestre em Educação pela Universidade de Sorocaba. Graduada em Pedagogia. Professora titular da Universidade de Sorocaba (UNISO).
E-mai: xx.dri@bol.com.br

** Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Graduado em Pedagogia pela Universidade de Sorocaba (UNISO). Professor titular da Universidade de Sorocaba (UNISO).
E-mail: wilsonsandano@uol.com.br

Resumo

Os resultados apresentados neste artigo fazem parte de pesquisa que investigou o campo escolar de Pilar do Sul, SP. Em meados da década de 50, esse campo era constituído por quatro escolas, entre as quais a Escola de Língua Japonesa. Este trabalho busca compreender a história dessa escola, analisando os rituais e festas do cotidiano escolar como parte de suas práticas que compõem as “culturas escolares” no período referente a 1950, ano de fundação, a 1970, ano de fechamento da escola. Foram utilizadas fontes escritas, orais e iconográficas, considerando a posição de Le Goff (1990) sobre a ampliação da noção do documento. A análise evidenciou, entre outros aspectos, que os rituais e festas eram mais do que atividades escolares, eram momentos propícios para a difusão de conhecimentos, normas e valores legitimados pela escola e pela comunidade japonesa.

Palavras-chave

Imigração Japonesa. Rituais e Festas escolares. Pilar do Sul.

Abstrat

The results presented in this paper are part of a research carried out about schools in Pilar do Sul, SP. In the middle of the 50s, the city only had four schools, including the Japanese language and boarding school. This paper looks at understanding the history of this school, analysing the habits and festivals and the schools routine as part of it's practices that makes up the schools culture from 1950 to 1970 (from the opening of the school to the closing of the school) We used written, oral and iconographic sources, following Le Goff (1990) guidelines about the expansion of the document concept. The analysis showed, among other things that the rituals and festivities were more than simple school activities, these were prosperous times to share knowledge, values and norms legitimized by the school and by the Japanese community.

Key words:

Japanese Immigration. Rituals and Celebrations school. Pilar do Sul.

Introdução

Este trabalho apresenta parte dos resultados obtidos na pesquisa que aborda o campo escolar de Pilar do Sul¹, que era composto por quatro tipos de escolas: as isoladas rurais, o grupo escolar, o ginásio estadual e a Escola de Língua Japonesa e Internato.

Procuramos analisar os rituais e festas da Escola de Língua Japonesa e Internato de Pilar do Sul, no período compreendido entre 1950 a 1970.

Consideramos os rituais e festas como parte das práticas que compõem a cultura escolar. Entendemos a cultura escolar no mesmo sentido adotado por Dominique Julia:

Poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas. (JULIA, 2000, p. 10).

Optamos por utilizar a cultura escolar como categoria de análise, por nos

permitir analisar, segundo Viñao Frago (1995, p. 200), a organização, valores, saberes, estratégias e diferentes práticas estabelecidas e compartilhadas no interior das escolas por todos os sujeitos envolvidos nas atividades específicas de natureza escolar, sejam elas realizadas por alunos, professores, outros profissionais da escola ou até mesmo pela comunidade.

Tendo em vista a abrangência dessa categoria, fizemos um recorte em nossa problemática, priorizando os rituais e festas do cotidiano da Escola de Língua Japonesa e Internato de Pilar do Sul.

Compreendemos os rituais como um conjunto de gestos, palavras e formalidades, várias vezes imbuídos de um valor simbólico, cuja performance é usualmente prescrita por uma religião ou pelas tradições da comunidade. Eles podem ser executados por um único indivíduo, um grupo, ou por uma comunidade inteira, em locais específicos ou diante de determinadas pessoas.

Assim como os rituais, as festas possuem formas de organização, seleção, com regras próprias, que também são imbuídas de um valor simbólico e de significados. Nesse sentido esses eventos podem ser apreendidos como registro da identidade cultural de um grupo.

De acordo com Bencostta:

As festas escolares são compreendidas como emissoras de uma linguagem coletiva que não deixa de lado

¹ Pilar do Sul, atualmente possui aproximadamente 26.000 habitantes, economia baseada na produção agrícola e localizada na região sudoeste do estado de São Paulo, BR.

sua característica primaz: expressar planos simbólicos diversos, aprendidos por aqueles que delas têm algum tipo de participação [...]. (BENCOSTTA, 2006, p. 3.858).

Para analisar os rituais e festas da Escola de Língua Japonesa e Internato de Pilar do Sul, foram utilizadas fontes secundárias e primárias como documentos escritos, fontes orais e iconográficas.

Le Goff (1990) adverte sobre a ampliação da noção do documento, tomando-o em um sentido mais amplo, “documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, imagem ou qualquer outra maneira”. Destaca ainda que, na falta do documento escrito, cabe ao historiador “fabricar o seu mel, na falta das flores habituais”, com palavras ou outros meios.

As fontes orais e as iconográficas se tornaram imprescindíveis para esta pesquisa, principalmente pela escassez de documentos escritos sobre os japoneses em Pilar do Sul, além de que os poucos existentes, redigidos estão em japonês.

O entrelaçamento das diversas fontes orais com as imagens permitiu a interpretação das memórias dos imigrantes japoneses em Pilar do Sul e suas imagens. Segundo Mauad:

[...] as imagens não falam por si mesmas, interpretar seus significados, atribuir-lhe valor estético, compreender suas representações sociais, descrever seus espaços de sociabilidades comportamentos subjacentes, identificar seus personagens, tudo isso obriga aos estudiosos das imagens do passado o recurso a outras fontes

de informação. Dentre estas, o relato oral, quando possível, é o que mais se acomoda às tramas da memória. (MAUAD, 2009, p. 03).

Tendo em vista o cotejamento de informações entre as fontes, utilizamos a fotografia entrelaçada, principalmente, com fontes orais, sem a exclusão das demais fontes.

Fruto desse constante diálogo com as fontes, apresentaremos de forma breve a presença dos imigrantes japoneses em Pilar do Sul, a criação da escola japonesa e seu processo de legalização e por fim os rituais e festas da Escola de Língua Japonesa e Internato de Pilar do Sul, como parte da cultura escolar que indicava tradições, comportamentos e valores que se pretendia perpétua.

A chegada e presença dos imigrantes japoneses em Pilar do Sul

Os imigrantes japoneses chegaram a Pilar do Sul em 1945, após terem vivido anos em fazendas, principalmente de café, em outras regiões do Estado de São Paulo, e estavam tentando comprar suas próprias terras depois de tempos de economia.

A região era considerada ideal para se estabelecerem, pois possuíam muitas terras apropriadas para o plantio dos novos produtos que os imigrantes japoneses queriam cultivar. Eles sabiam identificar a qualidade das terras, o melhor clima e tinham conhecimento de técnicas de manejo, possibilitando assim uma maior produção. Algumas poucas famílias japonesas chegaram a Pilar do Sul já com suas

terras compradas, pois o dono da Fazenda Moquém tinha loteado a fazenda, e vários corretores tinham vendido esses lotes para os japoneses e seus descendentes. A grande maioria comprou as terras após chegarem à cidade.

Esses japoneses e seus descendentes chegaram com a proposta de comprar as terras que não eram cultivadas pelos antigos moradores. Adquiriram as terras deixando os moradores locais em suas casas e lhes ofereciam emprego.

As famílias que se estabeleceram em Pilar do Sul procuravam facilitar a vinda de outras famílias japonesas para a região, estivessem elas no Brasil ou no Japão, aumentando assim o número de imigrantes japoneses e a formação de colônias². Segundo documentos da Associação Cultural e Desportiva (KAIKAN), foram fundadas em Pilar do Sul as colônias “Sertão”, “Barra”, “Bandeirantes”, “Sul Brasil” e “Tōzan”.

Com o crescimento das colônias, foi necessária a organização de uma nova forma de comercializar os produtos que eram cultivados pelas famílias, pois elas encontravam dificuldades para o escoamento da produção até São Paulo. O desenvolvimento do sistema de comercialização estava estreitamente relacionado com o desenvolvimento global da economia, ou seja, havia a necessidade de as colônias

ampliarem sua forma de comercializar o seu produto, o que foi feito por meio do cooperativismo³. Segundo Ricciardi (1990):

A premissa das cooperativas japonesas eram as mesmas do cooperativismo: tendo como identidade de propósitos e interesses; ação conjunta, voluntária e objetiva para a coordenação de contribuição e serviços; obtenção de resultado útil e comum a todos. (RICCIARDI, 1990, p. 101).

As cooperativas tiveram grande importância na produção e comercialização de produtos da agricultura, atuando em todas as fases do complexo agroindustrial, produzindo insumos⁴, principalmente ração e fertilizantes, promovendo a produção agropecuária e realizando a comercialização.

As cooperativas contribuíram para a ascensão social dos imigrantes japoneses e o desenvolvimento econômico da cidade. Segundo documento fornecido pelo AME⁵ à Prefeitura Municipal, Pilar do Sul foi considerado, na década de 50, o quarto município com maior produção agropecuária da região e um dos maiores produtores de batata, tomate e uva Itália, sendo superado apenas pelos municípios de Itapetininga, Piedade e São Miguel Arcanjo.

Esse crescimento econômico contribuiu para o processo de urbanização na

² As informações sobre as colônias japonesas de Pilar do Sul foram extraídas da revista de comemoração do cinquentenário da imigração japonesa em Pilar do Sul. As colônias eram formadas por grupos de famílias japonesas em diversas regiões rurais de Pilar do Sul.

³ É uma forma de associação de pessoas que se reúnem para atender a necessidades comuns por meio de uma atividade econômica.

⁴ Combinação dos fatores de produção que entram na produção de determinada quantidade de bens ou de serviço.

⁵ Não encontrei nenhuma informação sobre a sigla.

década de 50 e para a melhoria da infraestrutura da cidade. Em diversas atas de sessões da Câmara Municipal, entre 1953 e 1959, há registro sobre o andamento da instalação de serviço de correio, água e esgoto, coleta de lixo, instalação de um campo de aviação e informações sobre o convênio com o governo do Estado para fornecimento de energia elétrica.

A presença da imigração japonesa mudou a economia, ampliou os serviços da cidade e trouxe principalmente novos modos de viver e pensar que causaram euforia, estranhamento, curiosidade, distanciamento e até repressão.

Nos primeiros anos, os antigos moradores de Pilar do Sul estranhavam sua forma de viver e se relacionar. Os imigrantes, por sua vez, também estranhavam os costumes do povo local. Esse estranhamento gerava formas de exclusão de ambas as partes, que eram frutos das diferenças culturais e também resquícios das restrições impostas aos imigrantes japoneses durante o período de guerra.

Durante a Segunda Guerra Mundial, os imigrantes japoneses, assim como os alemães e italianos, sofreram restrições, foram proibidos de possuir aparelhos de rádio, falar a língua materna em público, fazer reuniões, foi imposto o salvo conduto⁶ e as escolas foram fechadas. Essas

⁶ O salvo conduto foi introduzido no Brasil pela polícia do Distrito Federal, com base nas Portarias n. 7576, de 26 de janeiro, e n. 8604, de 30 de outubro de 1942, legalizando o controle aos chamados “súditos do Eixo”. Assim, para se locomover de uma localidade para outra, esses estrangeiros eram

restrições continuaram a ser praticadas por alguns anos, após o fim da guerra. Segundo Morais (2001, p. 335), foi somente em 1956, no governo de Juscelino Kubitschek, que as restrições de guerra impostas aos imigrantes japoneses foram abolidas, e os presos japoneses foram libertados. Na vida cotidiana, porém, os imigrantes japoneses e seus descendentes ainda se sentiam censurados, pelas formas de tratamento que a população brasileira impunha aos estrangeiros ou seus descendentes, principalmente japoneses (mesmo porque, estes não tinham como esconder sua nacionalidade, estampada em sua fisionomia).

Os moradores japoneses ou seus descendentes de Pilar do Sul continuavam constrangidos em falar a língua japonesa fora das colônias, devido à repressão não declarada, e isso também acontecia com qualquer outro tipo de manifestação cultural.

Em Pilar do Sul, desde sua chegada, os japoneses se relacionavam mais com seus pares devido à dificuldade de falar português e também com intuito de manter suas tradições. Preservavam o culto ao imperador, as festas típicas, os costumes do cotidiano, sobretudo os voltados à alimentação e, principalmente, mantinham como exigência entre os mais jovens o casamento entre japoneses ou descendentes.

Pedro Antonio de Carvalho, morador local, relata como sua mãe e as mulheres

obrigados a portar um documento temporário que controlava o ato de “ir e vir” de todos os cidadãos alemães, japoneses ou italianos [...] (TAKEUSHI, 2002, p. 32).

da região estranhavam a forma como as mulheres japonesas se vestiam, com chinelos e meias; achavam que elas não sabiam cozinhar e por isso comiam tudo meio cru. Muitas zombavam das japonesas por não saberem ordenhar as vacas, o que para elas era uma habilidade essencial que se aprendia quando criança.

Os japoneses e descendentes também estranhavam a forma de viver do povo local, com uma alimentação regada a banha de porco, muito enfarinhada. Estranhavam também seus hábitos de higiene, com banhos em bacias, já que as casas, apesar de grandes, não tinham uma sala de banho.

Os hábitos e costumes do cotidiano japonês eram considerados estranhos pelos antigos moradores da cidade. Estes, depois que perceberam que as terras que haviam vendido estavam produzindo e gerando lucro, revoltaram-se contra os japoneses, o que criou mecanismos e estratégias de repressão.

A revolta não foi de toda a população, mas sim de um grupo dentro dela, formado por aqueles que tinham vendido suas terras aos imigrantes japoneses; os proprietários rurais e os comerciantes locais se sentiram enganados quando perceberam o crescimento econômico das famílias japonesas e seus descendentes.

Reprimiam a Associação Japonesa, fazendo denúncias. Entre elas, denunciavam a escola japonesa, já que, durante certo período, foi proibido o ensino em língua estrangeira para crianças menores de doze anos. Várias vezes os imigrantes japoneses foram chamados ao Grupo Es-

colar para serem alertados dessa proibição e o risco de serem presos.

Para os imigrantes japoneses não foi fácil chegar a uma nova cidade, desbravando novas terras, quase não falando português, com costumes muitos diferentes dos da população local. Para os moradores locais, também não foi fácil aprender a conviver com os recém-chegados. Essas dificuldades criaram uma barreira de estranhamento e exclusão que foi superada aos poucos, no decorrer dos anos, por meio do convívio no cotidiano e principalmente na relação de trabalho e no contexto escolar. A autorização legal para o funcionamento da Escola de Língua Japonesa e a criação do Internato, em 1962, contribuíram para dissolver essas barreiras.

A Escola de Língua Japonesa e Internato de Pilar do Sul

Nas colônias japonesas, um dos objetivos era a educação dos filhos e a promoção da cooperação entre os membros da comunidade. Algumas vezes, antes mesmo da construção das sedes de associações para seus encontros comunitários e sociais, os japoneses procuravam construir uma escola. Era aí que se reuniam para discutir os problemas da comunidade ou simplesmente comer e beber (HANDA, 1987).

Na colônia "Sertão", em 1949, com dez famílias, foi fundada a primeira *seinenkai* (associação dos jovens), onde começou a funcionar, em 1950, a primeira escola japonesa. Era uma pequena escola construída com a sobra da madeira que foi

retirada do local onde foram cultivadas as plantações. O professor Furutani ensinava às crianças a língua escrita e as tradições japonesas.

No início da imigração, a escola construída pelos japoneses, principalmente nas colônias, não exigia muitos gastos. Dependendo do caso, uma casa de pau a pique já servia, com as paredes de barro, a cobertura de sapé e o chão batido. Se o número de alunos fosse pequeno, as aulas podiam ser ministradas em alguma casa particular. A escola da colônia “Sertão” se encaixava nessas características (CEHOAJIB,1992, p. 32).

A escola foi fechada após o falecimento do professor Furutani e voltou a funcionar em 1952, com o professor Soichi Yoshiba. Este professor, após fundar um curso noturno na cidade, na casa de Guiti Watanabe e no barracão de Omori, começou a ir de bicicleta lecionar na colônia “Sertão” e na “Barra”⁷.

Após dois anos viajando de bicicleta, com a fundação do Kaikan na cidade, o professor Soichi Yoshiba passou a residir na colônia “Barra”, onde continuou a ensinar a língua japonesa e frequentemente organizava festas da cultura japonesa.

⁷ As aulas não eram diárias, pois as colônias eram distantes da cidade, como também eram distantes uma das outras e as estradas eram precárias. As aulas das colônias aconteciam em forma de rodízio. No período que a escola funcionava na ilegalidade ela teve os seguintes professores Furutami – 1950, Yoshiwa Soishi – 1952, Yasuda – 1953, Nagatomo – 1953, Saito Masako – 1956 e Kobayashi Tadashi – 1956 a 1964. Não encontramos informações sobre a formação desses professores.

A direção do Grupo Escolar comunicou os pais por três vezes, mas as aulas continuaram sendo dadas, apesar da ilegalidade, em casas de colonos da zona rural e, a partir de 1956, na garagem da Cooperativa Agrícola de Cotia, no centro da cidade. Em 1959, com autorização para a abertura da escola, o Kaikan adquiriu da Cooperativa Agrícola Cotia um terreno, onde passaram a funcionar, em 1962, a Escola de Língua Japonesa e Internato de Pilar do Sul.

A Escola de Língua Japonesa e Internato de Pilar do Sul começou a funcionar legalmente em 1962, e tinha como objetivo manter as tradições japonesas por meio da educação. Os alunos frequentavam o Grupo Escolar ou Ginásio e, no outro período, a Escola de Língua Japonesa.

Segundo Demartine (1995), a preocupação dos japoneses em educar seus filhos no Brasil foi influenciada por dois fatores: primeiro, valorização da educação no começo do século XX no Japão, na Era Meiji; segundo, o alto grau de escolaridade dos nipônicos em relação a outras levas de imigrantes, sendo superados apenas pelos alemães⁸. Miyao afirma:

A revolução política e social iniciada na Era Meiji, em 1868, trouxe profunda transformação no regime da nação nipônica, dando prioridade à difusão da educação, difundindo-a de modo drástico [...]. Desde então o

⁸ Segundo pesquisa da Secretaria de Agricultura do Estado de São Paulo, que fez um levantamento a esse respeito com os imigrantes que desembarcaram no Porto de Santos entre 1908 e 1932.

Japão emergiu de uma nação fechada, de 300 anos de isolacionismo, conseguindo rápida modernização com a introdução maciça da cultura ocidental. O japonês que viveu uma época assim peculiar sentia no seu âmago que a instrução era a coisa mais importante da vida, sobrepondo-se a qualquer outra opção. O imigrante japonês que começou a chegar ao Brasil em 1908 também foi criado nesse ambiente. (MIYAO, 1980, p. 91).

Essa preocupação pode ser constatada entre os japoneses e seus descendentes, em Pilar do Sul, por meio das iniciativas de organização de associações e abertura da escola, que, mesmo sofrendo represálias e ameaças caso fosse descoberta, era mantida em funcionamento na ilegalidade, até conseguir obter sua autorização legal de funcionamento.

A Escola de Língua Japonesa e Internato de Pilar do Sul era uma escola comunitária, mantida pela contribuição social, o que Cehoaijb denomina como

contribuição social (mensalidade paga à Associação de Japoneses pelos sócios), doações espontâneas, subsídio oficial etc. O principal item das despesas é a remuneração do professor, mínima de 100 mil-réis e máxima de 400 mil-réis. [...] Quanto à mensalidade escolar, varia conforme a situação dos pais (proprietário ou arrendatário, e ainda do número de crianças que uma família manda à escola). (CEHOAIJB, 1992, p. 127).

A contribuição social era destinada para pagar os professores, comprar livros,

materiais e manter a estrutura da escola, tendo como parâmetro o modelo de escolas japonesas. Os imigrantes consideravam que dessa forma aproximariam as crianças das tradições japonesas, uma vez que aprendendo a língua e os costumes dos pais elas teriam uma formação adequada para viver no Japão.

Diferentemente de outras escolas japonesas que funcionaram no Estado de São Paulo que foram pesquisadas por Demartini e Kreutz, a Escola de Língua Japonesa e Internato de Pilar do Sul não era uma escola primária ou secundária. Seus alunos, mesmos os internos, a frequentavam em horário que não conflitasse com o do funcionamento do Grupo Escolar “Padre Anchieta” ou do Ginásio Estadual de Pilar do Sul.

Além de vivenciar as tradições e um pouco da cultura japonesa, os alunos estudavam principalmente a língua japonesa escrita, uma vez que a língua oral só precisava ser aprimorada, já que os alunos a aprendiam em casa com a família. Segundo o depoimento do morador local Mineo Maruya, nas casas dos japoneses ou seus descendentes, uma criança aprendia primeiro a falar o japonês e depois o português. Elas ingressavam na escola japonesa para aprender a escrever, ler e conhecer um pouco das tradições.

As atividades não eram divididas em disciplinas. Elas compunham um bloco de atividades e, como já destacamos, o método de ensino utilizado tentava aproximar-se ao máximo do método utilizado do

Japão, com materiais e livros utilizados nas escolas japonesas.

O método de ensino na seção de idioma nipônico nas escolas segue geralmente o modelo japonês, regime de seis anos... As matérias são vernáculo, educação moral, aritmética, geografia, história, ciências, ginástica e canções. Os livros escolares estavam baseados nos textos oficiais de ensino primário do Ministério da Educação do Japão. De maneira que havia muitas coisas incompreensíveis para os alunos, por muito que o professor se esforçasse em explicá-las. (CEHOAIJB, 1992, p. 126)

Além dos conteúdos regulares, a escola oferecia atividades esportivas e cursos, como o de corte costura, para meninas.

Segundo ex-alunos dessa instituição, as crianças, para serem matriculadas, deveriam ser japonesas ou descendentes de japoneses, não sendo aceita a matrícula de crianças não descendentes de japonês ou de outra nacionalidade. Nas décadas de 1960 e 1970, se um dos pais da criança não fosse japonês ou descendente, sua matrícula também não era aceita, o que a impedia de frequentar a escola e as atividades do Kaikan.

Analisando os depoimentos dos ex-alunos e fotografias da Escola de Língua Japonesa e Internato, podemos destacar a presença de alunos de diferentes idades no mesmo grupo. Isso ocorria porque a escola não era seriada, diferentemente do modelo de escola graduada das escolas estaduais, como o grupo escolar e o ginásio. Existia apenas um grupo de alunos

participando das diferentes atividades da escola, como aulas de língua japonesa, atividades sobre a história, geografia, cultura japonesa, atletismo ou curso de corte e costura⁹.

Segundo depoimento da ex-aluna Yoshi Yonemura Sasaki, assim como ela, muitas crianças, mesmo antes de ingressar no grupo escolar, frequentavam a escola japonesa, na qual ela ingressou com cinco anos.

As fotografias a seguir retratam mais que um momento escolar. Elas eternizam o cotidiano da escola, o grupo de alunos e professores. A disciplina e rigidez são representadas nas fotos pousadas, mas também a espontaneidade da infância nas brincadeiras, nos sorrisos e até mesmo no cachorrinho de estimação do professor Kobayashi são registrados.

⁹A professora Miyo Yoshiba deu aulas de corte e costura por quase dez anos na Escola de Língua Japonesa de Pilar do Sul. Era formada como professora de língua japonesa e corte e costura. Além dessa professora, a Escola de Língua Japonesa e Internato de Pilar do Sul teve os professores Kobayashi Tadashi – 1956 a 1964, Osaki Mamoru – 1964, Jujii – 1968.



Figura 01 – Alunos da Escola de Língua Japonesa e Internato e os professores Kobayashi e Miyo.

Fonte: Arquivo pessoal professora Miyo Yoshiba

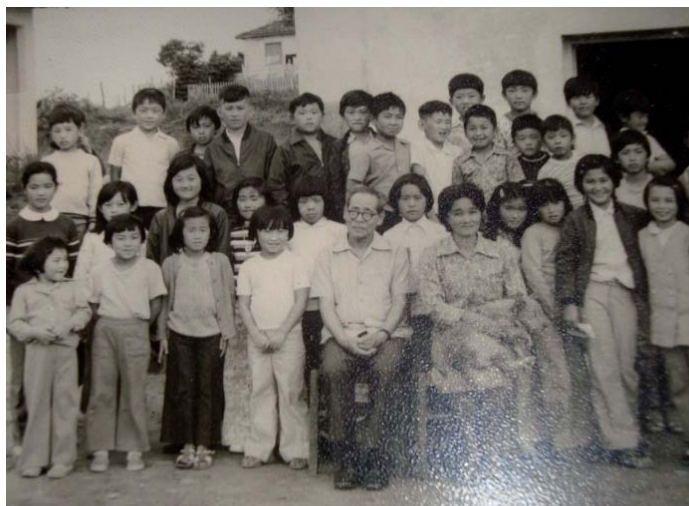


Figura 02 – Alunos da Escola de Língua Japonesa e Internato e os professores Kobayashi e Miyo.

Fonte: Arquivo pessoal professora Miyo Yoshiba

Mergulhar no interior da escola japonesa e analisar práticas peculiares da cultura escolar propicia compreender não só o contexto escolar, mas também a insistência de um povo distante de sua terra natal em manter seus costumes e tradições perpetuando sua cultura entre as novas gerações.

Nesse contexto, as festas e rituais tinham papel importante dentro da organização escolar, pois eram uma forma de proporcionar experiências e vivências da cultura japonesa.

Rituais e festas

Analisar a história da Escola Japonesa e Internato significa falar de uma cultura escolar peculiar, com tradições e costumes singulares segundo os quais o ensino era pautado por diretrizes e normas disciplinares similares às das escolas no Japão. Essa escola não se restringia apenas ao ensino de língua japonesa, mas também de regras disciplinares, conteúdos e práticas que tinham como intuito a formação do corpo, mente e alma, proporcionando subsídios para que a criança, quando adulta, tivesse condições de viver no Japão.

A questão da hierarquia era muito importante, pois esta era uma forma de manter a disciplina e criar hábitos para a vida em família e sociedade. Na cultura japonesa, o respeito aos mais velhos é muito importante. Quando alguém de mais idade fala, o mais jovem obedece sem discutir.

A disciplina era rígida, com horários seguidos com precisão, e toda atividade a ser realizada tinha um ritual indicativo do

respeito devido a quem de direito: aos que têm mais idade, conseqüentemente mais experiência, ao Imperador, à família, aos costumes e às tradições.

Para que a disciplina fosse mantida, castigos corporais eram utilizados. As crianças que não seguissem as regras disciplinares, como o cumprimento de horários, o silêncio em sala, o respeito aos mais velhos e o culto ao imperador do Japão, eram castigadas. Segundo depoimento da ex-aluna Yoshie Yonemura Sasaki, os castigos corporais eram frequentes: “se fizesse alguma coisa errada apanhava com varinha de marmelo”.

Para que o aluno recebesse uma formação que articulasse corpo, mente e alma e pudesse mergulhar um pouco nas tradições japonesas, os rituais e festas tinham um lugar de destaque.

Segundo depoimentos de ex-alunos, o ano escolar da Escola Japonesa e Internato começava com a limpeza geral do prédio, realizada por todos os alunos e pais e, em seguida, com uma aula inaugural. O ano escolar terminava com a festa de formatura reunindo toda a comunidade. A solenidade de formatura iniciava-se com o hino nacional japonês, entrada dos formandos, discursos dos diretores do Kaikan, entrega de certificados e premiações aos alunos, discursos de encerramento e música de entoada por todos os membros da escola. Da solenidade de formatura, todos os alunos participavam, mesmo os não formandos. A cada pessoa que tomava a tribuna para discursar, os alunos se levantavam e faziam reverência, assim como cada formando fazia reverência ao

público após o recebimento do certificado. Após a solenidade de formatura, acontecia

uma confraternização, registrada nas fotos a seguir.



Figura 03 – Confraternização dos alunos da Escola Japonesa e Internato.

Fonte: Arquivo pessoal professora Miyo Yoshiba

Os rituais estavam presentes, também, no cotidiano escolar, e não apenas em momentos especiais. Boa parte dos alunos, mesmo os não internos, realizava suas refeições na escola. No horário marcado, todos deveriam entrar em fila, em silêncio, posicionar-se próximos ao seu lugar e esperar a ordem do professor ou responsável para se sentar. Deveriam, em seguida, agradecer dizendo “itadakimassu”, que é uma expressão de saudação usada no início da refeição. Após isso, a refeição era servida. Depois dela, os alunos deveriam esperar o comando do professor para se levantar, dizendo “gotissousama”, que significa comida saborosa, e se retirar em

silêncio. O espaço onde foram realizadas as refeições tinha que ser deixado em perfeita ordem. Os alunos internos tinham as refeições oferecidas pela escola. Os não internos, conquanto pudessem fazer as refeições na escola, tinham que trazer o alimento de casa. Boa parte dos alunos que não ficava no internato morava na cidade e fazia as refeições em sua própria casa.

As aulas de caligrafia auxiliavam a disciplinar mente e alma, exercitando a concentração e a paciência. Os exercícios de grafia eram essenciais para o bom entendimento da língua, mesmo porque os trabalhos tinham sempre que ser feitos com extrema organização e capricho.

Havia várias festas durante o ano, mas gostaríamos de destacar as principais: a comemoração do aniversário do Imperador do Japão, a festa da colheita e o Undokay (gincana esportiva familiar).

A festa em comemoração ao aniversário do Imperador do Japão, apesar de simples, era considerada importante. Segundo depoimento do ex-aluno Akira Morioka, os alunos realizavam juramentos de lealdade e prestavam homenagens ao Imperador se posicionando e fazendo reverências para o lado do sol nascente.

Segundo Akira Morioka, o Undokay acontecia sempre entre maio ou junho e durava o dia todo. A festa, organizada pelo Kaikan, envolvia todas as famílias em um momento de encontro e de confraternização entre as gerações, com a participação em diversas atividades. As principais eram:

- a) O “Gojyû meetoru kyoso”, corrida de 50 metros para crianças.
- b) O “Hyaku meetoru kyoso”, corrida de 100 metros.
- c) O “Riree”, corrida de revezamento 4 x 100 metros.
- d) O “Ninin sankyaku”, corrida de 3 pernas – amarra-se a perna direita de uma pessoa à perna esquerda da outra e, abraçadas pelos ombros ou pela cintura correm juntas por 50 metros.
- e) O “Yomesan sagashi”, corrida da “procura de noiva” – um grupo de rapazes é formado na linha de partida, e um grupo de igual número de moças é formado na metade do percurso da corrida. Na metade da distância entre os dois grupos, cartões com os nomes de cada moça são deixados no chão. Os

rapazes saem correndo, cada um pega um cartão e vai até o grupo de moças, procurando e chamando pela jovem cujo nome pegou. Assim que encontra seu par, ambos devem correr de mãos dadas até a linha de chegada.

- f) O “Supuun reesu” – equilibrando um ovo em uma colher de sopa em uma das mãos, as senhoras devem percorrer 50 metros sem deixar o ovo cair.
- g) O “Karimono kyoso”, corrida do “empréstimo”, na qual meninos e meninas correm numa pista que tem na metade do percurso cartões com o nome de um objeto comum (cinto, lenço, relógio de pulso, presilha de cabelo, pulseira etc.). Cada um pega um cartão e vai até amigos e familiares, pedindo emprestado o objeto citado no cartão. Assim que alguém lhe dá o objeto, a criança volta ao percurso para terminar a corrida e devolve o objeto a seu dono.
- h) O “Tsunahiki”, cabo-de-guerra.
- i) O “Takara sagashi”, corrida da “caça ao tesouro”, na qual se divide a distância a ser percorrida em 3 terços. A um terço da linha de partida, são colocados cartões no chão, com o desenho de um objeto, a dois terços são colocados fora de ordem cartões com o nome de cada objeto correspondente. As crianças devem sair correndo, pegar um cartão desenhado, chegar aos cartões escritos e encontrar aquele que corresponde ao cartão desenhado. Assim que achar o cartão correto, devem terminar o percurso.
- j) O “Taiya korogashi kyoso”, corrida de pneus.
- k) O “Kani kyoso”, corrida de caranguejo.

- l) O “Keisan kyoso”, corrida do cálculo, em que cartões com uma proposta de cálculo simples sem o resultado são deixados no chão, na metade do percurso (por exemplo, $5+3=$, $7 \times 2=$, $10-8=$ etc.). Munidas com um lápis, cada criança corre, pega um cartão, escreve o resultado e termina o percurso. Obviamente vence a criança que chegar primeiro com o resultado correto escrito no cartão.
- m) O “Tamaire kyoso”, bolinhas ao cesto, em que as crianças são divididas em

dois times, que correspondem às cores – geralmente branco e vermelho – de dezenas de bolinhas de pano, recheadas com retalhos, do tamanho de bolas de beisebol. Uma pessoa, de preferência com um capacete na cabeça, segura no centro do campo um grande balde instalado na ponta de uma vara ou cano com aproximadamente 4 m de altura, no qual as crianças devem, durante 5 minutos, jogar e tentar encestar o maior número de bolas da cor de seu time.



Figura 04 - Alunas da Escola de Língua Japonesa e Internato participando do Undokay.

Fonte: Arquivo pessoal família Takahashi

O Undokay era encerrado com as crianças jogando bolinhas para quebrar um recipiente que ficava no alto de uma

vara. Quando ele era quebrado, caía uma chuva de pedaços de papel, como podemos observar na figura 05.



Figura 05 - Crianças durante o encerramento do Undokay.

Fonte: Arquivo pessoal Miyo Yoshiba

A festa em comemoração à colheita era o momento de agradecer a boa colheita e confraternizar depois de meses de trabalho, realizando danças por toda comunidade e cantos.

As festas reuniam os alunos e os pais: eram momentos em que os trabalhos escolares eram expostos, os alunos e os pais faziam apresentações de música e

danças. Os rituais e festas eram mais do que atividades escolares: eram momentos de encontro das famílias e de reviver e perpetuar a cultura japonesa entre as gerações.

Considerações Finais

A Escola de Língua Japonesa e Internato de Pilar do Sul não apenas ensinava os costumes, valores e tradições japonesas, era a guardiã desses valores que constituíam a identidade e a memória de um grupo.

Dessa forma, ao estudar os rituais e festas escolares não podemos reduzi-los a momentos do cotidiano ou confraternização, descontração e alegria, mas precisamos entendê-los como momentos especiais, de integração, de exaltação de valores e tradições de um grupo. Em outras palavras, os rituais e festas eram momentos propícios para a difusão de conhecimentos, normas e valores legitimados pela escola e pela comunidade japonesa. Compostos por normas práticas com objetivos educativos, os rituais e festas escolares revelam características importantes da cultura escolar. Sendo próprios da cultura escolar, os rituais e festas transformam-se de acordo com o momento histórico e, nesse sentido, são concebidos, apropriados e representados pelos sujeitos envolvidos de diferentes maneiras.

Referências

BENCOSTTA, M. L. A. Histórias, cultura e sociabilidades: representações e imagens das festas escolares (Curitiba, 1903-1971). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: UFU, 2006. p. 3857-3868.

CEHOAIB. Comissão de Elaboração da História dos 80 Anos da Imigração Japonesa no Brasil. *Uma epopéia moderna - 80 anos da imigração japonesa no Brasil*. São Paulo: Hucitec; Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa, 1992.

DEMARTINI, Zeila de Brito. Relatos orais de famílias de imigrantes japoneses: elementos para a história da educação brasileira. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 72, p. 42, Agosto 2000.

HANDA, Tomoo. *O imigrante japonês: histórias de sua vida no Brasil*. São Paulo: T.A. Queiroz / Centro de Estudos Nipo-Brasileiros, 1987.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, SP, n. 01, p. 9-43, jan/jun. 2001.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estrutura de apoio. *Rev. Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, Sept/Dec, n. 15, 2000.

MAUAD, Ana Maria. Fotografia e história: possibilidades de análise. In: CIAVATA, Maria; ALVES, Nilda (Orgs.). *A leitura de imagens na pesquisa social*. História, Comunicação e Educação. São Paulo: Cortez, 2004. p. 19-36.

MIYAO, S. Posicionamento social da população de origem japonesa. In: SAITO (Org.). *A presença japonesa no Brasil*. São Paulo: T. A. Queiroz / Edusp, 1980.

MORAIS, Fernando. *Corações Sujos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RICCIARDI, Luiz. *Cooperativismo: uma solução para os problemas atuais*. Vitória: Linear, 1990.

SAKURAI, Célia. *Os japoneses*. São Paulo: Contexto, 2007.

VIÑAO FRAGO. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 0, p. 63-82, 1995.

Recebido em abril de 2013

Aprovado para publicação em maio de 2013

A imprensa brasileira nos oitocentos e a história da educação: Hipólito da Costa e o *Correio Braziliense*¹ ***Brazilian press in eighteen hundred and history of education: Hipólito da Costa and the “Correio Braziliense”***

Marcília Rosa Periotto*

* Doutora em História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/SP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR).
E-mail: mrperiotto@uem.br

Resumo

É um estudo sobre a relação imprensa e educação. A imprensa brasileira dos oitocentos é vista como uma fonte profícua para o entendimento do processo educativo ao qual se submeteu a sociedade brasileira em meio à construção de uma dada ideia de Nação nos albores do século XIX. Hipólito da Costa e o jornal *Correio Braziliense* são, então, objetos de estudo, no qual o objetivo é analisar o debate travado em nome da aplicação das ideias liberais em oposição ao absolutismo, cujo resultado consistiu na formação dos brasileiros e contribuiu para levá-los ao movimento da independência, na medida em que contribuiu com ideias necessárias ao enfrentamento político contra a metrópole portuguesa.

Palavras-chave

Imprensa-Educação. Hipólito da Costa-Correio Braziliense. Século XIX.

Abstrat

It is a study on the relationship the press and education. The Brazilian press of the eighteen century is seen as a fruitful source for understanding the educational process to which Brazilian society was submitted through the construction of a given idea of nation at the dawn of the nineteenth century. Hipólito da Costa and the newspaper “Correio Braziliense” are then objects of study, in which the goal is to analyze the debate made on behalf of the application of liberal ideas in opposition to absolutism, whose result was the formation of the Brazilian, and helped lead them to the movement of independence, in that it contributed to the necessary ideas for the political confrontation against the Portuguese metropolis.

Key words:

Press, Education. Hipólito da Costa-“Correio Braziliense”. nineteenth century.

¹ Este artigo é parte do Relatório Final de pesquisa pós-doutora, realizada entre 2007 a 2009, na FaE/UFMG. Foram apresentados em eventos e revistas da área temas correlatos ao texto.

Introdução

A pesquisa educacional na atualidade dedica à imprensa brasileira dos anos oitocentos uma atenção especial na eleição de novas temáticas e objetos, tornando-a uma fonte vigorosa para estudos historiográficos sobre o caráter educativo implícito na construção de uma ideia de nação e de uma sociedade substituta das relações coloniais. Na aurora do século XIX, o entendimento sobre o significado de nação passou a ser um requisito da burguesia na busca pela consolidação dos Estados Nacionais. Ana Rosa Clozel da Silva anota que, no debate sobre a nação, nos domínios da teoria:

[...] a grande questão debatida pelos estadistas e intelectuais dos diversos países europeus e americanos, que se consolidava como Estados independentes, versava sobre os possíveis significados do termo Nação, bem como sobre a definição de critérios que possibilitassem classificar uma dada região como tal. (SILVA, 1999, p. 66).

Os jornais e revistas do período foram parceiros dessa construção e, ao mesmo tempo, difusores de ideias subsumidas aos negócios dos distintos grupos políticos aproximados ao poder central e de intelectuais voltados à veiculação dos conhecimentos úteis ao desenvolvimento social e econômico.

Essa renovação nos estudos históricos, em especial a história da educação, na opinião de Faria Filho, é *intensa*:

Já há muitos anos, diz-se que a pesquisa em história da educação passa

por uma intensa renovação. Mesmo considerando a enorme fascinação do campo pedagógico pelo novo, logo produzido como positivo, no caso da história da educação, ao que tudo indica, a renovação tem significado um enriquecimento das abordagens teórico-metodológicas, uma ampliação das fontes, a diversificação dos objetos e a elaboração de perguntas inimagináveis há algumas décadas. No seu conjunto, tais procedimentos têm redimensionado o nosso campo de estudos. (FARIA FILHO, 2006, p. 7).

Novas fontes, novos objetos, novas interpretações surgem e se mantêm como possibilidades de leituras inéditas sobre os acontecimentos históricos brasileiros, e também permitem releituras metodológicas que propõem abordagens dissonantes às que predominam na área. Assim, se não importam os resultados, é a história da educação quem ganha ao ter revelado seu processo constitutivo, observado desde as primeiras manifestações formais da educação até o conteúdo educativo necessário para constituir-se num corpo unificado de propósitos, marcado com intensidade nos periódicos do século XIX.

A historiografia, portanto, passa por um período profícuo com a disposição ampliada dos pesquisadores em vasculhar arquivos que possam alojar fontes então desconhecidas ou resgatar aquelas que já foram identificadas, mas ainda não submetidas à análise. Embora se saiba que as condições de guarda nos arquivos e bibliotecas brasileiras são ainda inadequadas, na medida em que escasseiam recursos, aliados à ausência de uma cultura

de preservação, há ainda muito acervo documental à espera de serem descobertos e expostos à luz do dia. Esse material aguarda constituírem-se em auxiliares das pesquisas que se debruçam sobre o processo de construção da sociedade brasileira nas mais diferentes perspectivas teórico-metodológicas.

Igual constatação se observa em José Marques de Melo (2005), coordenador de uma coleção “que pretende mostrar a imprensa brasileira e os personagens que nela fizeram história”, refere-se ao incêndio que “destruiu preciosos originais depositados nos prelos da Imprensa Nacional:

Esse episódio sinaliza a maldição que se projetaria sobre a memória da nossa imprensa, penalizada pela incúria institucional e desprezada pelas nossas vanguardas intelectuais. Esse descaso em relação à memória da imprensa traduz em certo sentido a atitude pátria referente à própria memória nacional, principalmente no âmbito da cultura não erudita, condenando ao esquecimento as instituições, os fatos e os personagens que também fizeram História. (MELO, 2005, p. 1).

Em oposição ao desmazelo no trato da memória documental brasileira, o quadro hoje se apresenta promissor com o surgimento de um debate sobre a conservação da memória brasileira, e pela adoção de políticas que ensejam esse guardo em condições compatíveis aos grandes arquivos e bibliotecas estrangeiras. Além disso, aumentam os estudos, interpretativos ou não, sobre a imprensa brasileira desde que a *Gazeta* e o *Correio*

surgiram no ano de 1808, um inaugurando a liberação da imprensa no Brasil, o outro na defesa de maior liberdade de expressão para essa mesma imprensa como meio de propagação das ideias liberais.

Após anos de esquecimento e em condições impróprias à preservação, os jornais foram alçados à categoria de fontes históricas. Essa assunção ao quadro dos interesses dos pesquisadores referenda a renovação temática na pesquisa e emerge do esforço realizado em prol do desenvolvimento científico e tecnológico brasileiro, visando formar recursos humanos para as mais diversas áreas do conhecimento, e nas quais se inclui a educação e a história da educação.

Quanto ao significado de fonte, é oportuno explicitar que as fontes, por si só, não representam a História. Dermeval Saviani (2006, p. 5-6) afirma que as fontes são apenas documentos que registram o movimento da história de inúmeras maneiras, entre as quais, a título de exemplo, podem-se citar os achados arqueológicos, as vestimentas, as construções e estilos arquitetônicos, o mobiliário, os pergaminhos etc., etc., até os jornais e revistas dos tempos da prensa e dos tipos inaugurados por Gutenberg. As fontes, então,

[...] constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos his-

tóricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apóia o conhecimento que produzimos a respeito da história. (SAVIANI, 2006, p. 5-6).

A afirmação de Dermeval Saviani explicita o papel das fontes no âmbito da produção historiográfica e não retira delas a aptidão de expressar os fatos históricos. Entretanto não lhe imputa outra coisa senão a condição de ser o registro documental desses fatos e nunca a ação histórica em si, a que transforma, muda ou reforma os homens no interior das suas relações sociais.

A princípio, tudo que existe preservado, seja em boas condições físicas e materiais, ou não, tendemos a ver como fonte. Entretanto aquilo que prontamente é definido por fonte somente ganha essa condição quando se a coloca em movimento. É o pesquisador que diz ser “fonte” aquele documento penosamente garimpado nos arquivos, geralmente tomados pelo mofo, exatamente porque ele se achega da fonte já determinado a cumprir as exigências que o objeto reclama e certamente secundado por um dado eixo metodológico definido *a priori*.

Ao largo desse entendimento, sobressai a compreensão de que as fontes não têm “dono”. A partir do momento em que são submetidas à reflexão, oferecem uma resposta que se torna também objeto de estudo, referência de uma discussão do pesquisador com a história, em que novos dados foram obtidos bem como novas respostas. Isto significa dizer que democraticamente as fontes devem se

tornar passíveis das mais variadas interpretações, vasculhadas naqueles elementos emaranhados no que se denomina a “sua verdade”. Tirá-las do alcance de qualquer outro pesquisador, em outras palavras, representa obstar a marcha da historiografia, que busca refletir o passado para entender o presente que a vida humana comporta.

Dessa forma, e entre outros a critério do pesquisador, os jornais e revistas do século XIX poderão ser compreendidos. Quanto à educação, pouco se anuncia claramente sobre o debate realizado em seu nome, entretanto denota-se um caráter educativo intrínseco aos discursos realizados, preenchidos de conteúdos objetivamente ordenados para difundir ideias e arregimentar adeptos às causas defendidas.

Gilberto Freyre, quando realizou estudos sobre a imprensa, foi um dos primeiros a alertar sobre a necessidade de se realizarem estudos sobre os jornais do século XIX. Celina Murasse afirma que:

Fazer uso de periódicos como fonte de pesquisa é uma abordagem inaugurada por Gilberto Freyre (1900-1987). Ele foi o primeiro a tratar cientificamente o conteúdo dos jornais. Essa metodologia de pesquisa “iria revolucionar por completo os processos da nossa historiografia social”. Essa técnica destaca Freyre (1979, p. LXI), “não foi nova apenas para os estudos sociais no Brasil, mas para os estudos sociais em geral: em qualquer país”. Em 1934 o autor proferiu uma conferência na qual apresentou, pela primeira vez, os resultados das investigações iniciadas em 1932, a partir

de anúncios veiculados em jornais brasileiros do século XIX. Em 1935 tornou público o ensaio “O escravo nos anúncios de jornal do tempo do Império”. (MURASSE, 2006, p. 2).

Essas fontes, guardiãs do movimento histórico, permitem reconstituir os fatos históricos expressivos do processo contraditório das relações sociais, as quais estão perfeitamente inoculadas no fazer de quem redigia as notícias, emitia opiniões ou dos colaboradores que provavelmente aprontavam, com presteza e sob encomenda, o discurso do grupo político a quem serviam. Na visão de Olinda Noronha,

[...] a investigação histórica tem de, ao abordar as fontes documentais, ter em conta que elas expressam a síntese de uma multiplicidade de determinações históricas. Expressam as contradições e os conflitos de interlocutores aliados e adversários. Deste modo, o diálogo com um documento histórico deve refletir uma posição de leitura que o toma como síntese consensual do passado. E não como a simples soma das vontades e intervenções. (NORONHA, 1998, p. 33).

A utilização de jornais e revistas do século XIX como fonte historiográfica, se ainda é recente, já deu sinais evidentes de produção de bons frutos, crescendo em número e qualidade os estudos sobre a imprensa periódica que trata de temas gerais, nos quais se incluem o debate político, econômico e social. Não se deve esquecer, também, das manifestações culturais representativas do cotidiano de um povo, eivadas de caráter educativo na

medida em que se instituíam em cartilhas pedagógicas, e nelas se encontrava, possivelmente, o único acesso de muitos a um saber restrito aos letrados.

Os jornais comportavam uma natureza peculiar em relação aos interesses que previam ser incorporados pelos leitores: ou eram noticiosos ou doutrinários. Na visão de Marcos Bahé e Pierre Lucena (2008), essa distinção será tomada pela historiografia de maneira rigorosa. Ambos alertam para o fato de que um jornal podia ser noticioso e doutrinário ao mesmo tempo, como se observa amiúde nas páginas do *Correio Braziliense*:

A historiografia que lida com a imprensa no Brasil nesse período, tanto no que concerne à forma quanto ao conteúdo dos periódicos, costuma dividir a imprensa nascente em dois tipos: a doutrinária e a noticiosa. O noticioso se distinguiria do doutrinário pelas notícias oficiais – geralmente, logo nas primeiras páginas. Algumas vezes com cartas oficiais, decretos Reais, estrangeiros ou locais. Contudo, no mais das vezes, as notícias eram de cunho administrativo. Por sua vez, os periódicos de caráter doutrinário (embora as notícias oficiais e os acontecimentos também povoassem suas páginas) obedeciam a outra ordem. Não traziam apenas notícias, mas, sobretudo, artigos e cartas, não como ‘descrições imparciais da realidade’, mas, antes, como argumento a ser provado. Mas, as notícias também estavam presentes. No cotidiano desses dois periódicos, o doutrinário e o noticioso estavam imbricados de tal maneira que dificilmente

poderíamos usar essas distinções como classificações binárias, do tipo: *Correio Braziliense* – doutrinário; *Gazeta do Rio* - noticioso. Como vimos, é problemático usar essa distinção para classificar os periódicos desse período. É preciso olhar com cautela o caráter noticioso e o caráter doutrinário, pensar de forma atenta os significados destes termos naqueles tempos. (BAHÉ; LUCENA, 2008).

Ao serem doutrinários e divulgarem ideias – liberais ou não –, os jornais também concorreram, dentro de suas particularidades e limites, para reproduzi-las num ambiente em que o calor da hora definia a ousadia dos conteúdos e os tornava maiores aos olhos do público na disputa com os jornais concorrentes.

Esse caráter político marcaria em grande medida a imprensa do século XIX no Brasil, a ponto de tornar-se o veículo principal da difusão do pensamento liberal, ao permitir que seu influxo conduzisse os movimentos políticos sociais que a natividade colonial insurgia contra os portugueses. A Revolução de 17, do padre Roma, inspirou-se naquela fonte numa antecipação do desiderato entre colônia e metrópole, tornando evidente um quadro de insatisfação surda contra os desígnios políticos enfrentados pelos coloniais. Argumenta Luciano da Silva Moreira, num estudo sobre as tipografias mineiras que:

Existe entre os estudiosos o consenso de que o impresso foi um dos principais ingredientes das culturas políticas e elemento em torno do qual foram tecidos conceitos e idéias,

tornando-se verdadeira pedra fundamental para o desenvolvimento dos espaços públicos do século XIX. Ademais, por meio da imprensa, diversas personagens encontraram o espaço privilegiado para expressão de suas vozes [...]. (MOREIRA, 2008, p. 26).

O uso dos jornais e revistas do século XIX como fontes que possibilitam o entendimento das práticas sociais do passado tem um significado relevante para a história: se neles se encontra o registro dos embates de uma época é possível que também ali estejam inscritas as respostas que essas mesmas épocas deram às suas pendências e necessidades, como postulam Denice Catani e Maria Helena Câmara Bastos (1997):

A imprensa é um *corpus* documental de vastas dimensões, pois se constitui em um testemunho vivo dos métodos e concepções pedagógicas de uma época e da ideologia moral, política e social de um grupo profissional. É um excelente *observatório*, uma *fotografia* da ideologia que preside. Nessa perspectiva, é um guia prático do cotidiano educacional e escolar, permitindo ao pesquisador estudar o pensamento pedagógico de um determinado setor ou de um grupo social a partir da análise do discurso veiculado e da ressonância dos temas debatidos, dentro e fora do universo escolar. (CATANI; BASTOS, 1997, p. 32).

Voltar-se à reconstituição das batalhas cotidianas, enfrentadas pelos homens quando do seu processo de construção de condições objetivas de vida, é tarefa que encontra, nos periódicos do século XIX, um

repositório de incalculável riqueza histórica. Sem eles, certamente, as transformações das relações sociais no Brasil não seriam apreendidas em minudências, impedindo alçar as coisas mais mezinhas ao quadro de construção da história nacional como fatos e situações às vezes decisivas ao desenrolar do processo histórico.

Desse modo, aprofundar estudos sobre a imprensa brasileira do século XIX e dos escritos que exerceram influência nos leitores da época resulta em análises que expõem as concepções de sociedade imersas nos diversos projetos pensados pela elite política e econômica. A viabilização desses projetos configurava um desenho de nação no qual os interesses dos estratos superiores eram praticamente as únicas demandas a serem cumpridas, em detrimento das necessidades da população pobre e livre.

A imprensa e a difusão dos conhecimentos úteis

A imprensa no Brasil surge a partir da liberação ordenada por D. João em 1808, com a fundação da *Gazeta do Rio de Janeiro*, motivada pela necessidade de publicação dos decretos reais e matérias de interesse da Coroa. Logo surgiram vários jornais, entre eles *Idade d'Ouro do Brasil*, na Bahia e *O Patriota* (1813-1814), no Rio de Janeiro, e alguns jornais de oposição, defensores das ideias liberais e inimigos da aristocracia.

A vinculação da imprensa com a educação pode ser observada na fala de Bernardo Pereira de Vasconcellos, redigida

na *Carta aos Senhores Eleitores da Província de Minas Gerais*, de 30 de dezembro de 1827:

Um dos mais profícuos meios de disseminar a instrução pelos membros de uma sociedade é a liberdade de imprensa; a experiência das nações cultas demonstra com evidência esta verdade. Como poderia uma Nação chegar ao conhecimento do bom ou do mau procedimento de seus servidores, se não houvesse liberdade de o publicar pela imprensa. As informações raras vezes são exatas quando os informantes não temem a pública censura. E como se obteria o conhecimento dos fatos de que se pede informação, se a imprensa não os publicasse? Demais é pela imprensa que se propagam os conhecimentos úteis. (VASCONCELLOS, 1978, p. 180).

A imprensa, na condição de fonte histórica, resulta em estudos apropriados à historiografia educacional na medida em que algumas formas de análise são pertinentes ao desvelar dos processos educativos no século XIX. Entre as diversas temáticas que emergem do estudo da imprensa, ressaltam as diretamente vinculadas à educação, ou seja, anúncios sobre escolas, indivíduos que ofereciam seus préstimos para o ensino de línguas estrangeiras, gramática, álgebra, os decretos governamentais destinados ao ensino, a importância e necessidade de oferecer instrução aos brasileiros etc.

A segunda forma não despreza nenhum dos aspectos acima citados, incorpora-os no sentido de revelar as relações

históricas neles expressas. Trata-se, aqui, da análise histórica, eixo teórico-metodológico que visa vincular as manifestações sociais ao movimento da história. Assim, o posicionamento ideológico imprimido aos artigos de jornais, os debates pró e contra a incorporação de práticas progressistas, a luta político-partidária, a literatura, a crítica expõem o esforço da sociedade da época em dar seguimento ao predomínio das nações mais desenvolvidas.

Nesse eixo, portanto, o que importa é o caráter educativo assumido pela imprensa brasileira no século XIX na condição de disseminadora privilegiada de um saber ainda incógnito aos brasileiros. Entendê-la parceira desse processo formativo não soa inapropriado, já que afigurava como um meio de instruí-los sobre as transformações sociais e informá-los a respeito das técnicas de produção de mercadorias, feitas ao nível de larga escala, e que deixavam ricas as nações desenvolvidas.

Ao difundir as opiniões da época, que demoravam a chegar em razão de reiteradas proibições portuguesas quanto à difusão e circulação do novo pensamento, a imprensa apresentava-se como um elo entre a política e o poder, isto é, “com os meios de preservação das relações políticas e sociais, que consolidam a dependência do homem livre pobre da capital, não proprietário de terras e escravos, à tutela dos senhores da grande propriedade territorial”, como afirma Isabel Marson (1974, p. 4).

A imprensa foi um dos instrumentos dos mais audazes no rompimento entre metrópole e colônia. Difundiu ideias, sustentou argumentos, insuflou espíritos,

aguçou as animosidades, e foi intérprete de uma situação insustentável para a velha aristocracia, cumprindo com pertinácia a tarefa histórica de minar o anacrônico absolutismo português, numa ação que Luciano Mendes Faria Filho, Carla Simone Chamon e Walquiria Miranda Rosa (2006, p. 15) denominaram de “agente cultural, mobilizador de opiniões e propagador de ideais”.

Vê-se, então, que a assunção da imprensa à condição de fonte documental para a pesquisa histórica é fato já consagrado na área educacional. Observa-se a proliferação acentuada de estudos que buscam relacionar a atuação e conteúdos de jornais, folhas, revistas e periódicos com o processo educativo. A relevância da imprensa para os estudos históricos teve início com a Escola dos Annales que, segundo Peter Burke (1997, p. 126), expandiu “o campo da história por diversas áreas. O grupo ampliou o território da história...”, entre eles o da história da educação. A partir daí, os pesquisadores do campo têm ampliado suas inserções sobre os impressos de modo a obterem informações, ou ainda, veios explicativos para as práticas políticas, sociais, culturais etc, não somente relatados pela imprensa como, às vezes, estimulados por ela.

A imprensa, de modo geral, constituiu-se num corpo de capital valor para a análise do processo constitutivo das relações educacionais no Brasil, além de adentrar no terreno mesmo da realização da história nacional. Como fonte histórica, a imprensa tem sido capaz de revelar processos educativos, tomados na sua acepção mais geral,

os quais a chamada história oficial, em razão das suas limitações interpretativas, não conseguiu vislumbrar como fundamentais aos movimentos históricos pelos quais passou a sociedade brasileira.

As circunstâncias históricas nas quais se encontrava o Brasil nos oitocentos era um impedimento descomunal no enfrentamento das forças do passado. A imprensa, notadamente a de oposição, supriu, em certa medida, a ausência de um ambiente educativo e cultural propenso à difusão das ideias e contribuiu, de forma significativa, na formação da elite contrária aos rumos imprimidos pelos portugueses aos negócios coloniais. Nos debates realizados no Congresso Português em 1822, na Comissão dos Negócios Sobre o Brasil, instalada no Congresso Português, acentuou-se a disposição de retornar o Brasil ao estado colonial:

Antonio Carlos e Zeferino dos Santos desvendaram os verdadeiros intuitos da Comissão: “Os brasileiros têm os precisos conhecimentos dos seus verdadeiros interesses, estão muito adiantados em civilização, para serem tratados como selvagens”, disse Antonio Carlos. “Eles vêem”, prosseguiu, “e todo o mundo vê, a tendência oculta desta medida. Portugal viria a ser o depósito único das produções do Brasil, a ele só concorreriam os estrangeiros a fornecerem-se destes produtos, e no mercado brasileiro desde então deserto de qualquer outra competência, ditariam leis os negociantes portugueses e os seus agentes, e deste modo restabelecer-se-ia indiretamente o odioso comércio exclusivo colonial. (RODRIGUES, 1975, p. 125).

A reação desencadeada pelos dois deputados na corte portuguesa, abalizada nos interesses brasileiros e representativa da posição política de parte da elite, demonstra o quanto a esta importava a existência de um meio propagador do pensamento capaz de dar unidade à luta contra a permanência portuguesa na vida brasileira. A imprensa, difusora daqueles ideais de liberdade que haviam movido os homens nos séculos anteriores e ainda os atormentava, circulou então com respeitável liberdade no Brasil após o retorno de D. João a Portugal, não dando tréguas ao governo nem àqueles que o apoiavam, opondo-se às tentativas de retornar o Brasil à condição colonial.

Nesse momento se produziu uma imprensa educativa, forjada naquelas matérias que sustentariam a opinião dos brasileiros contra os dissabores da administração portuguesa, reformando a opinião de Hipólito da Costa, jornalista editor do *Correio Braziliense* (1808-1822), sobre a incapacidade dos brasileiros em se fazer e ser governo, admitindo que os brasileiros estivessem preparados para o advento da independência. Essa nova posição, sinal dos tempos e filha das circunstâncias históricas que se teciam em nome da separação, ressalta o caráter educativo que a imprensa, não só a de Hipólito, cumpriu naquele processo, tornando-se uma das fontes mais propícias ao movimento político da elite contra o governo português.

A leitura que se faz sobre a instalação da imprensa e de seu desenvolvimento no Brasil no decorrer do século

XIX, período de construção primeiramente de um sentido de nação, depois de luta para consolidá-lo, passa necessariamente pelo crivo da educação, mas um tipo de educação que não se confunde apenas com a formalizada nos recintos escolares, mas disseminadora das questões que a sociedade burguesa necessitava impor ou destruir, abrindo vias para predicarem as sociedades locais, por instâncias que consentissem usufruir de condições progressistas, as quais seriam o sustentáculo na dominação das relações capitalistas.

Nesse contexto, a imprensa e a educação estiveram entrelaçadas, servindo a primeira de veículo para as propostas políticas emergentes dos grupos que disputavam o poder, e a segunda, para conformar uma visão social própria aos interesses da elite, peculiar às circunstâncias históricas no Brasil, mas não menos expressiva das relações dominantes de então. Esse enlace explica, em parte, o poder doutrinário da imprensa brasileira nos oitocentos.

O *Correio Braziliense* e a educação

A análise sobre Hipólito da Costa e o *Correio Braziliense*, embasada na observação dos condicionantes históricos mundiais, reafirma a crescente aliança entre imprensa do século XIX e história da educação, cujas pesquisas vêm se tornando corriqueira no campo, como já se demonstrou no texto acima.

A relação entre a educação e o jornal que difunde ideias, conquista adeptos às causas defendidas, que instrui para a luta política nascida da emergência da

sociedade recém-vitoriosa pós-1789, e que amplia os horizontes culturais, permite que se trace um panorama do período de atuação de certos jornais, mas não somente isso. Os registros feitos sobre as condições da época, as opiniões elaboradas para atrair aliados, o pensamento que se queria impregnado e difundido em nome de certos interesses representam o papel educativo que cerca a imprensa dos tempos idos. Esse caráter confere à imprensa do século XIX a condição de “educadora”, na medida em que realizou a expansão de ideias e saberes que os centros escolares só fariam anos depois.

Para Sérgio Góes de Paula, no estudo realizado sobre Hipólito e o *Correio*, somente na observação do contexto histórico no qual estavam inseridos é possível conferir as “qualidades do editor” e as “características das facções com que ele se alia”:

Tais atributos só podem ser entendidos se considerarmos os significados de nossa “breve época das luzes”, em que os intelectuais deixaram de ambicionar o estatuto de artistas, voltaram-se para a aplicação prática das idéias e tomaram como missão esclarecer a sociedade. (PAULA, 2001, p. 25).

Em 1º de junho de 1808, Hipólito da Costa inaugurava em Londres o *Correio Braziliense*, jornal que fazia oposição sistemática ao regime absolutista até a independência política em 1822. A monarquia portuguesa, secundada pela aristocracia, administrava a colônia sem conceder aos brasileiros nem liberdade, nem parceria na

condução das atividades mercantis, numa política de salvaguardar os interesses lusitanos, já abalados seriamente na Metrópole posteriormente aos desdobramentos do embargo napoleônico e da assinatura do Tratado de 1810 com os ingleses.

A atuação político-educativa do jornal foi de 14 anos, tempo suficiente para marcar o processo separatista com conteúdos liberais. Escrito e editado em Londres, proibido e contrabandeado ao Brasil, o *Correio* expressou a emergência de um novo tempo trazido pela consolidação definitiva da sociedade burguesa com a Revolução Francesa. Conforme José Tengarrinha,

O aparecimento de jornais escritos em português no estrangeiro em considerável número e com grande vitalidade nos anos que antecederam a Revolução Liberal de 1820 foi um fenômeno inteiramente novo na história da imprensa lusa. (TENGARRINHA, 1965, p. 219).

A escolha da capital inglesa como base do jornalismo de contestação ao governo português e também de refutação ao mesmo jornalismo, para Tengarrinha, deuse em razão de Londres ostentar o signo de “vértice decisivo na relação triangular com Lisboa e Rio de Janeiro”:

Londres era, ainda, o centro dos negócios do mundo, além dos de Portugal, garantindo mais facilidades de comunicação com o Brasil do que através de Lisboa. Aí chegavam de todo o mundo as mais rápidas e abundantes informações. Além de que o envio dos jornais para Portugal

e Brasil fazia-se mais seguramente através dos navios ingleses que não eram vistoriados pelas autoridades portuguesas. (TENGARRINHA, 1965, p. 222-3).

A Inglaterra, na primeira década dos oitocentos, não só se tornara local de acolhimento dos exilados portugueses, Hipólito da Costa, principalmente, mas também espaço onde a oposição aos governantes portugueses se organizou na forma de jornais e periódicos políticos, atuando com críticas profundas à incapacidade da nobreza no exercício do poder e nas decisões inapropriadas aos interesses do reino.

Desse modo, muito mais que ao Rei, as admoestações da imprensa de oposição visavam atingir à aristocracia e aos conselheiros reais, cujas opiniões baseavam-se no velho regime, na compreensão da economia política versada no mercantilismo e completamente alheia ao estágio de desenvolvimento material da sociedade de então e das ordenações que esta produzia.

Recorrendo mais uma vez a Tengarrinha (1965, p. 226), sabe-se que a imprensa portuguesa, no período de ocupação francesa, desfrutou de condições excepcionais de existência garantidas pelo próprio governo português, isto numa situação oposta ao que existia anteriormente a Napoleão, embora na primeira ocupação, Junot, general francês que ficou com o mando do poder em Portugal, exercesse “intensa vigilância”. De coibida, controlada, foi estimulada ao ponto de, em 1809, circular livremente 24 jornais recém-fundados e assim existir até a derrota dos franceses em 1810.

Entretanto, a partir desse período, a imprensa retornou ao domínio da censura, uma resposta às insistentes críticas ao rei, que se recusava a sair do Brasil e retornar a Portugal, e ao estado nevrálgico da economia portuguesa, causado, entre outros fatores, por uma classe dirigente velha diante dos novos tempos. Assim, os que foram proibidos de publicar em Portugal se dirigiram a Londres e lá continuaram a praticar o jornalismo de crítica política:

Nada mais restava aos jornalistas liberais que se haviam empenhado no debate político durante cerca de dois anos do que retomá-lo no estrangeiro, em condições de maior liberdade que lhes permitiam sair em defesa aberta de uma nova ordem constitucional e criticar duramente a degradante situação nacional. E, desta maneira, não só procurar influenciar os meios políticos e diplomáticos estrangeiros, mas também ter algum peso nos centros de decisão de Portugal e Brasil, bem como espalhar as idéias liberais em círculos politizados. (TENGARRINHA, 1965, p. 227).

O *Correio Braziliense* nasceu sob condições diferenciadas aos demais jornais portugueses. Hipólito da Costa encontrou, na Inglaterra, a segurança perfeita- era protegido do Duque de Sussex, filho do rei George- para intentar a fundação de um órgão de imprensa meticulosamente preparado para a difusão de ideias e de propostas a qual visava ao desenvolvimento social do Brasil e, em extensão, ao de Portugal porquanto era um defensor da unidade dos reinos, porém com a sede

do governo definitivamente instalada no Rio de Janeiro.

No entanto a entrada do jornal no Brasil foi seguida de ressalvas que vieram na forma de decreto alvitado pelo outrora amigo de Hipólito, D. Rodrigo de Souza Coutinho, o Conde de Linhares, um prestigioso ministro do Rei, que proibia a sua livre circulação. Medida inócua, já que entre os letrados e elite o *Correio*, contrabandeado, era leitura obrigatória, com subscrição, inclusive, de Francisco Oliveira, o Chalaça, secretário e amigo dileto de Pedro I e mal querido pelos áulicos de plantão.

Fernanda Cinque (2007) afirma que a burguesia via na imprensa um seu aliado, por publicar dados relativos aos preços dos produtos, do volume da produção, sobre as novas mercadorias, mas que a penetração propriamente dita das ideias inovadoras nos territórios do Ultramar encontrava obstáculos nos governos absolutos e que, por se fixarem ainda nas práticas mercantilistas, desenvolveram verdadeira aversão à aproximação dos povos ao ideário libertador que conduzia as nações progressistas ao desenvolvimento material:

A penetração das idéias liberais encontrou obstáculos em países que não haviam acompanhado de perto as conquistas burguesas da Inglaterra, França e Holanda. Nesse processo, a ação da imprensa teve relevância porque serviu como instrumento na divulgação do pensamento liberal, o que lhe rendeu ferrenha perseguição dos governos absolutistas que, juntamente com o poder clerical,

combatiam as idéias mais avançadas, destruindo as prensas, confiscando os tipos e aprisionando os responsáveis. No território francês, por exemplo, o clero detinha o poder da palavra e censurava todos os escritos que considerava ameaçadores ao poder e dominação que exercia. (CINQUE, 2007, p. 2).

Embora tardiamente, as ideias libertadoras se difundiam, e “quem quisesse, no Brasil, publicar alguma coisa, percorria um longo caminho. Todo o original devia ser inicialmente enviado ao ministro dos Estrangeiros e da Guerra. Dali ia ser examinado pelo Desembargo do Paço e pela mesa Censória” (LUSTOSA, 2000, p. 106). A providência de 14 de outubro de 1808 exigia que tudo a ser publicado passasse antes pela Junta Diretora, fato que sugere a Martins que “a introdução de uma imprensa oficial no Brasil não correspondeu à implantação automática da liberdade de pensamento (pode-se mesmo, presumir facilmente que, de certa forma, ela serviria para cerceá-la)” (MARTINS, 1978, p. 309).

Se a inauguração da *Gazeta do Rio de Janeiro*, em 1808, voltada à publicação dos atos oficiais abriu caminho para outros órgãos da imprensa, o fato é que a partir dela surgiram outros jornais, periódicos e gazetas, muitos com o propósito de atingir o governo monárquico e denunciar os privilégios exclusivos dos portugueses e tornando a circulação do pensamento liberal fato corriqueiro nos maiores centros urbano de então.

O nascimento do *Correio* orientou-se pelas exigências dos novos tempos, em

alguns momentos revolucionários como o foram na América Espanhola, mas todos exclusivamente relacionados ao avançar da sociedade burguesa nas colônias ultramarinas, e nas quais se esperava afirmar práticas políticas e econômicas mais avançadas ao grau de desenvolvimento material obtido por algumas nações europeias.

O caminho que levou os brasileiros a conquistarem a independência não foi curto nem fácil. Enormes obstáculos se interpunham a uma ação mais concatenada por parte dos insatisfeitos com o governo, entre eles a exiguidade do debate, em razão da pobreza das ideias, embora elas já circulassem, sem que tivessem, no entanto, ampla competência, além do temor de conflitos prejudiciais aos envolvidos. Em suma, sabia-se da necessidade de preparar os brasileiros e também portugueses descontentes com aquele estado de coisas a um enfrentamento político mais consequente, definido por propósitos plausíveis e expressivos de uma camada avolumada de indivíduos.

Hipólito da Costa não esteve alheio àquele jogo de forças. Vítima da opressão portuguesa e da intolerância religiosa – na qual a Igreja se movia pelo receio de difusão e consolidação do pensamento liberal que lhe eram tão desfavoráveis –, inaugurou seu jornal já decidido qual o caminho tomaria naquele embate entre o velho e o novo mundo, quais os princípios seriam seguidos a fim de conduzir seu intento com sucesso e, principalmente, como organizaria sua obra a fim de cumprir a tarefa que escolheu enquanto militante das forças avançadas.

Desta feita, o *Correio* não foi tão somente um jornal político, mas também um corpo teórico, informativo, admiravelmente preparado para fazer política educativa quando reproduzia as novidades científicas da época, ou se reportava aos acontecimentos de outros países, sejam políticos, econômicos ou de natureza diversa, para os quais se esperava ressonância entre os leitores no Brasil. Para Sérgio Góes de Paula (2001):

Na maior parte da existência do jornal, de 1808 a 1820, o ritmo dos acontecimentos políticos favoreceu sua vocação pedagógica. É quando se dá ao luxo de passar cinco anos traduzindo e publicando, capítulo a capítulo, a obra de Sismondi...; é quando apresentam consistentemente, mês após mês, ano após ano, as taxas cambiais, as cotações do tabaco, do açúcar e dos principais produtos de exportação brasileiros; é quando se dedica, sem a pressão do imediato, à tarefa de instruir, iluminar e formar brasileiros e brasilienses. (PAULA, 2001, p. 28).

Educar sempre foi uma das suas preocupações. Se assim não fosse, como adentrar em mentes despreparadas e desconhecedoras do pensamento expressivo das nações materialmente desenvolvidas e as quais se queriam igualar? Assim, ao definir, já no texto inaugural, que sua “meta era a da esperança” Hipólito, “um ilustrado pragmático”, no dizer de Paula (2001, p. 15), admitia sua crença na capacidade da palavra, muito próximo do sentido atribuído por Chacon (1984, p. 13) de que “A palavra tanto determina, quanto se vê influenciada pela ação”, e transformou-a em arma contra

um sistema de governo que não aceitava incorporar os avanços sociais da burguesia, nem as melhorias que poderiam trazer para a economia do reino.

A atuação político-educativa desempenhada pelo *Correio* junto às elites foi uma das molas mestres do movimento separatista por colocá-las a par das ideias e dos acontecimentos além-mar, de responder aos ataques das mais diversas procedências, inflamar o discurso, mostrar os motivos que levavam à insuficiência material do Reino e, fundamentalmente, desnudar a aristocracia portuguesa por mostrar-se despreparada para a função administrativa e ignorante diante das regras novas da economia mundial.

O aparecimento do *Correio* no alvorecer de um novo tempo para o Brasil expressou os anseios de uma época sequiosa por conhecimentos científicos mais elaborados e, no cenário das relações sociais e econômicas impostas ao Brasil pela metrópole portuguesa, significou uma porta aberta a um debate de qualidade como então a colônia ainda não havia presenciado; foi um farol a conduzir, desde o primeiro número, os brasileiros na luta pela afirmação de seus interesses e das exigências da burguesia europeia consolidada como sociedade dominante na Revolução de 1789.

Nesse sentido, ao definir por objetivo espalhar as luzes da civilidade e manter os brasileiros informados sobre os acontecimentos que importavam para a vida na colônia, de instruí-los sobre os debates que mais significavam ao capital, de escolher com apreço os temas e textos de que

trataria e transcreveria no jornal seguindo um plano estabelecido, cumpriu sua tarefa e se fez também responsável pela vinda da independência.

Todo o seu esforço se concentrou, portanto, em realizar na colônia-pátria o movimento peculiar ao período das luzes, ou seja, nela disseminar a importância de se adotarem as leis progressistas mostrando-lhes os seus benéficos resultados. Dessa feita, as ideias que defendeu nas páginas do *Correio* situavam-se no interior do debate entre as forças novas e velhas, na condição de aportes teóricos que propendiam a determinar os passos que os coloniais deveriam dar em nome do desenvolvimento material.

Ao utilizar a imprensa como meio de divulgação do novo já em prática na Europa, o jornalista do *Correio* quis torná-

lo consciente aos coloniais, tendo enorme participação na formação da intelectualidade brasileira das décadas seguintes e objeto de admiração e de estudos pela clareza e consistência de suas ideias até os dias de hoje.

Portanto, no quadro das ideias de Hipólito e da “vocação pedagógica” (PAULA, 2001, p.12) do *Correio*, exercida com zelo por autor e criatura, se confirmam um dos momentos ricos na construção do processo histórico da educação no Brasil. Acredita-se que nele esteja dada a possibilidade de extrair elementos para a história da educação, observando-se o que Maria de Lourdes Janotti (1977, p. 10) salienta a respeito da historiografia brasileira, isto é, a necessidade de “uma historiografia afinada com o problema histórico”, e não apenas descritiva dos fatos e acontecimentos.

Referências

- BAHÉ, Marcos; LUCENA, Pierre. O noticioso e o doutrinário nos primeiros periódicos da imprensa brasileira, set/2008. *Blog Acerto de Contas*. Disponível em: <<http://acertodecontas.blog.br/artigos/o-noticioso-e-o-doutrinario-nos-primeiros-periodicos-da-imprensa-brasileira/>>. Acesso em: 17 ago. 2008.
- BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): A Revolução Francesa da Historiografia*. São Paulo: Editora UNESP, 1997.
- CATANI, Denice; BASTOS, Maria Helena C. *A Educação em revista: a imprensa periódica e a História da Educação*. São Paulo: Escrituras, 1997.
- CHACON, Vamirech. O discurso político de Frei Caneca. In: *O Typhis pernambucano – Frei Joaquim do Amor Divino Caneca*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1984.
- CINQUE, Fernanda Regina. *A educação no pensamento de Hipólito José da Costa: a ação pedagógica do Correio Braziliense no processo de independência do Brasil*. Dissertação (Mestrado em História da Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.
- CORREIO BRAZILIENSE OU ARMAZEM LITERÁRIO. São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado; Brasília, DF: Correio Braziliense, 2003. (Edição fac-similar). v. 1-29.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução Elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIEIRA, Cynthia Greive Veiga (Orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; CHAMON, Carla Simone; ROSA, Walquiria Miranda. *Educação Elementar: Minas Gerais na primeira metade do século XIX*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

JANOTTI, Maria de Lourdes M. *João Francisco Lisboa: jornalista e historiador*. São Paulo: Ática, 1977. (Ensaio, 31).

LUSTOSA, Isabel. *Insultos Impressos: a guerra dos jornalistas na Independência (1821- 1823)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MARSON, Isabel. *Posições políticas na imprensa pernambucana: 1842-1849*. São Paulo, 1974. Dissertação (Mestrado em Ciências - História) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1974.

MARTINS, Wilson. *História da inteligência brasileira (1794-1855)*. São Paulo: Cultrix: USP, 1977-78. v. II.

MELLO, José Marques de. *Incursões pioneiras de Hipólito da Costa no mundo da imprensa*, 2005. Rede Alfredo de Carvalho. Disponível em: <www.almanaquedadacomunicação.com.br>. Acesso em: 03 ago. 2009.

MOREIRA, Luciano da Silva. Combates Tipográficos. In: *Revista do Arquivo Público Mineiro*, ano XLIV, n. 1, jan./jun. 2008. Ouro Preto: Imprensa Oficial de Minas Gerais. p. 24-41.

MURASSE, Celina M. *O Auxiliador da Indústria Nacional e a educação*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia, GO. *Anais...* Goiânia: CBHE, 2006.

NORONHA, Olinda Maria. *História da Educação: sobre a origem do pensamento utilitarista no ensino superior brasileiro*. Campinas, SP: Alínea, 1988.

PAULA, Sérgio Góes de (Org. e Introd.). *Hipólito José da Costa*. São Paulo: Editora 34, 2001.

RODRIGUES, José Honório. *Independência - revolução e contra-revolução: a evolução política*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975. v. 1.

SAVIANI, Dermeval. *Breves considerações sobre fontes para a história da educação*. *Revista Histedbr*. On-line, n. 22, agosto, 2006.

SILVA, Ana Rosa Clozet da. *Consolidação da nação e escravidão no pensamento de José Bonifácio: 1783-1823*. Campinas, SP: UNICAMP/Centro de Memória, 1999. (Coleção Tempo & Memória, n. 12)

TENGARRINHA, José. *História da Imprensa Periódica Portuguesa*. Lisboa: Portugália Editora, 1965.

VASCONCELLOS, Bernardo Pereira de. *Manifesto político e exposição de princípios*. Brasília: UnB, 1978.

Recebido em junho de 2013

Aprovado para publicação em outubro de 2013

De Eva a Maria: a Igreja e o matrimônio católico – educação religiosa e normas de conduta para mulheres

From Eve to Mary: the Church and catholic marriage – religious education and standards codes of conduct for women

Jane Soares de Almeida*
Calil de Siqueira Gomes**

* Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (UNISO) e pesquisadora do CNPq. E-mail: janesoaresdealmeida@uol.com.br

** Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (UNISO).
E-mail: calil.buri@hotmail.com

Resumo:

Este artigo busca resgatar a condição histórica das mulheres marcada pelo domínio masculino, sob a perspectiva do vínculo matrimonial católico e sua interface com a educação religiosa. Historicamente esquecidas e ignoradas, as mulheres foram atingidas por estereótipos, culturalmente originados na Igreja Católica, em relação à sexualidade humana. Alvos de extremada contenção no seio da Igreja, que incutiu paradoxos, valores e princípios baseados na pureza e meritocracia de fundo sexual, as mulheres foram as principais destinatárias da ideologia religiosa. Nestas, especialmente, incidiam as penalidades ou perda de direitos religiosos em caso de transgressão. A educação religiosa, objeto de severas normas de conduta dentro do matrimônio católico, se erigia *ad eternum* para a edificação moral das mulheres e as tornava reféns de ligações matrimoniais irresolutas com a plenitude individual.

Palavras-chave

Igreja Católica. Mulheres. Matrimônio.

Abstract

This article seeks to rescue the historical condition of women marked by male domination, from the perspective of catholic marriage bond and its interface on religious education. Historically forgotten and ignored, women were affected by stereotypes, culturally originated to the Catholic Church regarding human sexuality. Targets of extreme pure contention within the Church, which instilled paradoxes, values and principles based on purity and meritocracy deep sexual, women were the main recipients of religious ideology. In these especially focused penalties or loss of religious rights in case of transgression. Religious education, subject to strict standards codes of conduct within the catholic matrimony, if erected *ad eternum* for moral edification of women and made them hostages irresolute matrimonial connections with individual fulfillment.

Key words

Catholic Church. Women. Marriage.

A religião, parte integrante da cultura de um povo, é decisiva para analisar as relações entre os sexos. A imagem feminina, como destinatária da ideologia religiosa católica, revela um especial aporte teórico para as possibilidades investigativas nos estudos de gênero.

A religião representa o ponto nevrálgico para onde convergem as relações de poder estabelecidas no nível do simbólico e do imaginário, por aglutinar a essencialidade da existência humana, que é a ideia de finitude da vida e, por meio dessa verdade, a necessidade sempre presente de explicar e atribuir sentido e significado às ações individuais e coletivas dos seres humanos.

A crença no mundo sobrenatural, o controle da sexualidade, os arquétipos religiosos ditando normas de pureza e mansidão, sempre normalizaram o comportamento social, com maior ênfase no sexo feminino.

No Brasil, desde o descobrimento, as missões jesuíticas se encarregaram da educação e formação religiosa da população. A Igreja católica, como instituição sagrada hegemônica no País, exerceu considerável influência nesse campo, ditando regras sociais, morais e de comportamento religioso pela via do ensino, centralizando sua atenção especialmente nas elites. Os segmentos da população permaneciam, o mais das vezes, à margem das instituições, afastados da escola, unindo-se pelo concubinato, sem regularizar sua união, batizar os filhos e enterrar os mortos, ausentes das bênçãos dos clérigos e da sacralização dos costumes.

Os regramentos comportamentais eram definidos pela instituição religiosa, incumbida de perpetuar a tradição luso-cristã e zelar pelos valores morais. As normas consideradas desviantes e os hábitos em desacordo com a moralidade eram severamente punidos pelo acatamento do conceito de pecado, e sua gênese bíblica, com a ameaça da excomunhão e do inferno. No adestramento dos corpos, o alvo principal se dirigia à sexualidade feminina; se esta ultrapassasse o permitido, ameaçaria o equilíbrio da família e do grupo social:

Nunca se perdia a oportunidade de lembrar às mulheres o terrível mito do Éden, reafirmado e sempre presente na história humana. Não era de admirar, por exemplo, que o primeiro contato de Eva com as forças do mal, personificadas na serpente, inoculasse na própria natureza do feminino algo como um estigma atávico que predispunha fatalmente à transgressão, e esta, em sua medida extrema, revelava-se na prática das feiticeiras, detentoras de saberes e poderes ensinados por Satanás. (ARAÚJO, 1997, p. 46).

Esse estigma, de raízes inseridas na sexualidade, fez com que as religiões cristãs dessem grande importância à imagética da pureza feminina pelo regramento dos corpos e mentes. Os primeiros eram controlados pela exacerbada vigilância de pais, irmãos e maridos, encarregados de extirpar nas mulheres, sob sua guarda, qualquer tentativa de *pecado carnal*. As mentes, por sua vez, eram passíveis de ser adestradas pela educação, ao se utilizar

uma *pedagogia do temor e da culpa*, que fazia as mulheres reféns de sua própria aura de sedução e capacidade de despertar o desejo masculino.

A figura do confessor no interior das residências, bastante frequente nos séculos XIX e XX, demonstrava a influência da sacralidade católica no regramento da conduta feminina, numa prática voltada para a *consciência do pecado* que tinha suas origens no sexo. Por carregar a nódoa do pecado original, a mulher deveria ser vigiada, mesmo que isso significasse tolher sua liberdade, abafar sua individualidade e privá-la do livre arbítrio.

A religiosidade, pela estreita relação que possui com o mundo sobrenatural, se revestia de caráter disciplinador e, ao mesmo tempo, consolador. Herdeira da tradição e ancorada no território do sagrado, a ideologia religiosa atuava como reguladora da consciência e estabelecia conexões com vários aspectos da prática social como a vida cotidiana, a fé, a economia, a política, a festa, os rituais, a educação e as relações entre os sexos, esculpindo assim as interfaces da cultura na convivência entre os seres humanos. Nesse universo, conviviam as questões ligadas à subjetividade, à identidade, ao sonho, à magia, às crenças e às representações. As simbologias referentes ao sexo feminino emergiam como categorizações distintas do mundo masculino, sendo vistas como portadoras de diferenças relacionais.

O olhar dominante, no exercício das relações de poder, também era passível de atribuir defeitos e qualidades nas suas relações de alteridade e, dependendo

da expectativa que se tinha da conduta considerada *certa* ou *desviante*, reprimia e castigava com a mesma intensidade com a qual criava um esquema de simbologias acerca dessa alteridade. Esta poderia estar na contravenção das expectativas que o segmento dominante elaborou para o desempenho de papéis, fossem eles de natureza sexual, religiosa ou educativa, quando não se alinhavam com suas normas e regras de conduta.

Esse olhar revelava – como traços essenciais da alteridade daqueles que estão em situação de dominados – fragmentos imperfeitos, *feixes de informações* que não eram reveladores da profundidade e da essência de sua cultura. No entanto, mesmo os atores sociais reduzidos ao silêncio, sempre possuíram formas próprias de se expressar pelas tradições, costumes religiosos ou profanos, escritos íntimos, reveladores do sentido da História, encobertos em sinais e revelados nos contornos mágicos dos mitos (GINZBURG, 1989).

Mulheres e religião nas imagens do cotidiano

Ginzburg (1989, p. 143) refere-se ao paradigma que emergiu no século XIX, ainda não explicitamente teorizado, que pode “ajudar a sair dos incômodos da contraposição entre racionalismo e irracionalismo”, o que denominou “saber indiciário.” Ao abordar as possibilidades de recriar o passado pelos fragmentos do cotidiano de personagens comuns, introduz uma visão diferenciada para fazer História, não mais apenas a vista pela ótica dos vencedores.

Para estudar os aspectos relacionais do gênero, quando se introduz o conceito da diferença e sua absorção pela igualdade, é importante adentrar no terreno do sagrado e da religiosidade, como determinante para as práticas representativas e o protagonismo social feminino.

A religião, de qualquer origem, sempre foi decisiva na definição de padrões comportamentais femininos. O catolicismo, ao impor às mulheres a imagem da Virgem e Mãe, arquétipos dicotômicos; o protestantismo com seus ideais ascéticos e puritanos derivados da doutrina calvinista; o islamismo infringindo ao sexo feminino as mais pungentes humilhações e cerceamento de liberdade individual, para citar apenas algumas ainda atuantes e decisivas no cenário mundial.

Essas religiões contribuíram para imposições de origem cultural e religiosa que, ao longo dos séculos, colocaram as mulheres na ordem hierárquica inferior do poder, o que vem sendo incisivamente denunciado nos veículos de comunicação no limiar do século XXI. Nesse sentido, a ideologia religiosa pode tanto deformar a realidade, como solidificar as ideias que são veiculadas pela cultura, o que gera diferentes comportamentos humanos que estão ligados ao clima, às etnias, à geografia, ao desenvolvimento da economia e da política, alicerçando na sociedade um sistema de crenças e de comportamentos coletivos.

Nesse sistema de crenças, a fé no mundo sobrenatural ocupa um lugar determinante nas manifestações culturais, modelando o imaginário e instaurando comportamentos ditados pela ideologia.

Houtart (1994, p. 32) considera que os elementos constitutivos dos sistemas religiosos são as significações, as expressões, a ética com referência religiosa e as organizações. Por ser um sistema de crenças, “toda religião produz sentidos, ou seja, uma interpretação da realidade, da história, do homem e do mundo”.

No caso brasileiro, a miscigenação religiosa incorpora à sacralidade original da simbologia europeia cristã, a religião de origem africana trazida pelos escravos; a religião indígena dos naturais da terra, acrescidas ainda por crenças asiáticas. Esse sincretismo religioso se traduz em diferentes liturgias, seja nos grandes templos católicos e evangélicos, seja nos cultos domésticos e nos de origem africana, estruturando-se um misticismo de várias faces, não necessariamente fiéis a uma ou outra fé, mas permitindo a sua coexistência, dada a histórica liberdade de crença garantida pela Constituição Brasileira desde o século XIX, assim como a tolerância religiosa.

As expressões religiosas diferem segundo a cultura, a educação e os diversos grupos sociais.

A Igreja Católica, veiculadora da religião dominante, marcadamente tradicional e afastada da população iletrada do Brasil dos primeiros períodos, nas últimas décadas tem feito tentativas de se aproximar da população, o que parece estar se coroando de êxito. Nesta, o padre, por meio da confissão e expiação dos pecados, aproxima os seres humanos do Divino.

As igrejas protestantes possuidoras de uma liturgia de caráter racional ex-

pressam uma ética própria, voltada para a vida material plenamente desfrutada como uma maneira de se aproximar de Deus. No protestantismo, a figura do pastor é de interlocução, e homens e mulheres somente devem prestar contas de seus atos diretamente ao Altíssimo.

Os demais credos que perpassam a organização cultural brasileira também se valem da dimensão sobrenatural, que visa preparar os seres humanos para enfrentar a sua suprema angústia existencial que é o medo da morte. As diversas seitas religiosas sempre souberam explorar esse medo; e o temor do que esperar após o fim da existência se configura como fórmula infalível para manter a dominação sobre seus fiéis.

Quanto às mulheres, um modelo normativo, criado desde meados do século XIX, inspirado nos arquétipos do Cristianismo, espelhava a cultura vigente instituindo formas de comportamento, em que se exaltavam virtudes femininas como castidade e abnegação, forjando uma representação simbólica por meio de uma ideologia imposta pela religião e pela sociedade, na qual o perigo era, principalmente, representado pela sexualidade. Essa ideologia desqualificava as mulheres do ponto de vista profissional, político e intelectual, partindo do “pressuposto de que a mulher em si não é nada, de que deve esquecer-se deliberadamente de si mesma e realizar-se através dos êxitos dos filhos e do marido” (RAGO, 1991, p. 65).

O uso de uma linguagem mística para qualificar o papel feminino era utilizado pela ideologia cultural, a qual buscava

na religião as metáforas e analogias para definir mulheres-mães com atributos de *santas, abnegadas, anjos de bondade e pureza*, qualidades que todas deveriam possuir para serem dignas de coabitar com os homens e com eles gerar e criar filhos.

A Igreja Católica e seu papel na edificação moral das mulheres

A Igreja Católica associava a figura das mulheres, feitas à imagem de Maria, com a pureza de corpo e espírito, enquanto as desviantes, transgressoras, principalmente as prostituídas, seriam ligadas à maldade, à perfídia, ao pecado e à decadência. Se as primeiras eram o espírito e a santidade, as outras seriam carnis e pecadoras, levando os homens à corrupção do caráter e do corpo. Ambas deveriam ser submissas e dependentes, pois a ordenação social assim o exigia; e a *ordem natural das coisas* não deveria ser questionada por aquelas que eram as destinatárias de um processo de controle ideológico altamente repressor quanto à sexualidade.

A ideia de sexo para as mulheres honradas estava intimamente ligada à negação do corpo feminino, com o potencial explícito do prazer sexual. As mulheres não deveriam sentir paixão ou desejo no intercuro sexual e, de preferência, manter a castidade, mesmo no casamento. A forma de preservar essa castidade seria relacionarem-se sexualmente apenas para a procriação, evitando os excessos que causariam dano à saúde e à vida espiritual feminina.

O desejo e o prazer eram reservados aos homens, os quais, segundo o discurso médico, eram biologicamente voltados para a essência carnal por conta da virilidade. Isso justificaria “a busca da prostituta pelo marido que respeita a esposa, mas que precisa reafirmar quotidianamente sua virilidade. A influência do padre, multiplicando as interdições sobre o sexo conjugal, reforça este modelo de casal que permanece inquestionável até a década de 60” (RAGO, 1991, p. 84).

A ideologia de caráter religioso regrou a sexualidade da mulher e do casal, perpassando toda a vida social do século XIX e estendeu-se ao século XX; se veiculou na sociedade, na família e na educação. Nas escolas, as moças seriam instruídas quanto à importância da castidade e da pureza; na igreja deveriam confessar ao padre quaisquer pensamentos ditos impuros; na família se impediria toda e qualquer manifestação voltada para explorar ou exercer a sexualidade, embora houvesse transgressões que costumavam ser severamente punidas.

O casamento e a maternidade eram a salvação feminina; honestas eram as esposas mães de família; desonradas eram as transgressoras que dessem livre curso aos desejos sexuais ou tivessem comportamentos em desacordo com a moral cristã.

Para a missão materna, as meninas eram preparadas desde a mais tenra idade, nos colégios católicos, nas escolas protestantes ou nas instituições públicas. As meninas tornavam-se esposas e mães honradas, criadas na casa dos pais com

um destino profetizado e depois casadas nas igrejas, vestidas de branco para demonstrar a virgindade. Na visão da sociedade misógina, a maternidade era o ápice na vida de todas as mulheres. Doravante, elas se afastavam de Eva e aproximavam-se de Maria, a mulher que pariu virgem o menino judeu, que teria como missão ser o Salvador do mundo.

A indissolubilidade do casamento religioso acompanhava as leis civis e casava-se para sempre. Como interpretar esse *ad eternum*, quando se processava a revelia dos cônjuges? Como inserir felicidade em ligações sólidas, porém sem afetividade, resultantes de amores naufragados nas dificuldades cotidianas? E como impedir que disso derivasse o adultério, tão veementemente rejeitado pela Igreja e pela Sociedade, embora fosse uma prática tolerada, quando decorrente do comportamento masculino e até mesmo dos padres? A História está recheada de exemplos!

“Até a que a morte os separe” – a Igreja emancipadora e reguladora

É bem possível a identificação da influência que a Igreja Católica teve nas sociedades ocidentais em relação aos matrimônios. Após a instauração da religião católica como hegemônica nas várias sociedades, a participação do clero era ativa, e, após o ritual religioso, os sacerdotes abençoavam os casais na porta de seus aposentos. Tornou-se comum que a cama dos cônjuges fosse incensada e aspergida com água benta. O matrimônio sacramen-

tado se configurou como o único espaço aceito socialmente para a prática da sexualidade, com objetivo exclusivo para a procriação. Excluindo-se essa necessidade, o demais era considerado uma perversão e resultava na condenação da bastardia e toda uma descendência seria assim contaminada. Uniões não unidas pelos sacramentos católicos eram condenadas e empurravam os casais assim formados para o degrado social.

Ao mesmo tempo, nos vários devires históricos, a Igreja Católica adotou uma posição paradoxal em relação ao matrimônio, pois houve católicos que o aceitavam, na possibilidade do uso legítimo da sexualidade; outros que não permitiam qualquer tipo de concubinato e insistiam na virtude de viver uma ascese mais contundente por meio da castidade, da virgindade e da continência para entrar no reino dos céus.

A instituição católica impôs o casamento para dar vazão à sexualidade e como um freio para os libertinos, por conta da frequência do incesto, da sodomia e das ligações livres. Para corrigir realidades similares, Paulo, o apóstolo dos gentios, descreveu o matrimônio: “para evitar a fornicção, tenha cada homem a sua mulher e cada mulher o seu marido. Contudo, digo às pessoas solteiras e às viúvas que é bom ficarem como eu. Mas, se não podem guardar a continência, casem-se, pois é melhor casar-se do que ficar abrasado” (1CORÍNTIOS, 7,1.9)¹.

¹ Bíblia de Jerusalém, 1989, p. 2156. Primeira Epístola de São Paulo aos Coríntios.

A Igreja Católica normatizou a moral cristã com a instituição do sacramento do matrimônio como monogâmico e indissolúvel, transferindo suas celebrações, até então simples, das casas de família aos templos, em cerimônias conduzidas por bispos e sacerdotes. A sua estruturação legitimava o uso dos prazeres carnis, logicamente voltados para o fim natural. A procriação, como *dívida conjugal*, tornou-se algo obrigatório dentro do contrato estabelecido. Porém qualquer ardor na relação carnal entre os cônjuges era expressamente proibido e condenado veementemente, necessitando-se de confissão para ser edificada como uma vida saudável: “por meio da confissão, a Igreja Católica controlava as palavras, os pensamentos, os desejos carnis, o prazer e os pecados que envolviam os atos sexuais” (FOUCAULT, 1988, p. 26).

Marx (1990) reforçou a ideia de que a dessacralização do poder da Igreja retirou os véus da ilusão religiosa. Evidenciou o procedimento *malthusiano* que põe em relevância a dominação masculina, na qual a procriação deixaria de ser a finalidade principal do casamento, e os propósitos econômicos e psicológicos do casal passariam a serem os objetivos centrais. Para Marx, a ideologia do amor romântico, usada para justificar a ausência dos filhos, seria uma profanação da sacralidade do matrimônio, “tudo que era sólido e estável evapora-se, tudo que era sagrado é profanado, e os homens são, finalmente, obrigados a encarar com serenidade suas condições de existência e suas relações recíprocas” (MARX; ENGELS, 1990, p. 79).

Foucault (1988), ao analisar a história da sexualidade, observa que são evidentes duas rupturas: uma ocorreu no século XVIII, representada pelo nascimento das grandes proibições, quanto às obscenidades, as casas de prostituição, os hospitais psiquiátricos, com valorização exclusiva da sexualidade adulta e matrimonial, os imperativos de decência, a esquivia obrigatória do corpo, a contenção e pudores imperativos da linguagem. Aos que extrapolavam tais espaços, era imposto um tríptico decreto de interdição, inexistência e mutismo e havia uma repressão ao discurso sobre a sexualidade. A outra ocorreu no século XX, momento em que os mecanismos da repressão teriam começado a se afrouxar; passar-se-ia das interdições sexuais imperiosas a uma relativa tolerância a propósito das relações pré-nupciais ou extramatrimoniais: “a desqualificação dos perversos e sua condenação pela lei foram atenuadas e se eliminou, em grande parte, os tabus que pesavam sobre a sexualidade das crianças” como a masturbação e a sodomia (FOUCAULT, 1988, p. 109).

Giddens (1993) afirma que as propriedades de um relacionamento puro poderiam ser encontradas na ascensão do amor romântico, a diferença é que, por muito tempo, as mulheres foram mais afetadas pelos seus ideais, e os sonhos românticos conduziram-nas a uma severa sujeição doméstica. O *ethos* do amor romântico afetou duplamente a condição das mulheres, colocou-as no espaço privado dos lares e reforçou o compromisso com o machismo ativo e radical da sociedade moderna. Tradicionalmente no Brasil, as

mulheres foram *moedas* de troca nos contratos conjugais e eram legalmente consideradas sócias de propriedades, de acordo com a regra dos matrimônios realizados com comunhão universal de bens.

A representação religiosa do casamento e do amor, de acordo com Costa (1979, p. 218), “colaborou intensamente para a ausência de substrato afetivo na constituição do casal”. O amor conjugal, de acordo com a imagética católica, era um empecilho na aproximação dos homens com Deus e, citando o Padre Vieira, “ainda que não houvera inferno, nem paraíso, nem cristandade, nem religião, bastava só ter o entendimento e juízo para que esta apreensão e quimera que se chama amor fosse aborrecida e detestada como rematada loucura”.

A Igreja Católica foi enfática ao definir o matrimônio como aliança, um contrato entre duas pessoas que se davam totalmente uma à outra, a fim de se ajudarem mutuamente a atingir as finalidades de unidade, indissolubilidade e fidelidade. Dessa mútua complementação, nasceria a prole, expressão do amor recíproco de esposo e esposa. Corroborando a lei natural, a doutrina da Igreja Católica ensina que o matrimônio sacramental validamente contraído e consumado, isto é, completado pela cópula sexual, só pode ser dissolvido pela morte; nunca é anulado.

O que pode acontecer, porém, é que, apesar das aparências, nunca tenha havido matrimônio. Isso porque faltou alguma condição essencial à validade do casamento; por haver falhas no consentimento dos nubentes; quando é contraído apesar de

impedimentos dirimentes, anulantes ou mantidos ocultos; quando falta a forma canônica na celebração do sacramento.

Atualmente isso se configura numa situação muito complexa, que afeta diretamente a vida dos cônjuges, em especial às mulheres, por causarem profundas e amargas tristezas nos relacionamentos. Etimologicamente, a palavra *cônjuge*, *jugum*, era o nome dado pelos romanos à canga ou aos arreios que prendiam os animais às carruagens. O verbo *conjugare*, de *cum jugare*, entre outros sentidos, significa a união de duas pessoas sob a mesma canga, onde *conjugis* quer dizer ligado ao mesmo jugo ou ao mesmo cativoiro.

A declaração de nulidade de um ato que não existiu

É bastante comum existirem coações e pressões sociais para o casamento, pelos motivos de perda da virgindade ou em caso de gravidez. Existem violências verbais de baixo calão que ferem a dignidade das mulheres e implicam traumas e cicatrizes visíveis em suas almas. A justificativa se insere na pedagogia do domínio masculino, *a masculinidade como nobreza*, pesquisada por Bourdieu (1998), paradoxal e sem sentido, na crença tão difundida entre ambos os sexos, segundo a qual as mulheres são mais frágeis e precisam ser dominadas.

Eu só me casei porque estava grávida. Os problemas da vida a dois continuaram. Se não bastassem as discussões e tensões, após o nascimento de minha filha [...] ele começou a me

agredir muito [...]. Por causa de suas infidelidades sempre me agredia, por conta de eu questioná-lo.²

A Igreja Católica não permite o divórcio, seguindo uma tradicional linha de pensamento apoiada nos ensinamentos de Jesus de Nazaré, segundo a qual o matrimônio é indissolúvel: “Todo aquele que repudiar sua mulher e desposar outra comete adultério, e quem desposar uma repudiada por seu marido comete adultério” (LUCAS, 16,18; MARCOS 10,11). Os textos bíblicos reafirmam a indissolubilidade, rejeitando a possibilidade de repudiar a mulher. O laço matrimonial é considerado irrevogável para a participação no ágape divino³.

A união conjugal tem passado por diversas crises sociais, econômicas e religiosas, que ganharam destaque nas mais diversas camadas sociais. A cada dia acontecem matrimônios fracassados. As explicações podem ser várias e, dentre elas, a imaturidade, a infidelidade, os transtornos psicológicos e afetivos, a falta de responsabilidade com as obrigações e deveres conjugais, como a subsistência da prole. A culpa, a compaixão, o ódio ou a preocupação com os filhos, motivada na sua essência por necessidade econômica, fazem que os

² Excerto de depoimento retirado de um processo de nulidade de matrimônio. Por razões imperativas de sigilo, os nomes e fontes sempre serão omitidos. Aponta-se a dificuldade de se lidar com esses dados, pela necessidade de manter os envolvidos no abrigo da privacidade, assim como o difícil acesso aos mesmos.

³ Bíblia de Jerusalém (1989, p. 1912 e 1961). Evangelho de Lucas e Marcos.

cônjuges permaneçam muito tempo insistindo em relacionamentos falidos.

Nesses casos, a Igreja Católica pode instaurar um processo para averiguar a nulidade do matrimônio. Uma vez esta comprovada, a instituição declara nulo o casamento pelo Tribunal Eclesiástico, que é composto pelo Vigário Judicial ou Presidente, que atua colegialmente em turnos com outros três juízes, (juízes adjuntos), normalmente sacerdotes, porém o Código de Direito Canônico faculta a nomeação de juízes leigos; um advogado designado pelo Tribunal que acompanhará o processo e fará defesa do interessado (a); o promotor que atuará na causa em favor da Igreja, que no processo canônico tem o nome de 'Defensor do Vínculo' e, por fim, a pessoa que exerce a função de notário, responsável pelo registro escrito dos depoentes.

Historicamente, o matrimônio teve instaurada sua função social de complementaridade e companheirismo para entender os conflitos naturais de um relacionamento entre duas pessoas. A Igreja Católica o instituiu como sagrado, instou o casal *ad convolare nuptias*, até que a morte os separasse. Qual morte? De um dos cônjuges, ou do afeto e do compromisso que os levou a se unir?

O índice de divórcios é alto em todas as camadas sociais. Várias hipóteses podem ser elencadas para a explicação desse aumento: mais direitos concedidos por lei às mulheres; as derivações dos movimentos feministas; a necessidade de trabalho e profissão, que abriu maior independência econômica feminina; ampliação das informações; uma educação familiar com mais

igualdade. Ainda há necessidade de mais pesquisas que relacionem educação das mulheres e divórcios, ou simplesmente o rompimento de relações estáveis.

No caso do casamento religioso, existem dificuldades dos cônjuges em romper um vínculo estabelecido para ser eterno segundo a Igreja Católica. Com a separação, abala-se a identidade da pessoa, e é doloroso tomar a iniciativa, mesmo que seja para pôr fim à infelicidade. Levam-se em conta a oposição e comentários da família, a não aceitação dos filhos, as críticas dos vizinhos, o temor pelo futuro, o medo da solidão, a situação financeira e, no caso de pessoas bastante religiosas, essencialmente, a perda dos direitos ligados à fé, como participar do sacramento da eucaristia.

O desrespeito para com as mulheres se evidencia em alguns depoimentos, que revelam o abandono financeiro e afetivo que as faz buscar nulidade do matrimônio:

Depois da separação, ele nada me ofereceu, nem a mim nem a minha filha, nenhum suporte ele nos deu. Abandonou a minha filha, ele queria que eu arrumasse outro homem para me sustentar.⁴

O modelo que herdamos, ao estabelecer um modelo de família, com origem patriarcal predispõe ao casamento e aposta na sua manutenção. O homem sempre ocupou o espaço público, lugar de plenas decisões, enquanto que às mulheres somente ficou reservado o espaço privado

⁴ Excerto de depoimento retirado de um processo de nulidade de matrimônio.

para cuidar da família e do lar. Desse modo, caracterizaram-se dois mundos, um da dominação masculina (BOURDIEU, 1998), produtor, com função paternalista; e o outro de submissão, interno e reprodutor, que foi mantida pela Igreja Católica por longo tempo, reservando para o sexo feminino uma educação de controle, na qual se incluía a virgindade, a restrição ao exercício da sexualidade e a sacralização da maternidade. Porém homens e mulheres, maridos e esposas estavam sujeitos aos ditames religiosos quanto à esfera da sexualidade:

O catolicismo condenava, em primeiro lugar, a sexualidade autônoma, rebelde, que se recusava a obedecer ao princípio da procriação. Como o onanismo, a sodomia, etc. Em segundo lugar, a sexualidade fora do casamento, que pretendia gozar de liberdade sem responsabilidades. Como no caso do adultério. Em terceiro lugar, a sexualidade que, embora legal, fosse excessiva. Que incorresse não só na infração do prazer gratuito, sem reprodução, mas também no excesso de devoção amorosa ao cônjuge. (COSTA, 1979, p. 227).

Com a emancipação das mulheres, surgiu uma nova postura, e impôs-se uma redefinição ao modelo ideal de família. Ao entrarem no mercado de trabalho, estas deixaram o lar e passaram a cobrar dos homens a responsabilidade na divisão das tarefas. Ao se aliarem com os tempos em que se reivindica a igualdade entre homens e mulheres, estas também exigiram a contrapartida no vínculo conjugal, como a fidelidade, o respeito, a harmonia.

Os desequilíbrios que envolvem a ruptura das tradições, dos usos e costumes, das mentalidades estagnadas em práticas ultrapassadas tornaram-se terreno fértil ao surgimento de conflitos, evidenciando as desavenças e violência emocional e psicológica, cujo ápice se revela na violência física. Nos processos de nulidade, destacam-se as dificuldades e as falhas no cumprimento de papéis de gênero, especialmente quando as mulheres são alvo de reações adversas:

[...] Falou palavrões, me bateu tanto, me chutou, me pegou pelos cabelos, encostou um canivete em meu rosto [...] corri desesperadamente e me escondi num paiolzinho [...] fiquei toda machucada e suja.⁵

Diminuiu-se consideravelmente a crença da segurança nos relacionamentos matrimoniais. A separação, apesar de ser um trauma familiar doloroso, tornou-se para muitos/as um remédio útil e necessário. No contexto religioso, e na visão da Igreja Católica, a família é a célula *mater* da sociedade. Esse conceito leva à preservação do matrimônio a todo custo, dificultando sua dissolução na esfera religiosa, o que não acontece no espaço civil, com o divórcio perante a lei. Para o catolicismo, é uma prova de amor a Deus viver o sofrimento como martírio no cotidiano (JOÃO PAULO II, 1994, p. 17). Conforme prega o Cristianismo, a vida eterna impõe-se à felicidade terrena.

⁵ Excerto de depoimento retirado de um processo de nulidade de matrimônio.

Referências

- ARAÚJO, Emanuel. A arte da sedução: sexualidade feminina na Colônia. In: DEL PRIORE. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Editora da Unesp, 1997.
- BÍBLIA DE JERUSALÉM. 4. reimpressão. *Primeira Epístola aos Coríntios, Evangelho de Lucas e Marcos*. São Paulo: Paulinas, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 11. ed. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- COSTA, Jurandir Freire da. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade. A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988. Volume I.
- GIDDENS, Anthony. *A transformação da intimidade. Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: Editora da Unesp, 1993.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- HOUTART, François. *Sociologia da religião*. São Paulo: Ática, 1994.
- JOÃO PAULO II. *Carta às famílias*. Nº 256. Documentos Pontifícios. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Global, 1990.
- RAGO, Margareth. *Os prazeres da noite: prostituição e códigos da sexualidade feminina em São Paulo (1890-1930)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

Recebido em agosto de 2013

Aprovado para publicação em setembro de 2013

Conflictos y disputas territoriais entre jesuitas y asuncenos – a Revolucao dos Comuneros e a suas consecuencias no espacio das misiones

Conflict and territorial disputes between jesuits and asuncenos – a Comuneros Revolution and its consequences in the missions

Mercedes Avellaneda*

* Doctora en Antropología pela Universidad de Buenos Aires Pesquisadora e profesora do Instituto de Antropología, Sección Etnohistoria. E-mail: bocca@fibertel.com.ar

Resumo

A lo largo del siglo XVII, los jesuitas establecieron en el Paraguay unas treinta reducciones, que fueron por 150 años la prueba más fehaciente del éxito de su empresa evangelizadora en América. Sin embargo la expansión del frente misional produjo tensiones permanentes con los asunceños que terminaron por manifestarse en un conflicto de gran envergadura a principios del siglo XVIII que el P. Lozano llamó la Revolución de los Comuneros. El presente trabajo intenta, develar los conflictos suscitados entre asuncenos, jesuitas y guaraníes en la frontera del río Tebicuary y ahonda en las consecuencias de la intensa movilización de las milicias guaraníes durante ese período en el territorio misionero y busca dar cuenta del impacto de la Revolución de los Comuneros sobre la alianza jesuita guaraní.

Palabras-claves

Milicias Guaraníes. Comuneros de Paraguay. Reducciones Jesuitas.

Abstract

Throughout the seventeenth century, the Jesuits established in Paraguay thirty settlements, which was for 150 years the best evidence of successful evangelization in America. However, the expansion of the mission produced permanent tensions with Asuncenos that eventually manifest in a major conflict in the early eighteenth century that the P. Lozano called the Revolution of the Communards on Paraguay. This study tries to reveal the conflicts arising between Asuncion, Jesuit and Guarani at the border of river Tebicuary and goes into greater detail about the consequences of the intense mobilization of militias Guarani during that period in the mission territory and seeks to account for the impact of the Revolution of the Communards on the alliance Jesuit- Guarani.

Key Words

Militias Guarani. Communards of Paraguay. Jesuits Reductions.

Introducción

La Revolución de los Comuneros fue un conflicto social general que enfrentó a los asuncenos con los jesuitas por más de una década y demandó la movilización de las milicias guaraníes por tiempo prolongado. En 1724 los dos ejércitos se enfrentaron y los guaraníes sufrieron la pérdida de numerosos soldados que fueron muertos y hechos prisioneros en el campo de guerra. Dos veces los jesuitas fueron expulsos de la ciudad y la segunda su ejército fue movilizado sobre el río Tebicuarí por tres años consecutivos.

Los intensos desplazamientos de las milicias para defender sus pueblos y cumplir con la defensa de Montevideo y Colonia del Sacramento, afectó como veremos, profundamente la alianza de los guaraníes con los jesuitas. Las milicias fueron movilizadas simultáneamente para la construcción de Montevideo, para el sitio de Colonia de Sacramento y para la defensa de las misiones sobre el río Tebicuary. Si bien la historiografía jesuita no se ha ocupado de este tema, algunos historiadores sí advirtieron el deterioro de las reducciones y buscaron esclarecer sus causas tanto internas como externas. Guillermo Furlong atribuyó el deterioro de las reducciones, a la movilización prolongada de las milicias en la Revolución de los Comuneros y en la defensa de Colonia de Sacramento. Furlong S. J. (1962, p. 632-632). Magnus Morner al problema de las vaquerías y del tributo adeudado por las reducciones. Morner (1968, p. 125-133) Ernesto Maeder adjudicó sus causas a la

movilización de las milicias, al desabastecimiento interno de las reducciones, y a la excesiva disciplina y explotación laboral de los misioneros, Maeder (2003, p. 115-129) y Robert H. Jackson ponderó los efectos de las tres epidemias que afectaron las reducciones, Jackson (2005, p. 129-135). Todos ellos explicaron las causas de la crisis como una sumatoria de factores externos que golpearon la organización interna de las reducciones sin tener en cuenta la lógica de las relaciones interétnicas jesuita-guaraní y la alianza concertada.

En el presente trabajo nos proponemos ahondar en las consecuencias de la Revolución de los Comuneros para analizar desde la perspectiva del conflicto, el desgaste de la guerra en las relaciones interétnicas al interior de las misiones jesuíticas y sus consecuencias en la alianza jesuita guaraní. Con ello esperamos comprender la magnitud de la crisis, el deterioro de las relaciones al interior de las reducciones y los esfuerzos realizados por los jesuitas para recomponer la alianza resquebrajada. En un primer momento, analizaremos el desempeño de las milicias guaraníes en la Revolución de los Comuneros en las diferentes etapas del conflicto. Luego, los efectos de la movilización de las milicias en la organización social interna de las reducciones, a través de una documentación que ha sido casi ignorada hasta el momento: las Cartas Anuas del período 1730-1735 y 1735-1743¹. y el censo de

¹ Este material fotografiado de los cuadernos, traducidos por el padre Carlos Leonhart S. J. años 1730-1743, que se encuentran en el Instituto Anchietao

1735 de todas las reducciones. Por último, intentaremos comprender los esfuerzos realizados por la Compañía de Jesús para revertir la situación y frenar el importante éxodo de las reducciones.

Las milicias guaraníes en la Revolución de los Comuneros

En el período de 1724 a 1735, los jesuitas y las milicias guaraníes, se alinearon contra los comuneros y desempeñaron un rol protagónico en la restitución del orden colonial.² Con el enfrentamiento

de Pesquisas, UNISINOS, ha sido gentilmente facilitado por el historiador y colega Ignacio Telesca. Si bien es sabido que las cartas anuas tienen un propósito edificante y revelan poco de los conflictos al interior de las reducciones, estas últimas revelan en toda su dimensión el conflicto desatado con la sociedad asuncena, las duras críticas que le hacen a La Compañía de Jesús en el Paraguay y el drama que se vive al interior de las reducciones.

² La Revolución de los Comuneros puede dividirse en tres períodos, el primero (1722-1724), años en los cuales el gobernador Reyes Balmaceda es destituido y asume el juez visitador Don José de Antequera y Castro, los jesuitas son expulsos de Asunción y con el beneplácito del Virrey, las milicias guaraníes se preparan para la retoma de la ciudad y se enfrentan con las milicias asuncenas en la batalla sobre el río Tebicuary. El segundo período (1724-1730), está marcado por la lucha en los tribunales de Justicia y por el gobierno de Martín de Barúa que apoya los reclamos de los asuncenos. El tercer período (1730-1735) con la violencia generalizada, el conflicto recrudece y el enfrentamiento entre las misiones y los asuncenos se expande a las milicias rurales, se cometen todo tipo de excesos y finalmente la provincia del Paraguay es controlada por el enviado del rey, Mauricio Bruna de Zavala, ex gobernador de Buenos Aires por varios períodos.

sobre el río Tebicuary en 1724, las reducciones tuvieron que lamentar 300 muertes y la pérdida de más de tres mil animales entre caballos, mulas y armas de fuego capturadas por los asuncenos. Y ante una inminente ocupación de las cuatro reducciones más próximas a Asunción, todos los guaraníes de esos pueblos se dispersaron en el monte.³ Las huidas al parecer resultaron una práctica bastante frecuente. En una información el padre Bernardo Nusdorffer, superior de las Misiones del Paraná y del Uruguay, señalaba el costo humano de los desplazamientos de las campañas militares:

A más que en estas ausencias que hacen los indios de sus pueblos, se mueren, pierden y huyen no pocos, quedando viudas muchas indias y muchas muchachas y muchachos huérfanos..A que se añade que con la libertad de los soldados y con los espíritus marciales que se les infunden, vuelven no pocos indios con malos resabios y menos humildes y así en yéndoles a la mano, se huyen sin remedio, para vivir con mas libertad en la fragosidad de los muchos montes que hay en estas tierras. Todo lo cual lo tengo notado y experimentado y lo han notado y experimentado los misioneros mas ejemplares y de mas celo en el servicio de ambas Majestades y por eso lo certifico con la ingenuidad que debo y profeso. (Manuscritos Colección De Angelis, 1955, v. 5, p. 305)

³ Estas reducciones fueron San Ignacio Guazú, Nra. Sra. de Fé, Santiago y Santa Rosa.

Probablemente los guaraníes vivieron las campañas militares como un desahogo a la vida regulada por los misioneros donde además de proporcionarles carne en abundancia para su alimentación toleraba todos los excesos cometidos en el campo de batalla y en la búsqueda del botín de guerra. En el primer enfrentamiento armado sobre el río Tebicuary, y en sus recorridas como espías por las estancias de los españoles, cometieron numerosos robos de ganado. La guerra contra un enemigo de la Corona les possibilitaba experimentar la libertad traducida en poder bélico, excesos, despojos, impunidad y reconocimiento del propio grupo para auto afirmarse como valientes guerreros. El regreso debió ser siempre un momento de tensión para el orden interno de los pueblos y para la autoridad de los religiosos que tenían que adaptarse al reacomodo de los guaraníes para no provocar deserciones o fugas. Si bien la derrota del Tebicuary y el temor a ser tomados prisioneros provocaron la huida general de los guaraníes la mayoría solo regresaron a sus pueblos, cuando el gobernador Antequera dio su palabra a los caciques y a los jesuitas presentes que no serían encomendados. En otras palabras, cuando obtuvieron una seguridad jurídica que su independencia sería respetada. En su informe el visitador Matías de Anglés y Gortari, resaltaba los excesos de las milicias guaraníes:

No tienen los Españoles mas enconados y alevosos enemigos que los dichos indios Misioneros, y son tantos los ejemplares de las traiciones y mortandades, que efectúan en los que

hallan descuidados y en los pasajeros, y tan frecuentes los robos y violencias que han practicado y practican con los vecinos del Paraguay y los de la ciudad de Corrientes que fuera necesario mucho tiempo y desembarazo para referir sus maldades y violencias. Pero son tan notorias a todos los españoles de aquellas partes que el común concepto, tedio y horror que tienen a tales indios, excusa la expresión que pudiera hacer en este particular y solo diré que en el tiempo que he andado por aquellas partes, han ejecutado con los españoles tres o cuatro casos de suma crueldad y atrevimiento y rigor. (ANGLÉS; GORTARI, [1769]1905, p. 273).

Además de los excesos de las milicias movilizadas, los indios que se fugaban de las misiones se juntaban con los indios no reducidos y vivían del robo de ganado que podían proporcionarse en las estancias, del asalto a las tropas yerbateras y a los viajeros. Como estaban entrenados en las armas de fuego, eran doblemente temidos por todos aquellos que debían transitar los montes de los yerbales o las regiones despobladas de Corrientes a Santa Fe. Fuera del control de los misioneros encontraban refugio o se confederaban con los mbyá, charrúa y payaguá para realizar sus asaltos. Por su tradicional odio a los españoles y por su conocimiento de tácticas militares eran aceptados entre los grupos infieles que se extendían por todo el espacio fuera del territorio controlado de las reducciones y de los españoles. El padre Lozano escribía por esos años: "otros tapes fugitivos de sus pueblos tienen su refugio

entre los charrúa y viven a su libertad que es el reclamo de su fuga” Lozano (1905, p. 273). Los religiosos debían organizar expediciones para ir en busca de los indios huidos por representar un mal ejemplo para los guaraníes reducidos.

En 1724, fueron trasladados además de los tres mil indios derrotados en el Tebicuary, otros cuatro mil para defender Montevideo de la posible ocupación de los portugueses. Unos dos mil regresaron después de haber estado un mes ausente de sus pueblos y otros dos mil se quedaron durante un año y dos meses en Montevideo para trabajar en la fortificación del fuerte, aportando sus armas, herramientas, caballos y bastimentos. Al regresar a sus reducciones, otros cuatrocientos fueron enviados en su reemplazo. Desde 1727 hasta 1729, todos los años se los relevaba y se los cambiaba por un nuevo contingente. El mismo sistema de remuda se utilizó para cumplir con la necesidad de enviar mano de obra indígena para construir el fuerte de Buenos Aires. En este caso se alternaron contingentes de 160 guaraníes durante 1724, 1725 y 1726. También en 1725 fueron enviados guaraníes por un mes para construir un cerco en Santa Fe para defensa de abipones y mocovíes. Todo ello fue consignado por Bernardo Nusdorffer, superior de las Misiones en un interrogatorio sobre los indios guaraníes en virtud de su carácter, producción y antecedentes (M. C. D. A., 1955, v. 5, p. 313-316). Los traslados y permanencias prolongadas alteraban el orden interno de las reducciones, y fueron mermando la capacidad de contar con reservas de alimentos. El gobierno solo

les proveía yerba y tabaco y cada vez se gastaban más animales para mantener los contingentes y para ayudar a sus familias que se veían imposibilitadas de sustentarse de sus sementeras. Siempre eran elegidos para los traslados los hombres más confiables de los pueblos y los más trabajadores por temor a la indisciplina y a los excesos de las milicias. Ello repercutió necesariamente en la superficie trabajada de las sementeras. Por otra parte, los traslados implicaban la pérdida de mulas y caballos, y el consumo de una cantidad desmesurada de ganado. En ese entonces existía la Vaquería del Mar que se ubicaban al norte de Santa Fe, Buenos Aires y Corrientes, y la de los Pinares al norte de las reducciones ubicadas sobre el río Uruguay, ambas eran sobre explotada por todos los habitantes de esas ciudades y por los portugueses, lo que impedía un abastecimiento normal de las estancias de las reducciones. Este recurso de ganado cimarrón en disminución, era vital para el sustento de los pueblos ya que representaba la única base segura de alimento disponible para contrarrestar las malas cosechas. El problema se agravaba aún más para los jesuitas que no estaban en condiciones de negar la ayuda de las milicias al Gobernador de Buenos Aires por todo lo actuado a su favor, aunque representara una carga muy pesada para las reducciones. En el siglo anterior los religiosos rechazaron con frecuencia la idea de trasladar los guaraníes por tiempo prolongado para trabajar en las construcciones de Buenos Aires por temor a las fugas y también por el pacto contraído de no obligarlos a trabajar para los españoles.

Aunque las movilizaciones para la guerra eran cumplidas como servicios a la Corona porque implicaban para los guaraníes una instancia muy deseada de participar en enfrentamientos armados, las reducciones no se veían afectadas en sus recursos porque las vaquerías estaban en plena expansión y el ganado era abundante. Al contrario los guaraníes podían destacarse como valientes guerreros y suspender sus obligaciones ordinarias dentro de los pueblos, ya que los contingentes eran bien menores y por tiempo más acotado. Sin embargo, ahora la situación era del todo diferente. La Compañía de Jesús debía demostrar, a través de la movilización de numerosas milicias, su fidelidad a la Corona y su inocencia en el Consejo de Indias por las numerosas acusaciones de los asuncenos en los tribunales de justicia contra las reducciones. Afrontaron la creciente demanda de sus milicias con la remuda de pequeños contingentes evitarían en el corto plazo, un costo muy alto para todos los pueblos.

Cuando el movimiento comunero de Asunción se radicalizó con la expulsión de los jesuitas (1730-1735) por segunda vez y la ejecución de José de Antequera y del procurador de la ciudad Juan de Mena. Los misioneros en 1732 movilizaron seis mil guaraníes que acamparon ocho meses en el pantano de Ñeembucu y luego debieron replegarse en el río Aguapey, a pedido de los asuncenos por los numerosos desmanes producidos contra la propiedad de los pobladores, así debían retirarse más al este y garantizar una frontera infranqueable con las reducciones y prestar apoyo a los enviados del Virrey. Las milicias se

mantuvieron en ese lugar hasta febrero de 1734 y por orden del Virrey, se efectuó un recambio de tres mil guaraníes sobre el Tebicuarí, para prestar apoyo a Bruno de Zavala, por otros dieciséis meses, todos estos datos fueron consignados por Nufferffor. Con todos esos desplazamientos de milicias guaraní y su permanencia fuera del ámbito de las reducciones, se originaron, s, numerosos desmanes contra la propiedad privada por el descontrol en hacerse de un botín. Sin duda, los excesos y la indisciplina afectaban la organización interna de las reducciones y la conservación de sus reservas. Si sumamos los contingentes con sus recambios desde 1732, tenemos un total de seis mil efectivos guaraníes movilizados de sus pueblos durante tres años seguidos. Y si realizamos una estimación total desde el principio del conflicto en 1724, vemos que fueron movilizados más de doce mil contingentes de las reducciones por períodos largos de forma escalonada durante once años. Por otro lado, cuatro mil guaraní fueron enviados al sitio de Colonia entre 1735 y 1736. Como vemos la intensa movilización de las milicias guaraníes representó en la última etapa del conflicto una carga muy pesada para el orden económico de las reducciones y también para la organización social interna de las mismas. Los guaraníes luego de permanecer tanto tiempo fuera de las reducciones debieron cultivar el gusto por la libertad y por los excesos de las movilizaciones guerreras donde obedecían más a sus caciques que a los religiosos. La campaña del Tebicuary (1732-1735) fue la más prolongada en toda la historia de las

misiones jesuíticas, y como veremos a continuación, tuvo consecuencias desastrosas para la continuidad de las reducciones y el pacto establecido con los jesuitas. Este acuerdo fue establecido entre los jesuitas y los caciques desde el principio de las reducciones como una alianza defensiva, reducirse a cambio de armas de fuego para defenderse de los enemigos, permanecer en su territorio, mantener el poder de los caciques, contar con la protección de los religiosos para no tributar ni ser encomendados y acceder a los bienes necesarios para la subsistencia en todos los poblados.

Impacto del conflicto sobre las reducciones

El impacto del conflicto se puede medir en la fuerte caída demográfica que arrojan los padrones. Tanto Jackson como Maeder, quienes trabajaron con listados de las reducciones, coinciden en señalar que en 1732 había 141.242 individuos y que en 1740 tan solo quedaban 73.910 en los 30 pueblos. También Morner, a través de los padrones generales de esos años (1735-1740), advierte una progresiva disminución de toda la población. A primera vista podemos pensar que el principal factor del derrumbe demográfico fueron las tres epidemias encadenadas que impidieron una rápida recuperación propuestas como hipótesis por Jackson. La primera fue en 1733, la segunda en 1735-1736 y la tercera en 1738-1740. Sin embargo, otros factores que colaboraron con la caída demográfica del 50% en tan corto tiempo fueron el hambre y las fugas masivas. Raras

veces estos detalles se mencionan en las cartas anuas y menos en los padrones. Sin embargo, en el ambiente convulsionado de esos años el padrón general de 1735 da cuenta de los fugitivos y el padre Lozano, en las Cartas Anuas abundaba en detalles:

Muchos indios tobatines recientemente reducidos en Santa María de la Fé, regresaron a sus antiguas moradas por el hambre y la epidemia que sobrevino. Esta se debió a la sequía que se presentó a fin de 1733 hasta marzo del 1734 que arruinó todas las cosechas. No eran tantos los campos trabajados ya que los más trabajadores estaban enlistados en las milicias y no había por parte de los que se quedaban ninguna predisposición para trabajar en lo ajeno. En el mes de abril el hambre empezó a apretar en todos los pueblos. En algunos pueblos que no tenían ganado, se desparramaron los indios por todas partes, vagando por los montes como frenéticos, juntamente con sus mujeres y niños buscando algo para comer. Antes el hambre se podía evitar por la cantidad enorme de ganado cimarrón, ahora en falta por culpa de los españoles y lusitanos que comerciaban con el Perú y Chile o rodeándolos para beneficiar los cueros que exportaban a Europa desde Brasil y desde Buenos Aires. Los campos de Yapeyú y San Miguel donde se guardaba el ganado para su reproducción también se acabó. Quedaron completamente dependientes de la agricultura que solían ser sus antiguos alimentos. Durante noviembre y diciembre llovió de forma

abundante y se consiguió una abundante siembra, pero al estar obligados a vagar para encontrar comida descuidaron la cizaña y la cosecha se hecho a perder. Los que volvieron de los escondites se echaron sobre los campos ajenos, prolongando el hambre por un año más... comparado con el censo anterior, se pudo constatar la muerte de 10132 indios la mayoría adultos y 6090 párvulos [...] ⁴

Podemos ver que el ganado cimarrón se había convertido con el tiempo en el principal sustento de las reducciones. Los pueblos se proveían desde siempre de la Vaquería del Mar situada al este y sur del río Uruguay y la extrema explotación en los últimos 15 años de los habitantes de Buenos Aires, Santa Fe y Corriente, las habían agotado. Los jesuitas intentaron en vano, crear una nueva vaquería en los Pinares, mas al norte, que fue saqueada por los portugueses⁵. Por eso las campañas militares prolongadas desde 1724 aceleraron el exterminio de las estancias en muchos pueblos al elevar el consumo de carne de forma desproporcionada. Las reducciones se enfrentaron con su insuficiente base agrícola y con la resistencia de los guaraníes a practicarla de forma

intensiva. Junto con el hambre sobrevino el contagio de enfermedades y el orden de las misiones dejó paso al descontrol social que condenó por primera vez a los guaraníes a procurarse el alimento fuera de los pueblos. Lozano en otra parte del documento lamentaba la falta de comida en los tres primeros pueblos más cercanos al Tebicuary y señalaba que los guaraníes vendían a sus hijos por carne a los paraguayos revelando una situación desesperada (Carta Anua, 1730-1735, p. 181). En 1734 muchos buscaron refugio con sus parientes no reducidos y muchos volvieron al monte a tratar de sobrevivir como antes de la caza, la pesca y la recolección. Los que se quedaron y sembraron fueron muy pocos y los resultados obtenidos no alcanzaron a mejorar la falta de alimentos en los pueblos. Muchos jesuitas debieron acompañar el ejército de seis mil hombres para servir de capellán en su permanencia a orillas del Tebicuary y los pocos religiosos que quedaron en los pueblos debieron ocuparse de los moribundos por la peste. Sin recursos para hacer frente al hambre y sin hombres para dedicarse a la reestructuración interna de las reducciones, el compromiso asumido por los jesuitas de brindarles todo lo necesario para el sustento y protegerlos de la explotación colonial ya no se cumplía. Las reducciones dejaron de ser un lugar seguro para sustraerse a la mita, por las numerosas movilizaciones militares, y tampoco podían garantizar la subsistencia de las familias reducidas. Las Cartas Annuas nos muestran como la crisis se profundizó por el hambre en los años subsiguientes:

⁴ Cartas Anuas de 1730 a 1735 del P. Pedro Lozano. traducidas del latín por Carlos Leonhardt SJ. Instituto Anchietano de Pesquisas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS. Sao Leopoldo, Brasil. Una copia digital de las mismas, me fue ofrecida generosamente por el historiador Ignacio Telesca (Cuaderno IV, páginas 141 a 443).

⁵ Sobre el tema de las vaquerías ver Morner, 1968, p. 121-124.

El 1735, año que hubo mas hambre que en el anterior y muchas huidas de los indios e indias a las selvas y dilatados campos. Se iban con los indios no reducidos y con los charrúas dedicados al trato carnal y para aumentar el número de mujeres mataban a sus maridos. Los mas sabios se retiraron a la laguna del Iberá fueron reducidos por los que tenían más capacidad, realizaban algunas ceremonias y se arrogaban el cargo de párrocos y se casaban con su licencia. Para sustentarse hacían invasiones hostiles a la vecindad de la ciudad de Corriente y a las estancias de ganado de los españoles. Ese año había 8022 personas desaparecidas que formaban 1354 familias fuera de los difuntos 2637 adultos y 3407 párvulos. Muchos dispersos se murieron por el camino o por las peleas entre si o por otras razones. Cartas Anuas manuscritas del P. Lozano (Cuaderno 4, p. 459-461).

De acuerdo a las cifras anteriores las muertes disminuyeron y aumentaron las cifras de los huidos de todas las reducciones. Como los charrúas no eran de fiar, algunos líderes decidieron salir de las misiones para fundar un nuevo poblado. Ernesto Maeder quien investigó el tema a través de una información del padre Bernardo Nusdorffer, señala que los guaraníes formaron un poblado con veintitrés hileras de ranchos con su propia organización social donde la poligamia era aceptada y que todos ellos correspondían a indios provenientes de trece reducciones comarcanas (Maeder, 1991-1992). Sorprende la cantidad de

parcialidades guaraníes que decidieron unirse a la nueva población y el grado de coerción interna que habían alcanzado. La reducción duró dos años y terminó con el ataque e incendio perpetrado por los correntinos con la ayuda de las milicias jesuíticas El pueblo de desertores debía ser eliminado para que no prosperase el mal ejemplo en el resto de las reducciones. A principios de 1736, las cartas annuas dan cuenta de la persistencia del hambre y la falta de sembradíos suficientes al regreso de las milicias de Colonia del Sacramento y el aumento del número de desertores:

Podían verse tropas de 80 a 100 indios sin contar con los párvulos y las mujeres que los seguían, vagaban por las estancias asaltando y matando a los cuidadores de ganado. Inundaban los caminos públicos atropellando tropas enteras de ladrones a los viajeros despojándolos de todo lo que tenían y en caso de resistirse acabarían con ellos. Los agricultores tuvieron que librar verdaderas batallas contra ellos para defender sus siembras, ganado y propia vida, y ponerse bajo armas, logrando vencer a los salteadores con la muerte. Otros fueron vencidos por los tigres, los demás por puro hambre [...]. Otros que se retiraron por el monte perecieron de la viruela como otros que se refugiaron por Santa Fe y Corrientes y Asunción. En las afueras de los pueblos se encontraban verdaderas bandadas de refugiados en los puestos, en las misiones y en los campos cerca se han hallado muertos de hambre y frío y medio devorados por los perros... Cada día se enviaba en algunas reducciones empleados para

recorrer los alrededores del pueblo y por el mes de agosto volvían trayendo cadáveres o a un prófugo aun con vida, desnudo con pérdida de habla parecía que no se daba cuenta de nada [...]. Otros se escondieron en las selvas o se fueron a los infieles [...]. (Cartas Anuas, 1735-1743; Cuaderno 4, p. 538-540)

Como vemos, el éxodo de las reducciones provocado por el hambre no cesó en los años subsiguientes. La existencia de tropas armadas con sus familias revela la existencia de numerosas parcialidades que decidieron abandonar las reducciones y dedicarse al asalto y al robo para sobrevivir. Otras alternativas fueron la servidumbre en las ciudades, la unión con otras tribus, llegar hasta las reducciones mejor abastecidas o sobrevivir en el monte en grupos pequeños. Probablemente los pocos que se quedaron en las reducciones fueron aquellos que apostaron al trabajo de la siembra y pudieron generar sus propios alimentos y defenderlos de los salteadores. En todo este éxodo, las estancias y los puestos de las reducciones fueron saqueados. El orden interno de las reducciones que permitía contener un número importante de familias se había alterado y los guaraníes frente al hambre y la peste huían de una posible muerte. Los jesuitas envueltos en los acontecimientos no pudieron prever el desastre originado por la falta de alimentos y el desbande general. Los payaguás también aprovecharon el desorden reinante para incrementar sus ataques y cautivar indios prófugos en el río Paraná. Según el relato de Lozano los

grupos de salteadores fueron obligados a regresar a las reducciones por la fuerza de las armas. Los que se negaron, fueron asesinados por las patrullas guaraníes que intentaban reestablecer el antiguo orden en el territorio de las misiones. El enfrentamiento armado entre los propios guaraníes nos habla de medidas extraordinarias y desesperadas para alcanzar la recomposición del antiguo orden en el territorio de las misiones.

Cabe preguntarse ¿cuál era la situación de los pueblos en particular y cómo era el impacto del conflicto en el conjunto de las misiones? Lozano señala que los pueblos más afectados en el norte por el hambre y las enfermedades fueron Santa Rosa y Nra. Señora de Fe, y también Loreto que había sido la reducción más importante y mejor abastecida, y que se encontraba totalmente arruinada. Cruzamos los datos con el censo realizado en Agosto de 1735⁶ y encontramos que la mayor cantidad de familias fugitivas se encontraban en San Ignacio Guazú (333), Loreto (325) y Nra. Sra. De la Fé (291). Para una mayor comprensión a continuación exponemos el cuadro de familias huidas y de familias restantes pueblo por pueblo de las misiones del Paraná:

⁶ Censo efectuado por orden de Bernardo Nusdorfer superior de las doctrinas en los 30 pueblos. La noticia de su existencia y la referencia me fue facilitada por el investigador Takeda Kazuhisa. Ver A.G.N. Sala IX, Legajos 17-3-6, 9-1-18 y 18-8-2.

Misiones del Paraná censo 1735	F. fugitivas	F restantes	Almas
San Ignacio Guazú	333	684	2691
Loreto	325	1200	5523
Nra. Sra. De la Fé	291	914	2465
Trinidad	141	680	1828
Encarnación de Itapuá	120	1038	4361
Corpus Cristi	67	638	2790
San Cosme y Damián	54	514	2143
Santa Rosa	31	448	1780
Candelaria	29	629	2990
Santiago	27	787	3237
Jesús	20	489	2256
Santa Ana Mini	5	924	4083
San Ignacio Mini	1	793	3010
Misiones del Paraná totales	1444	9738	39157

Quadro 1 - Familias fugitivas y familias restantes y totales de almas

El cuadro revela que los efectos de la guerra fueron muy importantes en los dos pueblos más próximos al Tebicuary y en el más importante sobre el Paraná, sin duda, por tener que socorrer por más tiempos a las milicias apostadas en sus proximidades. Lozano lamentaba que la fundación de San Antonio de Padua en el Aguapey con indios de Loreto, había sido abandonada y que los guenoas y los guañanes que incursionaban en la banda oriental del río Uruguay, se resistían a reducirse. Los esfuerzos realizados para evangelizar los indios apalabrados quedaban en la nada por el descontento general y no poder garantizarles la subsistencia en los primeros años. Según las cartas anuas pocas eran las reducciones del Paraná que se salvaron de la destrucción del ganado. Estas fueron Santa Ana Mini y San Ignacio Mini, que figuran en el

censo con el número más bajo de fugitivos de todos los pueblos y también Trinidad, que al contrario presenta numerosas familias de huidos. Esto último revela que las fugas no solo fueron causadas por el desabastecimiento de las misiones sino también por el descontento general que reinaba en su interior. En las reducciones donde había más huidos, el censo señala que algunos de ellos faltaban por más de tres y cuatro años de los pueblos. Se daba que dentro de un mismo cacicazgo se encontraban familias que iban dejando la comunidad de manera escalonada. Así encontramos algunos fugitivos de tres años, y numerosos de dos y un año. Muchos eran jóvenes parejas entre los 20 y 30 años con hijos y solo algunos pocos pasaban los 40 años. En las reducciones más próximas al Tebicuary como Santa Rosa, San Ignacio Guazú y Nra. Sra. De la

Fé además de fugitivos, existían listas muy largas de huérfanos y viudas. Todo ello nos esta señalando que las reducciones que sufrieron con más fuerza el impacto mortal de la guerra con lo asuncenos, fueron las más próximas al Tebicuary y que existió un fuerte rechazo de parte de las jóvenes familias de continuar bajo el régimen de las misiones. En las reducciones del río Uruguay, las cartas anuas, señalan una plaga de langostas que destruyó pastos e hizo estragos en el ganado vacuno. Según

Lozano una epidemia de sarampión estalló en Yapeyú y se expandió al resto de las reducciones. El censo de 1735 vuelve a registrar un número muy importantes de fugitivos. Según Lozano, las misiones más afectadas por el desabastecimiento fueron Santo Tomé, Santa Cruz, Yapeyú, San Lorenzo, San Javier, Santa María la Mayor, San Luís y San Nicolás. Y aquellas que se llenaron de huidos fueron San José, la Concepción, Santo Tomé, San Carlos, San Borja y De la Santa Cruz.

Misiones del Uruguay censo 1735

	F. fugitivas	F. restantes	Almas
San Nicolás	327	1603	6986
San Lorenzo	262	1213	5177
San Luis	166	1306	5305
Santa María La Mayor	160	700	2908
San Angel	153	952	4501
Nra. Sra. De la Asunción de la Cruz	99	1153	4377
Yapeyú	92	1320	5106
San José	52	770	3473
San Francisco Javier	47	829	3494
San Borja	41	714	3582
San Carlos	36	607	2400
Santo Tomé	29	792	3282
San Miguel	11	981	4019
Concepción	6	1279	5920
San Juan Bautista	1	1062	4621
Santos Mártires	1	904	3416
Apóstoles S. Pedro y S. Pablo	0	1056	3884
Misiones del Uruguay Totales	1580	17241	72451
Misiones del Paraná Totales	1444	9140	39157
Totales Misiones Paraná y Uruguay	3024	26381	111608

Quadro 2 - Familias fugitivas y familias restantes y totales de almas

El censo 1735, revela en el contexto general de las misiones una cantidad muy grande de familias huidas en los pueblos al este del río Uruguay, y un número

considerable también en los pueblos sobre el mismo río. En los más alejados de estos dos grupos, los fugitivos fueron casi inexistentes. Probablemente el problema del

desabastecimiento afectó a todos los pueblos más próximos al Paraná y la epidemia de sarampión se propagó más fácilmente en los pueblos cercanos al río. También el censo revela que las reducciones donde había más huidos, todos los cacicazgos tenían varias familias fugitivas de manera escalonada de cinco años a esta parte y en mayor número en los últimos dos. Esto nos habla de un foco de descontento general que se puede ubicar principalmente en las reducciones del Paraná y Uruguay más próximas entre sí por el rol que debieron desempeñar en las movilizaciones generales y en el abastecimiento de las milicias. Al igual que en el Paraná arrojan un número mayor de viudas en comparación a los viudos por lo tanto debemos pensar que el servicio en las milicias era un factor de desestructuración para las familias, por facilitar el contagio de enfermedades mortales, las huidas o exponerlos a la muerte. Por otra parte el mismo censo revela que los cacicazgos más numerosos tenían entre 100 y 80 familias, aunque en general solo alcanzaba un promedio de 30 a 40 familias por reducción. En las reducciones con muchos huidos encontramos la mitad de familias fugitivas por cacicazgo, y solo un cacique fugitivo. La mayoría de ellos permanecían en las reducciones, porque allí el cacicazgo era hereditario y al igual que sus primogénitos se los reservaba de tributar. Donde encontramos un elevado porcentaje de familias huidas por cacicazgo, las edades oscilaban entre los 40 y 20 años, y en las reducciones con un número menor la mayoría eran jóvenes entre los 18 y 30 años en edad de tributar. En comparación

las familias exentas de tributar por tener reservados⁷, impedidos⁸, mayores de 50 años, y fugitivos, eran muchas, y oscilaban entre un 20 y 40%, por lo tanto la presión del trabajo comunal debía ser mayor para las familias más jóvenes que no estaban exentas. Todo ello, bien pudo haber influido, en el abandono de las reducciones y en el descontento general. Los totales arrojados por el censo dan cuenta de un número más importante de fugitivos en las reducciones del Paraná en relación a la cantidad de familias del Uruguay, sin duda por la presión constante de las movilizaciones militares. Por lo tanto el descontrol y el deterioro de las relaciones al interior de las reducciones fue mayor. En comparación con las cifras consignadas por Lozano, de 1354 familias fugadas para el año de 1735, vimos que en el censo oficial de 1735, se mencionaron también las familias fugadas con anterioridad. La diferencia que encontramos con nuestros números nos señala que las fugas consignadas también de los años anteriores fueron considerables y que el proceso de desertión de las reducciones aumentó con el inicio de las movilizaciones masivas de las milicias. En el contexto general de las reducciones las del Paraná fueron las primeras afectadas por el desabasteci-

⁷ Los reservados eran los que estaban exentos de tributar en todas las reducciones había un número determinado, los caciques e hijos primogénitos, los menores de 18 años sin casarse, las autoridades el corregidor, los mayordomos y cantores que sumaban un número fijo de doce por reducción.

⁸ Los impedidos eran los que tenían algún problema y los reservados los que pasaban los 50 años.

miento de ganado y el elevado número de prófugos. También en el Uruguay casi todas las misiones se vieron afectados por la mortandad de animales, el hambre y la llegada de muchos guaraníes huidos. Por todo lo expuesto podemos aseverar que las misiones ya no constituían lugares seguros para sobrevivir y los jesuitas ya no podían mantener el abastecimiento de las reducciones por las circunstancias vivenciadas. No es de extrañar que los guaraníes buscaran esparcirse en pequeños grupos para subsistir de los recursos del monte y de los asaltos esporádicos con otros grupos.

También podemos aproximarnos en cifras generales a la cantidad de fugados en todos esos años. Sabemos por Morner que consultó el padrón de 1732 que había un total de 141.242 individuos en las reducciones y por el censo analizado por nosotros que en 1735 la cifra había descendido a 111.608 (MORNER, 1968, p. 227). Si comparamos las cifras podemos intentar estimar un número aproximado de las familias fugitivas en los censos de 1736, 1740 y 1741⁹, para evaluar la intensidad de la crisis al interior de las reducciones y la dinámica de su recuperación.

Total de Almas x censos	Año 1732	Año 1735	Año 1736	Año 1740	Año 1741
Reducciones del Paraná	S/D	39157	32.738	31.658	32.418
Reducciones del Uruguay	S/D	72451	69.983	42.252	44.542
Totales generales	141.242	111.608	102.721	73.910	76.960

Si tenemos en cuenta que las reducciones del Uruguay fueron golpeadas por la peste y que el recuento efectuado por Lozano de los muertos entre 1732 y 1740 para todas las reducciones, haciende a 36,546 personas podemos deducir que hasta el año de 1740 el proceso de éxodo de las reducciones prosiguió declinando y se fugaron de ellas una 40 mil personas. Como vemos la intensidad de ese proceso fue muy violento, las cartas anuas de esos años describen la tragedia de los pueblos con todo el dramatismo del padre Lozano y las cifras que manejamos concuerdan con la magnitud de las pérdidas.

Además de los inconvenientes suscitados al interior de las misiones, al otro

lado del río Uruguay se encontraban los lusitanos que impedían a los guaraníes, vaquear con libertad para abastecerse. Lo mismo sucedía al sur de las reducciones con los charrúas y abipones y al norte con los payaguás. El espacio externo de las reducciones dejó de ser un lugar seguro por donde transitar y buscar ganado cimarrón. La sucesión de epidemias y la declinación demográfica hasta fines de 1740 nos señala lo difícil que fue encontrar una solución al problema del hambre. Por todo ello, podemos decir que la revolución

⁹ Estos censos se encuentran en el Archivo de Roma de la Compañía de Jesús y por gentileza del padre Martín Morales accedí a fotocopiar los originales.

de los comuneros con los prolongados traslados de las milicias tuvo consecuencias impensadas para los religiosos en el conjunto de las misiones. La mayoría de las reducciones se transformaron en una trampa mortal. Aquellos que huyeron y buscaron refugio en la selva, padecieron los ataques de los indios infieles y la destrucción de sus rancherías por parte de las milicias guaraníes para borrar su mal ejemplo. Para los jesuitas debió ser un duro golpe ver sus queridos pueblos fuera de control por el hambre, las epidemias y tener que lamentar tantas muertes y tantos huidos. Las reducciones se convirtieron en espacios que expulsaban a sus habitantes, y en esas condiciones extraordinarias, el pacto político con los guaraníes se deterioraba. Al igual que los asuncenos que tuvieron que lamentar los excesos cometidos por las milicias comuneras en permanente movilización, los jesuitas tuvieron que vivenciar el descontrol social al interior de las reducciones. Los hechiceros volvieron a tener un rol protagónico como guías de sus parcialidades en esos años y los jesuitas intentaron limitar al interior de las reducciones su influencia. En el año de 1734 con motivo de la visita general del nuevo Provincial Jaime de Aguilar, los religiosos se juntaron en la reducción de San Lorenzo y le expusieron el problema de los hechiceros que iban cundiendo en los pueblos, su recomendación fue que trataran de localizar a los principales y los expulsasen de los pueblos por ser probables responsables de fugas masivas al interior de las reducciones. Archivo General (Biblioteca Nacional, Leg. 70, folio 37-38).

Estrategias jesuitas para la recomposición de la alianza resquebrajada

En los años sucesivos la recomposición social fue muy lenta. La Compañía de Jesús debió realizar un enorme esfuerzo económico para asegurar la continuidad de las reducciones y tuvo que resignar su propósito de fundar nuevas misiones para evangelizar los indios infieles y contribuir a la pacificación de la frontera. Ello debilitó la defensa del territorio más allá de los pueblos. Las incursiones de los abipones, minuanos, charrúas y payaguás se hicieron más frecuentes y hubo una mayor penetración de los lusitanos desde la costa. Los esfuerzos debieron concentrarse en garantizar la subsistencia al interior de los poblados guaraníes. Según Lozano, con las primeras buenas cosechas en el año 1739 compraron 38 mil cabezas de ganado a los españoles para mitigar el hambre en sus pueblos (Cartas Anuas, 1735-1743, cuaderno 4, p. 580). En los años sucesivos según Magnus Morner el gobernador de Paraguay fue autorizado a sacar yerba caaminí de los pueblos guaraníes bajo condiciones favorables Morner (1968, p. 126), con lo cual podemos suponer que en los años sucesivos las reducciones consiguieron comprar los animales que les faltaban con el producto de sus sementaras o realizaron con ese fin, transacciones con la yerba. Además de recomponer las condiciones de subsistencia en todos los pueblos, los religiosos procuraron evitar los servicios de las milicias. Cuando en 1738, el gobernador de Buenos Aires solicitó el apoyo de las milicias para saquear las

estancias de los portugueses, que se habían fortificado ese año en Río Grande de San Pedro, el superior tuvo que negarse. El padre Bernardo Nusdorffer se justificó por la necesidad de una conducción de oficiales españoles y la imposibilidad por el armisticio concertado entre españoles y portugueses que también incluía a los indios de las misiones. Otras razones que debieron pesar de igual manera fueron: la falta de recursos suficientes, la indisciplina de las milicias, y el temor de represalias lusitanas en los pueblos más cercanos. Por todo lo acaecido, las misiones estaban debilitadas en su potencial defensivo y ya no podían cumplir empresas arriesgadas para complacer las autoridades locales. Los jesuitas no solo debían asegurar el alimento al interior de las reducciones sino también limitar los servicios de los guaraníes para evitar nuevamente el descontrol y las fugas. Estas fueron condiciones necesarias para reestablecer la alianza resquebrajada y asegurar la continuidad del sistema redaccional.

Otros peligros que cernía a las reducciones por las numerosas denuncias que habían llegado del Paraguay, fueron el aumento del tributo y la imposición del diezmo analizados por el Consejo de Indias. Ello implicaría exigir a los guaraníes mayores servicios personales que probablemente no estarían dispuestos a aceptar y que causarían nuevas deserciones. El Consejo de Indias, resolvió realizar una investigación a fondo por el informe recibido del gobernador de Paraguay Martín de Barúa, que mencionaba la cifra de 40 mil tributarios que podían pagar un

tributo redoblado. La Compañía de Jesús pagaba solo un peso por tributario que se descontaba de la congrua de los 22 misioneros sobre un padrón muy inferior que no había sido actualizado desde el siglo anterior. El Consejo de Indias envió en 1735 el visitador Vázquez de Agüero a Buenos Aires para averiguar lo cierto de todas las denuncias y recabar también información por la falta del pago del diezmo. Con objeto de evitar una visita a las reducciones, el Provincial Jaime de Aguilar, mandó realizar una información jurada a los principales religiosos de los pueblos como instrumento jurídico a ser presentado ante el visitador y en el Consejo de Indias. Los religiosos debían volcar en 22 preguntas, los datos de los padrones conocidos, las estimaciones actuales de 19 mil tributarios, los pagos acostumbrados, las limitaciones de los indios, los servicios prestados por ellos y los gastos de las reducciones¹⁰. Declararon diez padres de las reducciones del Uruguay y del Paraná y el superior de todas ellas quien dejó entrever que si se aumentaba el tributo los religiosos deberían salir de las reducciones y ser relocalizados por la imposibilidad de su cumplimiento. Este documento jurídico junto con cartas de Bruno de Zabala y del obispo de Buenos Aires al Rey, donde se elogia el desempeño de las milicias y se aconsejaba no innovar en el diezmo, fueron llevadas por otros procuradores a

¹⁰ M.C.D.A. v. 5, doc. XLI. Interrogatorio sobre a possibilidade dos indios guaraní pagarem tributo, em vista do seu carácter, producto e antecedentes, p. 256-333.

España para tratar el aumento del tributo. También se realizó el censo de 1735, con la declaración jurada de cada sacerdote de la reducción y refrendado por el padre superior, para actualizar todos los datos de los 20.159 tributarios¹¹ cifra comparable con las estimaciones.

El Padre Gaspar Rodero, procurador general de la Compañía de Jesús en el Consejo de Indias, tuvo que escribir un Memorial para defender la orden de todas las críticas que llegaban a ese tribunal¹². Se buscaba gestionar la reconfirmación de todos los derechos concedidos a las misiones jesuíticas del Paraguay, para alejar el peligro de cualquier modificación con respecto al tributo, los diezmos y la imposición de corregidores. En el Memorial, Rodero refutaba las principales críticas que podían hacer que el tribunal cambiase de parecer sobre la imposición de un tributo acotado. Mencionaba como infundadas las acusaciones sobre los excesivos caudales percibidos por la venta de la yerba de las misiones. Rechazaba la acusación de ex-

plotar minas, y de adeudar una cantidad astronómica por los tributos atrasados y ocultar tributarios. Señalaba todos los servicios prestados por las milicias sin costo alguno para el Rey y defendía la actuación de los guaraníes. También resaltaba que gracias a la no existencia de corregidores en las reducciones estas se mantenían libres de todo tipo de vicios y en especial de la ausencia de bebidas. Según el padre Hernández, Rodero fue citado por los Ministros del Consejo de Indias que le reprochaban el no haber hecho los religiosos las numeraciones de los tributarios de forma ordenada. También que la tasación de peso del tributo había sido efectuada en base a un padrón antiguo de 9 mil indios y ratificado por posteriores cédulas. Sobre esas críticas el procurador volvió a insistir que los indios debían quedar exentos del diezmo y de un aumento del tributo por las numerosas contribuciones a su propia expensa (HERNÁNDEZ, 1913, p. 481-194) Como vemos los jesuitas debieron defender los derechos que permitían consolidar la alianza al interior de las reducciones, todas las veces para acallar las críticas recibidas y defender los derechos alcanzados. El principal argumento era que no se podía modificar la cédula de Octubre de 1716 que había hecho publicar el gobernador de Buenos Aires Mauricio de Zavala, en todos los pueblos y en la que el Rey, les prometía no gravarlos en más nada en reconocimiento a todos sus servicios. Por último Rodero se defendía de la acusación de no dejar enseñar la lengua española para embarazar la comunicación y el comercio con los españoles. Sostenía que era el

¹¹ Datos extraídos del censo efectuado por orden de Bernardo Nusdorfer superior de las doctrinas en los 30 pueblos. Ver A.G.N, Sala IX, Legajos 17-3-6, 9-1-18 y 18-8-2.

¹² El Memorial hacía especial referencia a un documento que le había llegado al Rey de un abate extranjero que criticaba a los misioneros del Paraguay, pidiendo licencia al Rey para hacerse cargo del remedio de ellas. Ver en Archivo de la Real Academia Española, *Hechos de la Verdad contra los Artificios de la Calumnia representado con la más rendida veneración al Supremo Real Consejo de las Indias por el padre Gaspar Rodero...* Colección Mata Linares leg. 1968. Sin fecha.

único medio para alejar el robo, la idolatría, el homicidio y la incontinencia y justificaba todos los gastos que se hacían sobre los indios y la conservación de las doctrinas. Todos estos argumentos buscaban frenar la voluntad de los ministros del Consejo, de sugerir al Rey modificaciones a los privilegios vigentes en las reducciones. En apoyo a Rodero estuvo el padre Juan José Rico, desde 1741 realizando numerosas presentaciones ante el Consejo de Indias y dejó entrever la amenaza de abandonar las reducciones si se aumentaba el tributo.

Los ministros, luego de analizar las consultas efectuadas por el visitador en Buenos Aires, y por una comisión en España, con el procurador general de la Compañía de Jesús, estudiaron toda la documentación en el Archivo de Simancas. Finalmente se pronunciaron el 22 de mayo de 1743 y fueron del parecer de tomar en cuenta la declaración jurada de los jesuitas del censo de 1735 sobre el número de tributarios. En su dictamen aconsejaron: no innovar en la forma acostumbrada de tributar, en los bienes de comunidad, en el uso de armas y en la sugerencia de introducir corregidores extranjeros. Si bien tomaban en cuenta las amenazas de los religiosos de dejar las reducciones por el aumento del tributo, consideraban que se debía arreglar con los doctrineros alguna forma de pagar el diezmo en frutos de la tierra. También sugerían que los cuatro pueblos cercanos al Tebicuary fueran devueltos a la jurisdicción del Paraguay (PASTELL, 1946, doc. 4294, v. 7, p. 482-506).

El Rey recién se expidió el 28 de diciembre de 1743 en lo que fue después

llamada "La Gran Cédula de 1743" por los jesuitas (PASTELL, 1946, doc. 4326, v. 7, p. 544-548).

Trece fueron los principales puntos en disputa sobre los que se expidió:

1. Sobre el tributo, mandó mantener el peso que se cobraba según el padrón de 1735 hasta nuevo padrón y les perdonó lo adeudado con anterioridad. La presión de abandonar las doctrinas resultó nuevamente efectiva junto con todos los informes y presentaciones que lograron obtener del cabildo eclesiástico, de los gobernadores y de los obispos.

2. Sobre los frutos y en particular la yerba, el Rey dispuso que los religiosos continuasen con el comercio, sin novedad y que los oficiales Reales le informasen sobre las cantidades anuales y calidades de frutos. Esto revalidaba que todos los indios de las reducciones quedasen exentos de pagar derechos por la venta de los productos. De ese modo las reducciones podían continuar con su comercio de productos de la tierra si ver alteradas las excepciones al pago de gravámenes existentes.

3. Sobre la instrucción del español, se les ordenaba que tuvieran escuelas y que procurasen que hablaran el castellano.

4. En materia de derecho de propiedad de los guaraníes, el Rey mandaba que se les asignase una porción de tierra y que todos los frutos que obtuviesen se destinen a pagar primero el tributo al Real Erario, del cuál salían los sínodos de los curas, los adornos y manutención de las iglesias y el sustento y socorro para las

viudas, huérfanos, enfermos e impedidos. Esta utilización de los recursos respondía a la lógica del gasto que se practicaba con lo producido en las tierras comunales de los pueblos.

5. Sobre las justicias se ordenaba que en cada pueblo sean estas los alcaldes indios y que no se pongan corregidores. Con ello lograban mantener el control de sus pueblos y continuar como los hacían hasta entonces.

6. Con respecto a las artes y oficios, se mandaba que no se hiciese novedad de lo que se practicaba en ese entonces, y que se continuase con la fabricación de armas blancas y de fuego, municiones y pólvora. Con ello quedaban resguardados los derechos de defenderse con armas de fuego para garantizar la superioridad defensiva de las misiones. Este punto era esencial para restablecer el permiso a los indios de portar armas de fuego y de garantizar la alianza defensiva original.

7. Sobre lo ordenado en 1694 para que acudiesen con los diezmos a los Obispos, y lo sostenido por los jesuitas que no era costumbre, el Rey resolvía que no se hiciese novedad

8. El rey los autorizaba a proseguir con sus prácticas de ir en busca de indios para reducirlos. De ese modo podían realizar sus rondas en el espacio de las reducciones para mantener bajo control las tribus infieles y también continuar con los planes de expansión en el Chaco, en Moxos y Chiquitos.

9. Sobre las visitas de los obispos el Rey no resolvía nada al respecto. De ese modo quedaba librado al celo pastoral de cada prelado y los jesuitas podían evitar injerencias inoportunas.

10. Sobre el culto divino en las reducciones el Rey les agradecía todo lo obrado por su celo al respecto. Las Iglesias, las celebraciones, el teatro indígena y la música que se ejecutaba en las reducciones, eran una prueba acabada de la evangelización exitosa de una nueva cristiandad.

11. Con respecto al Patronato Regio, el Rey resolvió que estas siguieran a cargo y cuidado de los de los Padres de la Compañía, como se había ordenado por Cedula Real en 1659, cuando los jesuitas amenazaron con abandonarlas por intentar convertir las doctrinas y ponerlas bajo la órbita de los obispos. A diferencia de la política borbónica, a favor de la secularización de las doctrinas, las reducciones jesuitas volvían a ser contemplados como una excepción gracias al rol geopolítico fundamental que desempeñaban en la defensa del territorio y en particular las reducciones de la región del Río de la Plata. De ese modo los religiosos alejaban el peligro de ser reemplazados por doctrineros y de la ingerencia de los obispos al interior de sus pueblos.

12. Sobre la disputa sobre la sujeción de los 30 pueblos bajo la jurisdicción de Buenos Aires, se mandaba no innovar en lo particular. Este decreto había sido alcanzado recordemos el 14 de octubre de 1726 a pedido de los procuradores de la Com-

pañía. Sin embargo, los asunceños habían apelado y la Corona había ordenado por cédula del 5 de septiembre de 1533 que los cuatro pueblos más cercanos a Asunción fuesen devueltos a la jurisdicción del Paraguay, cosa que los jesuitas no habían acatado por el conflicto y la sublevación de los comuneros. Para terminar con los reclamos de los asunceños y proteger a los guaraníes de tener que brindar cualquier servicio a los españoles, era fundamental que estuvieran todos bajo la órbita del gobierno de Buenos Aires, Como vimos las reducciones reclamadas habían sido las que tuvieron mayor cantidad de fugitivos en los años conflictivos. Para reestablecer el orden y la confianza se hacía necesario reconfirmar el pacto inicial de sustraerlos al servicio personal y mantenerlos libres de cualquier inferencia de los asunceños en su territorio.

13. Sobre las críticas de los jesuitas extranjeros en las doctrinas, alimentadas por Aldunate, el gobernador que nunca asumió y que había enviado un informe para que se pusiesen corregidores, se hacía necesario un desagravio por lo tanto el Rey ordenaba que quedasen desvanecidas y manifestaba su gratitud Real al Provincial.

Como vemos todos los aspectos conflictivos en materia de derechos de las reducciones con las autoridades locales y con los asunceños quedaban subsanados con la Cédula Grande. En ella se volvieron a confirmar todos los privilegios otorgados a las reducciones del Paraguay en materia

de tributos, armas, propiedades, autoridades internas de los pueblos, jurisdicción única de Buenos Aires. También en ella el Rey manifestaba su reconocimiento a la Compañía de Jesús y agradecía su colaboración por haber desvanecido con sus informes las falsas calumnias¹³. Sobre el diezmo, el Rey solo mencionaba realizar una consulta con los religiosos para que determinasen como se podría pagar, lo que equivalía a escuchar la opinión de los doctrineros y no una imposición real para cumplir con esa obligación. Con todos los privilegios reconfirmados, la Compañía de Jesús podía finalmente seguir adelante su labor entre los guaraníes sin ningún tipo de interferencias de los españoles o de las autoridades coloniales en sus reducciones. Los conflictos de esos años en el Paraguay y en el Río de la Plata habían dejado una importante lección, rechazar el pedido de las movilizaciones prolongadas de las milicias, para evitar el desabastecimiento y las epidemias, la indisciplina de los guaraníes y las fugas en masa. El costo para reestablecer el orden, acallar las críticas ante la Corona y reforzar el pacto político con los guaraníes había sido muy elevado. Las reducciones habían perdido la mitad de su población estable. En lo sucesivo las milicias jesuitas dejaron de tener un rol en la defensa del territorio y los religiosos se abocaron por un tiempo más, a reestablecer la paz al interior de las reducciones.

¹³ Ver Pastell, 1946, doc. 4326, tomo VII, p. 544-548.

Referencias

AVELLANEDA, Mercedes. Orígenes de la alianza jesuita-guaraní y su consolidación en el siglo XVII. In: *Memoria de Ethnohistoria*, F. de F. y L. U.B.A, 1999.

_____. La Alianza defensiva jesuita guaraní y los conflictos suscitados en la primera parte de la Revolución de los Comuneros. In: *Historia Paraguaya Anuario de la Academia de la Historia*, v. XLIV, 2004.

AVELLANEDA, Mercedes; QUARLERI, Lia. Las milicias guaraníes en el Paraguay y Río de la Plata: alcances y limitaciones (1649-1756). In: *Estudios Ibero-Americanos*, PUCRS, v. XXXIII, n. 1, 2007.

CORTESAO, Jaime. *Manuscritos de la Colección De Angelis*. Río de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1955. v. V.

ELADIO VELAZQUEZ, Rafael. Acción Comunera del Cabildo de Asunción. In: *Historia Paraguaya - Anuario de la Academia de Historia del Paraguay*, 1993. v. XXXII (II).

FURLONG, Guillermo S. J. *Misiones y sus pueblos de guaraníes*. Buenos Aires, 1962.

GANDIA, Enrique de. *Indios y conquistadores en el Paraguay*. Buenos Aires: García Santos, 1931.

HERNÁNDEZ, Pablo S. J. *Organización Social de las doctrinas guaraníes de la Compañía de Jesús*. Barcelona: Gustavo Gili. 1931. tomo 1.

JACKSON, Robert H. Crisis demográfica nas Missoes, 1730-1740, In: PAGE, Carlos A. (Ed.). *Educación y Evangelización*. La experiencia de un mundo mejor, Córdoba, 2005

LOZANO, Pedro. *Historia de las Revoluciones de la Provincia del Paraguay, 1721-1735*. Buenos Aires, v. I, 1905.

MAEDER, Ernesto J. A. ¿Pasividad Guaraní? Turbulencias y defecciones en las misiones jesuíticas del Paraguay. In: CONGRESO JESUITA DE CÓRDOBA, FE Y JUSTICIA, 1991-1992, Córdoba, España. *Actas..* Córdoba, 1991-1992.

_____. Del Esplendor a la crisis. Las misiones de guaraníes entre 1734 y 1744. *Temas de Historia argentina y americana*, julio/diciembre 2003. n. 3.

MORNER, Magnus. *Actividades políticas y económicas de los jesuitas en el Río de la Plata*. Buenos Aires: Paidós, 1968.

PASTELLS, Pablo S. J. *Historia de la Compañía de Jesús en la Provincia del Paraguay*. Madrid, 1946. v. VII.

Documentos consultados

Colección de Documentos que contiene los sucesos tocantes a la segunda época de las conmociones de los Regulares de la Compañía en el Paraguay y señaladamente la

persecución que hicieron a Don José de Antequera y Casto. Va añadido en esta edición el Informe de Don Matías Anglés y Gortari. Tomo III, 1769.

Cartas Anuas “no publicadas”. Años 1730-1743 del padre Pedro Lozano, traducidas del latín por Carlos Leonhardt S.J. Instituto Anchietano de Pesquisas, Universidade do Vale do Río dos Sinos (UNISINOS), Sao Leopoldo, Brasil.

Recebido em fevereiro de 2012

Aprovado para publicação em julho de 2012

Educação técnica e profissional em agropecuária: o caso da Escola Municipal Agrícola Governador Arnaldo Estevão de Figueiredo

Technical and professional education in agriculture: the case of Municipal Agricultural School Governador Arnaldo Estevão de Figueiredo

Tangria Rosiane Heradão*

Jefferson Carriello do Carmo**

* Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco.

E-mail: tangriaherradon_1@hotmail.com

** Professor/Pesquisador do programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco. Mestre e Doutor em Educação Aplicada às Ciências Sociais – UNICAMP. Pós-Doutor em História Social do Trabalho – UNICAMP.

E-mail: jeffccprof@gmail.com

Resumo

O objetivo deste estudo é identificar, no plano legal, as políticas relacionadas à Educação Profissional de Ensino Médio Integrado, no contexto da reforma do Estado brasileiro. Esse objetivo parte da seguinte hipótese: a política pública do município de Campo Grande, MS, quando trata da implantação de políticas educacionais de ensino médio integrado à educação profissional – técnico em agropecuária – visa atender aos arranjos produtivos locais, formando profissionais para atender as novas formas de trabalho e produção. Para atingir o objetivo proposto, o caminho percorrido foi o histórico-analítico em que adotamos o procedimento da pesquisa documental.

Palavras-chave

Políticas Educacionais. Trabalho e Educação. Ensino Médio Integrado

Abstrat

The objective of this study was to identify the legal plan politics related to Integrated High School Vocational Education, in the context of the Brazilian State's reform. This objective departs of the following hypothesis: the public policy of Campo Grande's municipality, when dealing with the implementation of educational policies of high school integrated into the professional education – agricultural technician, aims to meet the local productive arrangements, forming professionals to meet the new forms of work and production. To achieve the objective proposed the road traveled was the analytical history that we adopted the procedure of documentary research.

Key words:

Educational Politics. Work and Education. Integrated High School

Introdução

O objetivo deste artigo é identificar, no plano legal, as políticas que se relacionam à Educação Profissional de Ensino Médio Integrado, no contexto da reforma do Estado brasileiro. Sob esse foco, selecionamos e analisamos leis e decretos que orientam a oferta de educação profissional técnica de nível médio a partir dos anos de 1990.

No âmbito das legislações, verifica-se que a partir da Constituição Federal (CF) de 1988 amplia-se a necessidade da discussão acerca das políticas públicas voltadas para a educação, sendo o ensino fundamental como obrigação dos entes federais em que, a Constituição Federal integra o município como ente federativo e amplia sua autonomia, conferindo-lhe o poder de elaboração de sua lei orgânica. Com base nessa constatação, propusemos situar o sistema municipal de ensino no contexto que também o constitui, discutindo sucintamente o ordenamento normativo vigente que permeia a sua existência, no âmbito legal da reforma do ensino profissionalizante, ressaltando algumas transformações ocorridas. Destacamos, ao final, a implantação da educação profissional na Escola Municipal Agrícola Governador Arnaldo Estevão de Figueiredo, que atende a formação geral e a educação profissional (técnico em agropecuária), no âmbito municipal.

Para atingir o objetivo proposto, o caminho percorrido foi o histórico-analítico por meio da pesquisa documental.

Aspectos históricos e legais da Educação Profissional de Ensino Médio Integrado no âmbito municipal

Em março de 1996, no contexto das reformas do Estado brasileiro, o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei (PL) n. 1.603/96¹, que já tramitava no Congresso desde antes da aprovação e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN)/96. O objetivo desse Projeto de Lei era implantar a reforma nas bases conceituais e operacionais da política de educação profissional. O documento modificava radicalmente o ensino técnico ao

¹ O PL n.1.603/96 foi um projeto de lei elaborado pelo MEC; o ministro na época era o economista Paulo Renato de Souza, que propunha a reforma da educação profissional, principalmente, para a rede federal e correu paralela à fase final da LDBEN. Pelo desgaste sofrido na época da discussão do PL, o texto final da LDBEN foi aprovado, deixando o capítulo da referida lei bastante vago. O Ministério transformou o PL no decreto n. 2.208/97 que veio dar materialidade ao PL n.1.603/96, cujo processo de tramitação passou por inúmeras dificuldades. O decreto, portanto, concretizou a reforma da Educação Profissional que o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação não havia realizado (GARCIA, 2009, p. 33).

incorrer sobre: desarticulação do currículo integrado (art.8), a uniformização do currículo (art. 11), currículos em módulos (art. 13), democratização de oportunidade (art. 4), docentes da formação específica (art. 16), a questão da autonomia (art. 25 a 29 e 31 a 34) e a desobrigação do Estado com a educação tecnológica (art. 6 e 32); dentre outros aspectos separava obrigatoriamente o ensino médio da educação profissional.

Dada à relevância das questões relacionadas à educação profissional, o governo de FHC propôs a discussão do referido projeto, com a sociedade, por meio de audiências, simpósios, seminários e encontros². Entretanto o que se viu nas audiências públicas em todo país foi a rejeição de quase todas as propostas do Projeto de Lei. O PL n. 1.603/96 não agradou os interesses dos diversos segmentos sociais – os estudantes, os professores, os trabalhadores, os empresários, a igreja e os movimentos sociais. Oliveira (2003) destaca que o PL n. 1.603/96 desprezou pesquisas e trabalhos consistentes de educadores brasileiros que se dedicavam à educação profissional e que o governo preferiu a “consultoria dos *experts* do Banco Mundial, do BID e da Universidade de Oklahoma” (OLIVEIRA, 2003, p. 53).

A nova LDBEN (Lei n. 9.394/96) foi aprovada no dia 17 de dezembro de 1996 e sancionada pelo Presidente FHC, no dia 20 de dezembro de 1996. Essa lei substi-

tuiu a legislação de 25 anos anteriores³, trazendo avanços significativos: a inclusão da educação infantil como primeiro passo da educação básica e a possibilidade de mudanças nos critérios de acesso às universidades. Com a vigência da Lei n. 9.394/96, sai de cena o PL n. 1.603/96, “com a justificativa de que ele não estaria em consonância com a referida lei máxima da educação nacional” (OLIVEIRA, 2003, p. 54).

A LDBEN/96⁴ definiu os fins e os meios da área educacional, incorporou como objetivo da educação a preparação e a qualificação para o trabalho. Esse documento delimita o seu objeto específico ao separar a educação informal da educação escolar ou formal; afirma que “esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (§ 1º do art.1º) e que esta, por sua vez “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (§ 2º do art. 1º). Percorrendo os dispositivos legais desse mesmo documento, observa-se, no art. 2º, que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Salienta-se, ainda, que, no art. 3º, inciso XI, o ensino será ministrado no princípio da “vinculação entre a educação

² Seminário Nacional sobre “Ensino Médio: Construção Política” e o Seminário Nacional de “Educação Profissional - Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”.

³ A Lei n. 9.394/96 substituiu a Lei n. 5.692, de 1971.

⁴ Foram introduzidas alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 em relação ao ensino fundamental, ao ensino médio e à educação profissional, através da Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008 e pela Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008.

escolar, o trabalho e as práticas sociais”. Dessa forma, em seus três primeiros artigos, a LDBEN enfatiza a educação (formal) e o trabalho, o que, entretanto, para Tuppy (2007, p. 108), tal “consideração não traz elementos realmente novos, uma vez que nossa sociedade está estruturada a partir de modelos de produção que envolvem o trabalho humano e livre”.

Em consonância com a Constituição Nacional, a LDBEN/96 reafirma a educação como uma tarefa a ser partilhada entre os Estados e Municípios, “em regime de colaboração, e com assistência da União” (§ 1º do art. 5º); e mais: caso seja comprovada a negligência da autoridade competente, na garantia do cumprimento do oferecimento do ensino obrigatório (fundamental), poderá ela responder por crime de responsabilidade (§ 4º do art. 5º).

Com referência à organização da educação nacional, a LDBEN/96 ratifica o texto constitucional, pois determina, no art. 8, que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” e incumbe a “União de elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE), em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (art. 9º, inciso I). De acordo com Silveira (2005, p. 66) esse texto legal, ao retomar a ideia de um PNE – uma antiga aspiração da sociedade brasileira –, se bem “elaborado preencherá uma lacuna na implementação da tão desejada política nacional de educação, sustentada por uma filosofia educacional consistente e afinada com o momento histórico atual”.

A LDBEN/96 define como finalidade da educação básica “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (art. 22). Essa finalidade constitui uma vinculação com o ensino médio. De acordo com Ramos (2004, p. 39) o art. 22 da LDBEN/96, “coloca o aprimoramento da pessoa humana como uma das finalidades da educação básica”, e acrescenta que “cumprir essa finalidade implicaria retirar o mercado de trabalho do foco do projeto educacional do ensino médio e colocá-lo sobre os sujeitos”. De acordo com a autora, esses sujeitos não são abstratos, não vivem isolados, mas são sujeitos que possuem projeto de vida construído a partir das relações sociais, que buscam a emancipação humana por meio da coletividade, isto é, “que só pode ocorrer na medida em que os projetos individuais entram em coerência com um projeto social coletivamente construído” (idem, p. 39).

Pela LDBEN/96, no art. 10, inciso VI, o Estado deve assegurar o ensino fundamental, além de oferecer, prioritariamente, o ensino médio. A esse respeito, observe-se o que Cury (2002, p. 182) expõe:

Legalmente, então, o ensino médio – gratuito no âmbito do ensino público – deixou de ser independente do conjunto da educação básica, compondo-se com ela e tornando-se progressivamente obrigatório.

Assim, do ponto de vista jurídico, consideradas as três funções clássicas atribuídas ao ensino médio: a função propedêutica, a função

profissionalizante a função formativa, é esta última que agora, conceitual e legalmente, predomina sobre as outras. Legalmente falando, o ensino médio não é como etapa formativa, nem porta para o ensino superior e nem chave para o mercado de trabalho. Ele tem uma finalidade em si, embora seja requisito tanto do ensino superior quanto da educação profissional de nível técnico.

Assim, a LDBEN/96 assegura o ensino médio como a etapa conclusiva da educação básica, tornando-o constitucionalmente gratuito, com duração de três anos e com um mínimo de 2.400 horas/aula de 60 minutos de duração.

Em relação às finalidades desse nível da escolaridade, a LDBEN/96, em seu art. 35, preconiza o seguinte:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, p. 24).

Há de se observar que, embora a Lei n. 9.394/96 não tenha atribuído ao ensino médio o objetivo de profissionalização técnica, não tirou dele essa possibilidade. (TUPPY, 2007).

De acordo com a LDBEN/96, no § 2º do art. 36, Seção VI do Capítulo II, “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”⁵, ou seja, ele servirá de habilitação profissional, ao mesmo tempo ou em continuidade à formação geral do educando. O § 4º do mesmo artigo estabelece que “a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”⁶, fazendo jus ao art. 205 da CF no que diz respeito ao preparo para a cidadania e a sua qualificação para o trabalho. Dessas deliberações, apreende-se que o ensino médio tem como objetivo precípua o aprofundamento dos conhecimentos básicos que se iniciaram no ensino fundamental e sua articulação com o mundo produtivo. Portanto a LDBEN deixou aberturas em pontos polêmicos como a educação profissional, possibilitando a regulamentação por meio do Decreto n. 2.208/97; de acordo com esse Decreto, a formação profissional só poderá ser realizada pelo estudante ao término do ensino médio ou simultaneamente a ele.

⁵ Parágrafo revogado pela Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008.

⁶ Idem.

De fato, foi o Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, e não a LDBEN, que efetivamente regulamentou a educação profissional no Brasil, definindo-a como o ponto de articulação entre a escola e o mundo do trabalho. Suas funções foram assim definidas: I) qualificar, requalificar e reprofissionalizar trabalhadores em geral, independentemente do nível de escolaridade que possuam no momento de seu acesso; II) habilitar jovens e adultos para o exercício de profissões de nível médio e de nível superior; e III) atualizar e aprofundar conhecimentos tecnológicos voltados para o mundo do trabalho. Essas atribuições estariam condensadas, respectivamente, nos níveis básicos, técnico, e tecnológico da educação profissional, prevendo-se, ainda, cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização técnica. (SOUZA; RAMOS; DELUIZ, 2007, p. 31).

Desse modo, a educação voltada para o ensino técnico profissionalizante reforça a dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, mesmo com a nova forma de abordagem de promoção integral do cidadão em formação, incluída na LDBEN/96.

No âmbito da educação profissional, sob o argumento de regulamentar a LDBEN/96, o governo editou o Decreto n. 2.208/97, atribuindo ao ensino técnico e profissional uma organização própria e independente. Essas duas leis disciplinaram as bases da reforma do ensino profissional no Brasil. Assim, o Decreto n. 2.208/97 valeu-se da Medida Provisória 1.549/97 e da Portaria 646/97, acarretando modificações

que influenciaram na essência da educação profissional. Cabe destacar que, logo após a publicação do Decreto n. 2.208/97, entrou em vigor a Portaria n. 646/97 que, entre outras determinações, estipulava o prazo máximo de quatro anos para o cumprimento do decreto e regulamentava os artigos 39 a 42 do Decreto n. 2.208/97. Esse decreto, por seu turno, regulamentava as disposições da LDBEN/96, os pontos polêmicos e contestados no PL 1.603/96, referentes ao ensino profissional de nível médio, expostos no Capítulo III, seção V e define, em seu art. 1º e alíneas, os objetivos da educação profissional:

Art. 1º A educação profissional tem por objetivos:

I – promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;

II – proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;

III – especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;

IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando à sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. (BRASIL, 1997a).

Assim, é importante ressaltar que os objetivos da educação profissional, definidos pelo Decreto n. 2.208/97 e pela

Portaria n. 646/97, revelam o imediatismo, carregados de uma concepção econômica de educação. Dessa forma, a educação profissional é vista como um treinamento para o mercado de trabalho ao incentivar o trabalhador a competir por oportunidades de trabalho, portanto a formação integral é praticamente inexistente. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), historicamente, as políticas voltadas para o ensino médio têm sido estabelecidas em torno da relação capital e trabalho, atendendo, em geral, aos interesses do mercado, consequentemente, aos interesses do capital.

O Decreto n. 2.208/97 foi importante por abrir a possibilidade de estabelecer a integração entre o ensino médio e a educação profissional, promover a extinção do nível básico, que era criticado por aceitar alunos sem qualquer escolaridade e determinar a eliminação do ensino modular que fragmentava e conferia um caráter pontual ao ensino.

Posteriormente, ao discutir sobre as perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio, Frigotto e Ciavatta (2011, p. 626) reforçam que a revogação do Decreto n. 2.208/97 pelo Decreto n. 5.154/04 “contrariou os termos da Lei, e é uma síntese emblemática do ideário da educação para o mercado, separando o ensino médio da educação profissional”. Acentuam, ainda, que a educação profissional determinada pelo Decreto n. 5.154/04 também responde aos interesses dos setores governamentais, ao diminuir a demanda para o ensino superior, e, também, do setor produtivo, ao realizar capacitação rápida dos trabalhadores para inseri-los no mercado de trabalho.

Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, as críticas da reforma da educação profissional, da qual o Decreto n. 2.208/97 é parte, ganharam força política ocorrendo a sua revogação pelo Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Esse decreto garante novamente a educação técnica vinculada à educação básica no ensino médio, instituindo as formas como se dará essa articulação, que pode ser ofertada de forma integrada, concomitante ou subsequente. Frigotto, Ciavatta e Ramos, (2005) assinalam que, em 23 de julho de 2004, atendendo em parte às pressões e buscando cumprir os compromissos de campanha, o governo do presidente Lula da Silva revogou, com ato do Poder Executivo, o Decreto n. 2.208/97, propiciando novamente a articulação entre o ensino médio e o ensino técnico, por meio do Decreto n. 5.154/2004. Esse Decreto passou, então, a regulamentar o art. 36 do § 2º e os arts. 39 a 42 da LDBEN n. 9394/96, e, consequentemente, revogou o Decreto n. 2.208/97, definindo novas orientações para a educação profissional referentemente aos níveis dessa modalidade de educação, que passou a se configurar do seguinte modo:

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de: I – formação inicial e continuada de trabalhadores;

II – educação profissional técnica de nível médio; e

III – educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. (BRASIL, 2004).

A formação inicial, para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), refere-se aos cursos que iniciam os trabalhadores numa área profissional como uma primeira formação; já a formação continuada diz respeito a todas as outras experiências de formação que o trabalhador adquiriu após sua primeira formação profissional, tais como especialização, aperfeiçoamento, aprimoramento profissional, dentre outros, podendo ser na mesma área profissional ou em áreas diferentes.

O Decreto n. 5.154/04 preconiza, em seu art. 2º, que a educação profissional observará as seguintes premissas:

I – organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;

II – articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia. (BRASIL, 2004).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), ao analisarem as preocupações que subjazem às premissas descritas no art. 2º, não escondem a conotação ideológica do Decreto, em relação à empregabilidade socialmente disseminada. Todavia afirmam que:

[...] a qualificação e a requalificação, seja na forma de cursos ou de módulos, deveriam ser organizadas de modo a construir itinerários formativos correspondentes às diferentes especialidades ou ocupações

pertinentes aos setores da economia e promover, simultaneamente, a elevação da escolaridade dos trabalhadores. (idem p. 14).

Nota-se, com a arguição desses autores, que seria importante que a educação profissional obtivesse aprovação legal por meio de certificação escolar reconhecida pelos Ministérios da Educação e do Trabalho. Desse modo, seria vinculada a processos regulares de ensino e, consequentemente, reconhecida e considerada pelas empresas, nas negociações de trabalho.

O Decreto n. 5.154/04 garante novamente a educação técnica vinculada à educação básica no ensino médio, instituindo uma nova configuração no que se refere às formas pelas quais a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio serão ofertados, conforme determina o art. 4º:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades

educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004).

Pode-se constatar, com a análise desse artigo, que o Decreto n. 5.154/04 contempla a articulação entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico já existente na reforma anterior, nas formas subsequente e concomitante, e inclui mais uma possibilidade, a forma integrada. Na argumentação de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), aspirava-se com o Decreto n. 5.154/04 a que a política de integração fosse uma prioridade do Ministério da Educação, que articularia a concepção de ensino médio e educação profissional sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura.

Entretanto, apesar das alterações pontuais promovidas, o “novo” decreto não modifica substancialmente o desenho operacional da educação profissional impresso pelo decreto de 1997, muito embora agregue às modalidades de articulação anteriormente previstas (concomitante e sequencial) outra possibilidade de articulação entre o ensino médio e a educação profissional, que passa a ser chamada de ensino médio integrado. Pode-se inferir que o Decreto n. 5.154/04 possui como

eixo estruturador, de acordo com Gomes e Sobrinho (2006, p. 8), “a flexibilidade e não parece pretender romper com a institucionalidade construída na reforma anterior”.

Para Carmo (2010, p. 12), todavia

O Decreto n. 5.154/04 garante novamente a educação técnica vinculada à educação básica no ensino médio do país, instituindo as formas como se dará essa articulação. Ao assegurar o cumprimento da formação geral e da preparação técnica, com a ampliação da carga horária do curso, e não priorizar a formação técnica em detrimento da formação básica.

A revogação do Decreto n. 2.208/97 possibilitou o restabelecimento de integração curricular dos ensinos médio e técnico; entretanto, para superar a fragmentação da formação profissional de nível médio, levará algum tempo, segundo Tuppy (2007, p. 114): “a ausência de uma política pública que dê conta de integrar programas isolados e contingentes que têm caracterizado as iniciativas de formação profissional, em detrimento de um projeto mais amplo”.

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: técnico em agropecuária na Escola Municipal Agrícola Governador Arnaldo Estevão de Figueiredo

Este tópico tem como objetivo analisar alguns dos aspectos legais da implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, na Escola Municipal Agrícola Governador Arnaldo Estevão de Figueiredo, com habilitação de “Técnico em Agropecuária”, no município de Campo

Grande, estado de Mato Grosso do Sul, no período de 2003-2010. Ressalta-se que essa escola está inserida na educação básica, na modalidade de ensino – Educação do Campo.

Como visto anteriormente, no campo da educação profissional, a revogação do Decreto n. 2.208/97 pelo Decreto n. 5.154/2004 proporcionou uma mudança nessa modalidade de ensino, ao gerar a possibilidade da integração curricular entre o ensino médio e a educação profissional técnica. O Decreto n. 5.154/2004 oportunizou, por meio da organização do trabalho escolar, experiências educativas e a preparação profissional. Nessa perspectiva, esse decreto prevê que uma das formas de articulação entre a educação básica e a educação profissional técnica de nível médio é a forma integrada, ou seja, compreende a matrícula como único curso, com proposta pedagógica, proposta curricular e matrícula única, contemplando formação geral e formação profissional unificadas.

A modalidade ensino médio integrado à educação profissional é respaldada no art. 205 da Constituição Federal (CF), em que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No art. 227, a CF define a profissionalização como um dos deveres da família, da sociedade e do Estado a ser assegurado com absoluta prioridade. Também no sentido de explicitar essa conexão, a LDBEN/96, estabelece, no art. 1º, § 2º

que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social; há respaldo, ainda, nos objetivos contidos no art. 36, § 2º, que estabelece que “o ensino médio, atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. O art. 40 da mesma lei determina que a “educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”.

Nessa perspectiva, o Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, considera que

[...] a articulação entre educação profissional e ensino médio, a vinculação entre educação escolar e mundo do trabalho encontra-se amparada pelo Decreto n. 5.154/2004, que preconiza a oferta de educação profissional nas formas integrada, concomitante/ou subsequente à educação básica. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 24).

Vale destacar que a política do ensino médio, voltada para a educação profissional no estado de Mato Grosso do Sul (MS), foi empreendida pela Secretaria de Educação de Estado (SEE), durante a gestão do governador José Orcírio Miranda dos Santos, no período de 1999 a 2006, e teve como objetivo garantir a educação como direito de todos, como fator de desenvolvimento social e econômico e como instrumento de inclusão social.

O governo do Estado de Mato Grosso do Sul, por meio do *Plano Estadual de*

Educação de Mato Grosso do Sul (MS, 2004), trata a educação profissional como uma política educacional vinculada a uma política de geração de renda e trabalho. Isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho (BRASIL, 2000, p. 9). Carmo (2012), ao discutir sobre as ações do governo do Estado de Mato Grosso do Sul para o crescimento industrial no segundo setor e a educação profissional, mostra que, no *Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul* (MS, 2004), a educação para o trabalho esteve contextualizada dentro da nova ordem legislativa da educação profissional sem, contudo, perder de vista as características econômicas, sociais e de parcerias entre os setores públicos estaduais, municipais como também com os organismos não governamentais.

De acordo com o Plano Estadual de Educação de MS (MS, 2004, p. 39):

[...] Em Mato Grosso do Sul, até 1996, a formação profissional fora tratada no interior dos cursos de ensino de 2º Grau, conferindo aos concluintes habilitações específicas como as de Magistério de 1º Grau e Técnico em Contabilidade. Este procedimento foi adotado maciçamente pelas escolas, desprovido, entretanto, da intenção de promover a profissionalização, mas tão somente para dar cumprimento à determinação legal da época.

A partir da vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996, e da conseqüente

normatização pelo sistema de ensino de Mato Grosso do Sul, a educação profissional adquiriu identidade e espaço no contexto educacional do Estado.

Antes, a oferta da verdadeira educação profissional, que preparava o egresso para o mercado de trabalho, era realizada no âmbito de apenas algumas instituições específicas. Hoje, é aberta a todos os estabelecimentos de ensino que apresentem as condições requeridas para tanto e está voltada para o atendimento às demandas localizadas, mediante cursos de educação profissional. Contudo, trata-se atualmente neste Estado de prerrogativa das instituições privadas, uma vez que o poder público tem revelado timidez com relação à atuação nesse campo educacional, o que, de certa maneira, tem ocasionado restrições de atendimento e constituído aspecto inibidor ao acesso de significativo contingente de jovens e adultos a essa formação.

Na citação acima, podemos observar que o Estado reconhece as dificuldades relativas à educação profissional e apresenta, para a sociedade sul-mato-grossense, os procedimentos que orientam para uma oferta de qualidade a ponto de corresponder aos anseios e interesses da demanda emergente dessa modalidade de educação. Nesse sentido, o Estado buscou, na esfera educacional, por meio das ações do governo estadual, “adequar as políticas educacionais tanto no que se refere às necessidades do desenvolvimento econômico quanto aos aspectos operacionais de

treinamento para o exercício da mão de obra qualificada” (CARMO, 2012, p. 104).

Na Lei Orgânica do Município de Campo Grande (1990), a educação profissional é tratada no Capítulo VI – Da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção I – Da Educação, no art. 170, inciso II, indicando que essa modalidade educacional é prerrogativa do Estado, entretanto o município poderá atuar no 2º grau, excepcionalmente, em áreas de formação profissional, havendo carência de mão de obra, assim este ensino passa a ser, também, de sua responsabilidade. Com essa prerrogativa, a Prefeitura Municipal de Campo Grande assumiu o ensino médio integrado à educação profissional – técnico em agropecuária na Escola Municipal Agrícola Governador Arnaldo Estevão de Figueiredo.

No Município de Campo Grande, MS, o Curso Profissional (Técnico em Agropecuária) Integrado ao Ensino Médio foi autorizado por meio da Deliberação CME/MS n. 475, de 19 de dezembro de 2005, sendo vinculado à Escola Municipal Agrícola Governador Arnaldo Estevão de Figueiredo, criada através da Lei n. 3.291 de 08 de novembro de 1996, implantada em 1997, para atender à demanda da região de Três Barras. A Deliberação CME/MS n. 475, de 19 de dezembro de 2005, estabelece normas para a educação profissional técnica de nível médio nas instituições de ensino do sistema municipal de ensino de Campo Grande, MS, deliberando:

Art.1º A oferta de cursos e programas de Educação Profissional em articulação com o Ensino médio nas

instituições do Sistema Municipal de Ensino observará o disposto no Decreto n. 5.154/2004, na Deliberação CME/MS n. 254/2003 e na presente Deliberação.

Art. 2º O curso de Educação Profissional Técnica de Nível médio deverá ser oferecido de forma integrada como único curso, com proposta pedagógica, proposta curricular e matrícula única.

No final de 2005, atendendo a várias solicitações dos pais dos alunos e da comunidade de Três Barras, o Conselho Municipal Educação (CME) autorizou, e a Prefeitura Municipal de Campo Grande implantou o curso de Educação Profissional (Técnico em Agropecuária) Integrado ao Ensino Médio, visando dar continuidade ao estudo para os alunos que terminavam o 8º ano do ensino fundamental, oportunizando a qualificação profissional, garantindo o acesso para o mercado de trabalho. No dia 26 de janeiro de 2006, foi aprovado, por meio da Deliberação CME/MS n. 476, de 26 de janeiro de 2006, o Plano de Curso:

Art. 1º Fica aprovado o Plano de Curso, autorizado o funcionamento do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio – Técnico em Agropecuária e credenciada à Escola Municipal Agrícola Gov. Arnaldo Estevão de Figueiredo, de Campo Grande-MS, para oferecer essa etapa de ensino pelo prazo de cinco anos, a partir de 2006. (CAMPO GRANDE, 2006, p. 14).

A Escola Municipal Agrícola Governador Estevão de Figueiredo, em seu

Projeto Político Pedagógico (PPP) (CAMPO GRANDE, 2008, p. 119) destaca:

[...] tendo em vista as considerações dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (RCNEP), do Parecer CEB/CNE n. 16/99, que entende a educação profissional técnica de nível médio como expressão dos valores estéticos, políticos e éticos comuns aos da educação básica, numa dimensão formativa; do Decreto n. 5.154/04 que prevê várias alternativas entre o ensino médio e o ensino técnico, sendo a principal delas a integração entre ambos, resgatando a chance dos estudantes saírem desta fase do ensino com qualificação profissional que possibilite disputar uma oportunidade no mercado de trabalho; a demanda reprimida existente na Escola Municipal Agrícola Gov. Arnaldo Estevão de Figueiredo, resultante da pré-qualificação oferecida aos alunos do Ensino Fundamental (séries finais) e, especialmente, a região onde está instalada a unidade escolar, propõe oferecer o Curso Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada em Agropecuária na mesma escola a seus alunos.

Acrescenta:

O Ensino Médio implantado na Escola Municipal Agrícola Governador Estevão de Figueiredo tem por finalidade atender duas exigências fundamentais: ter uma sólida formação geral e uma boa educação profissional. Nesse aspecto, o estudante poderá escolher entre usar o ensino médio como trampolim para a universidade ou para o mercado de trabalho,

graças à qualificação técnica de nível média, adquirida. (idem, p. 119).

Nesse sentido, a escola ressalta, em seu PPP, que está atenta às mudanças da sociedade e demonstra visão crítica do que acontece à sua volta; entende que a educação não pode se resumir à formação intelectual, mas à valorização, também, do desenvolvimento integral para o sucesso no mundo do trabalho. A unidade escolar oferece a seus alunos a possibilidade de receber a formação articulada e integrada ao ensino médio, a qualificação profissional de nível técnico em agropecuária.

Considerações finais

O trabalho teve como objetivo geral identificar, no plano legal, as políticas que relacionam a Educação Profissional de Ensino Médio Integrado, no contexto da reforma do Estado brasileiro. Para tanto, selecionaram-se e analisaram-se leis e decretos que orientam a oferta de educação profissional técnica de nível médio a partir dos anos de 1990.

Observaram-se as formulações e implantações das políticas que relacionam a educação profissional de ensino médio integrado, no contexto da reforma do Estado brasileiro. Sob este foco, analisaram-se a LDBEN/96 e os Decretos n. 2.208/1997 e n. 5.154/0, que discutem as políticas públicas de educação que orientam a oferta de educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio a partir dos anos de 1990.

Verificou-se que o Decreto n. 2.208/97 separava o ensino médio da educação

profissional e evidenciava a educação para o mercado de trabalho. A formação profissional, de acordo com esse decreto, só era cursada pelo estudante ao término do ensino médio ou simultaneamente a ele, fato que dificultava o ingresso do estudante em cursos superiores. Em 2004, esse decreto foi revogado pelo Decreto n. 5.154/04 e reintroduziu o ensino médio integrado à educação profissional. Dessa forma, pode-se constatar que as políticas voltadas para o ensino médio foram definidas pela classe dominante brasileira, sendo estabelecidas em torno da relação capital e trabalho.

Nesse sentido, a educação profissional, ao longo dos anos de 1990, no contexto da reforma do Estado e das mudanças no processo de produção e trabalho, passou por significativa transformação, haja vista que o fato mais significativo expressou-se na separação entre o ensino médio e o ensino profissional, passando ambos a possuírem organização e currículos próprios e independentes, propiciando a formulação de propostas de educação de ensino médio integrado à educação profissional-técnica, ou seja, a concepção de formação assumida implica

a apropriação dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos e das relações sociais de produção.

Verificou-se, ainda, aqui, no âmbito do processo de emancipação dos municípios em nosso país no campo educacional, a constituição de sistemas locais de ensino relativamente autônomos em relação aos estados e à União. Relativamente ao palco da educação profissional, constata-se que a comuna de Campo Grande, MS assumiu a educação profissional (técnico em agropecuária) integrada ao ensino médio em uma escola da REME, para atender à demanda da região de Três Barras, incluindo propostas de aumento de escolaridade dos trabalhadores tendo em vista as mudanças que vêm ocorrendo no município quanto à oferta de trabalho, por conta das transformações oriundas das novas formas de produção, e o aumento das novas tecnologias empregadas no processo de produção. Diante disso, é possível afirmar que, historicamente, as políticas voltadas para o ensino médio têm sido estabelecidas em torno da relação capital e trabalho, atendendo, em geral, aos interesses do mercado, conseqüentemente aos interesses do capital.

Referências

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, p. 18, 26 jul. 2004.

_____. Ministério da Educação. *Portaria Ministerial n. 646*, de 14 de maio de 1997 – Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal n. 9.394/96 e no Decreto Federal n. 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica),

1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf>. Acesso em: 05 maio 2011.

_____. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, p. 7.760/1, 18 abr. 1997b.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, p. 2.784, 20 dez. 1996.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal, 1988.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Político Pedagógico*. Escola Municipal Agrícola Arnaldo Estevão de Figueiredo, 2008.

_____. Lei n. 3.291, de 8 de novembro de 1996. Dispõe sobre a denominação e criação de próprios municipais. *DIOGRANDE*, Campo Grande, n. 4.402, 12 de novembro de 2006.

_____. Deliberação CME/MS n. 476, de 26 de janeiro de 2006. Aprova o Plano de Curso, autoriza o funcionamento do curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio - Técnico em agropecuária e credencia a Escola Municipal Agrícola Arnaldo Estevão de Figueiredo, de Campo Grande-MS, para oferecer essa etapa de ensino. *DIOGRANDE*, Campo Grande, n. 1.989, p. 14, 1º de fevereiro de 2006.

_____. Deliberação CME/MS n. 475, de 19 de dezembro de 2005. Estabelece normas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio nas instituições de ensino do Sistema Municipal de Ensino de Campo Grande, MS. *DIOGRANDE*, Campo Grande, n. 1.961, p. 15, 22 de dezembro de 2005.

_____. Lei Orgânica do Município de Campo Grande, MS. *DIOGRANDE*. Registro n. 26.965, livro A-48, protocolo n.244.286, livro A-10, 4º registro notarial e registral de títulos e documentos da comarca de Campo Grande – estado de Mato Grosso do Sul. Ano VI, n. 1291, 1990.

CARMO, Jefferson Carriello (Coord.). *Formas de produção e trabalho e as políticas públicas de educação profissional integrada ao ensino médio no estado de Mato Grosso do Sul*. Projeto de Pesquisa apresentado ao Processo de Seleção de Projetos para o Edital MCT/CNPq, n. 014/2010, Universal. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2010.

_____. Ações do governo do Estado de Mato Grosso do Sul para o crescimento industrial, no segundo setor, e a educação profissional. In: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares (Orgs.). *Educação e pesquisa no Centro-Oeste: políticas públicas e formação humana*. Campo Grande, MS: UFMS, 2012. p. 89-108. v. 1.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. *A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios*. 2009. 147f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2009.

GOMES, Cândido Alberto; SOBRINHO, José Amaral. *Qualidade, eficiência e equidade da educação básica brasileira*. Brasília: Ipec, 2006.

MATO GROSSO DO SUL (MS). Secretaria de Estado de Educação. *Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, MS, 2012. Disponível em: <http://intra.sed.ms.gov.br/portal/Arquivos/Publicos/referencial_curricular_completo_ensino_fundamental_VERSAO_PRELIMINAR.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2012.

_____. Governo do Estado de Mato Grosso do Sul. Secretaria de Estado de Educação. *Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, MS, 2004. Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/control/ShowFile.php?id=1091>>. Acesso em: 21 nov. 2012.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. *Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETS*. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

SILVEIRA, Vicente de Paula. *Direito educacional e municipalização*. São Paulo: Lemos e Cruz, 2005.

SOUZA, Donald Bello; RAMOS, Marise Nogueira; DELUIZ Neise. *Educação profissional na esfera municipal*. São Paulo: Xamã, 2007.

TUPPY, Maria Isabel Nogueira. A Educação Profissional. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (Org.). *A educação profissional*. 2. ed. São Paulo: Xamã; 2007, p. 107-121..

Recebido em setembro de 2013

Aprovado para publicação em novembro de 2013

A participação de professores indígenas na implementação da Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI) no Brasil

The participation of indigenous teachers in the implementation of the National Policy of Territorial and Environmental Management of Indigenous Territories (PNGATI) in Brasil

Fabiana Pereira de Souza*

Heitor Queiroz de Medeiros**

Elias dos Santos Bigio***

* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). E-mail: fabiagronomia@hotmail.com

** Doutor em Ciências – Ecologia e Recursos Naturais pela UFSCar. Professor no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação (UCDB) e no Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). E-mail: heitor.medeiros@ucdb.br

*** Doutor em História pela Universidade de Brasília (UnB). Técnico da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). E-mail: eliasbigio@uol.com.br

Resumo

Essa pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais (Mestrado), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), busca analisar em que medida a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI), instituída através do Decreto Presidencial n. 7.747/2012, vem sendo implementada nas terras indígenas no Brasil, contribuindo com a proteção dos territórios de reconhecido valor cultural e ambiental, face às mudanças decorrentes da política de ocupação do solo no Brasil. Um dos focos dessa análise se dá junto aos professores indígenas alunos na Faculdade Indígena Intercultural da UNEMAT, Campus de Barra do Bugres, MT. A metodologia utilizada para levantamento e análise dos dados envolveu procedimentos e técnicas de pesquisa quali-quantitativa, através da pesquisa exploratória e de análise documental. Como resultado parcial, percebe-se que os professores indígenas reconhecem a PNGATI como um instrumento importante para a gestão territorial de suas áreas, contudo verifica-se a necessidade de maior participação destes na implementação dessa política, pois a participação efetiva dos povos indígenas é essencial para que os objetivos propostos na PNGATI sejam cumpridos.

Palavras-chave

Áreas indígenas. Professores indígenas. Gestão territorial e ambiental.

Abstract

This research was developed in the Pos – graduation program of Environmental Science (Master), in the Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT). It intends to analyse how the National Police of Territorial and Environmental Management of Indigenous Lands (PNGATI), instituted by the Presidential Decree n. 7.747/2012 has been implemented on indigenous lands in Brazil, contributing for the protection of the territories with an environmental and cultural value internationally recognized, due to changes in the soil occupation police in Brazil. One of the focuses of this analyze is with indigenous teachers that are students in the Faculdade Indígena Intercultural of UNEMAT, Campus Barra do Bugres, MT. The methodology used for the data collection and data analysis involved qualitative and quantitative techniques and procedures, through exploratory research and documental analyses. As a partial result it's possible to notice that indigenous teachers recognize PNGATI as an important instrument for the territorial management of their areas, but it has been verified the need of a more expressive participation of the indigenous people in the implementation of this police in order to reach the objectives proposed in PNGATI.

Key words

Indigenous areas. Indigenous teachers. Territorial and environmental management.

Introdução

Este trabalho é resultado parcial da pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais (PPGCA), em nível de Mestrado, na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), buscando analisar em que medida os professores indígenas que são discentes na Faculdade Indígena Intercultural da UNEMAT, participaram da construção e participam da implementação da Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI), instituída através do Decreto Presidencial n. 7.747/2012, e que vem sendo implementada nas terras indígenas no Brasil, com o objetivo de contribuir com a proteção dos territórios de reconhecido valor cultural e ambiental, face às mudanças decorrentes da política de ocupação do solo no Brasil, que são as Terras Indígenas (TI).

A pesquisa, em sua totalidade, busca investigar o envolvimento dos povos indí-

genas, das entidades indígenas e indigenistas, do poder pública federal, com foco na Fundação Nacional do Índio (FUNAI, Ministério do Meio Ambiente ((MMA) e Instituto Chico Mendes de Biodiversidade (ICMBio), de agências de cooperação internacional, do órgão ambiental do Estado de Mato Grosso, e da comunidade científica, na articulação e na efetiva implementação dessa política, , buscando entender se a referida política tem trazido resultados na consolidação de um modelo de gestão territorial que efetivamente garanta os direitos dos povos indígenas no Brasil ao uso das Terras Indígenas (TI).

Um dos focos dessa análise se dá junto aos professores indígenas alunos na Faculdade Indígena Intercultural da UNEMAT, Campus de Barra do Bugres, MT. Para compreender como tem sido o envolvimento desses professores indígenas na implementação dessa política, foram realizadas entrevistas com 57 professores, sendo 11 mulheres e 46 homens, de 29

etnias, 23 terras indígenas, atuando em 41 escolas indígenas em 42 aldeias.

Os professores indígenas entrevistados nessa fase da pesquisa pertencem às etnias Tapayuna, Cinta Larga, Suruí, Mebengokre, Terena, Pareci, Trumai, Umutina, Mehinako, Kalapalo, Nambikuara, Yawalapiti, Munduruku, Rikbaktsa, Karajá, Kuiruro, Apiaká, Kayabi, Waurá, Tapirapé, Xavante, Chiquitano, Juruna, Bororo, Kamayurá, Myky, Suyá, Bakairi e Ikpeng e foram entrevistados durante a etapa intermediária, no mês de julho de 2013, da Faculdade Indígena Intercultural da UNEMAT.

A Faculdade Indígena Intercultural da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) foi aprovada como tal, em 2008, pelo Congresso Universitário dessa IES, mas suas atividades iniciaram efetivamente em 2001, com o primeiro vestibular para a primeira turma dos cursos de licenciaturas específicos para a Formação de Professores Indígenas, na campus da UNEMAT em Barra do Bugres, MT.

O decreto presidencial n. 7.747/2012 instituiu a PNGATI, que tem o objetivo de garantir e promover a proteção, a recuperação, a conservação e o uso sustentável dos recursos naturais das terras e territórios indígenas, assegurando a integridade do patrimônio indígena, a melhoria da qualidade de vida e as condições plenas de reprodução física e cultural das atuais e futuras gerações dos povos indígenas, respeitando sua autonomia sociocultural, nos termos da legislação vigente. A gestão territorial e ambiental de terras indígenas é entendida aqui como um conjunto de domínio político e simbólico do espaço que

constitui o território de um povo indígena, englobando os seus saberes tradicionais e suas práticas quanto ao uso dos recursos naturais e da biodiversidade, considerando ainda a dimensão dos mecanismos, dos processos e das instâncias culturais de decisão relacionados aos acordos de uso e os consensos internos próprios de cada povo, e que são necessários para a busca da sustentabilidade ambiental das terras indígenas.

1 Material e métodos

A presente pesquisa está estruturada a partir da metodologia quali-quantitativa, em que, segundo Godoi *et al.* (2006), o interesse do pesquisador está voltado para o entendimento de um determinado processo social e para as relações estabelecidas entre as variáveis.

Enquadra-se também nos preceitos da pesquisa exploratória, que, segundo Gil (2007), tem como objetivo o estudo sobre o problema, com vistas a torná-lo mais explícito, envolvendo os seguintes procedimentos: revisão bibliográfica e levantamento em fontes escritas sobre o PNGATI, aplicação de um questionário com pessoas que possuem experiências com relação ao problema pesquisado e, no caso desse artigo, com os professores indígenas que estudam na Faculdade Indígena Intercultural da UNEMAT, além de entrevistas que foram gravadas e transcritas conforme recomendações de Minayo (1993, p. 69), que ressalta a importância do registro fidedigno “para ter uma boa compreensão do grupo ou da coletividade estudada”.

Também foram desenvolvidas atividades de análise documental que, segundo Ludke e André (1986, p. 39), constitui uma fonte “natural” de informação, possuindo grande importância em trabalhos científicos.

Os professores indígenas, que responderam ao questionário e também foram entrevistados, foram alunos e alunas que estudam nas Licenciaturas Interculturais Indígenas da UNEMAT, no campus de Barra do Bugres (MT), de 29 etnias, distribuídos em uma a quatro pessoas por etnia e totalizando 57 indivíduos. As etnias entrevistadas foram Tapayuna, Cinta Larga, Suruí, Mebengokre, Terena, Pareci, Trumai, Umutina, Mehinako, Kalapalo, Nambikuara, Yawalapiti, Mundurucu, Rikbaktsa, Karajá, Kuiruro, Apiaká, Kayabi, Waurá, Tapirapé, Xavante, Chiquitano, Juruna, Bororo, Kamayurá, Myky, Suyá, Bakairi e Ikpeng.

Para o tratamento e análise do material empírico e documental, foram seguidas as etapas indicadas por Minayo (op cit): ordenação, classificação e análise propriamente dita dos dados. Após o levantamento em fontes bibliográficas, ocorreu a coleta de materiais no trabalho de campo, colocando-se em ordem essas informações, selecionadas conforme o grau de relevância e assunto, para análise e interpretação na forma de texto e artigo científico.

2 Resultados e discussões

Face às mudanças socioambientais decorrentes da política de ocupação e uso do solo, desenvolvidas a oeste do território brasileiro, a partir do início do século

XX, empreendida essencialmente para a consolidação de povoados urbanos, expansão do agronegócio e da produção primária, novos desafios são observados atualmente com relação ao fortalecimento da diversidade cultural indígena e da segurança e manutenção das áreas não desmatadas ainda existentes no país.

Inúmeros dispositivos legais foram criados pelo governo brasileiro com o intuito de criar mecanismos capazes de assegurar a proteção de áreas que possuem valor biológico, cultural, histórico, turístico, dentre outros, nas quais se incluem as terras indígenas; todavia a falta de instrumentos legais eficazes, bem como a inaplicação dos instrumentos existentes, na defesa dos direitos socioambientais, as políticas governamentais poucos resultados conseguiram na efetivação desses objetivos.

Em 5 de junho 2012, o aparato jurídico brasileiro foi reforçado nesse sentido através do Decreto Presidencial n. 7.747/2012, que institui a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI), configurando-se como um instrumento criado para assegurar dentre outros objetivos, a conservação ambiental e a permanência de áreas não desmatadas em território brasileiro.

Além disso, a PNGATI serve como um mecanismo capaz de possibilitar a manutenção da diversidade cultural ao garantir que os indígenas desfrutem de um território que lhes permita o exercício de um modo de vida próprio e recursos necessários a sua sobrevivência, assim como surgiu pela necessidade de fortalecer e reafirmar os direitos indígenas e depende

também do engajamento de diferentes atores sociais.

No sentido de entender em que medida os povos indígenas participaram efetivamente da proposta de estruturação e do processo de implementação da PNGATI, é que se optou por incluir na pesquisa os professores indígenas que são alunos na Faculdade Indígenas Intercultural da UNEMAT, no campus de Barra do Bugres, MT, principalmente pelo fato de terem eles um papel de destaque dentro de suas comunidades em face da importância das escolas indígenas nessas comunidades e também do papel representado pelos professores indígenas dessas escolas diante de seus grupos étnicos.

As entrevistas ocorreram com 57 professores indígenas, dentre os quais 11 mulheres e 46 homens de 23 terras indígenas e atuantes em 41 escolas indígenas de 42 aldeias. Oscila entre 21 a 42 anos a idade dos entrevistados, cuja média é de 30 anos, e o tempo médio de serviço como professores indígenas nessas escolas, de cerca de 7 anos.

Como resultado parcial dos dados levantados, verificou-se que 32 professores indígenas, ou seja, 56,14% dos entrevistados, conhecem a PNGATI, portanto pouco mais da metade dos entrevistados, sendo que 25 professores indígenas, ou seja 43,85%, não a conhecem. (figura 1).

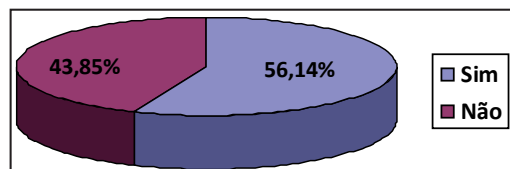


Figura 1 - Respostas à pergunta: Você conhece a PNGATI?

Segundo as respostas da maioria dos professores entrevistados que não conhecem a política, justificam isso inicialmente pelo fato de não ter participado das reuniões de discussões para a construção da proposta da PNGATI, tanto as que ocorreram dentro das aldeias, como fora delas (8 pessoas ou 32%). Em segundo lugar, atribuem o não conhecimento sobre a política à falta de diálogo das instituições indígenas, indigenistas e do governo com a comunidade indígena (5 pessoas ou 20%) (figura 2).

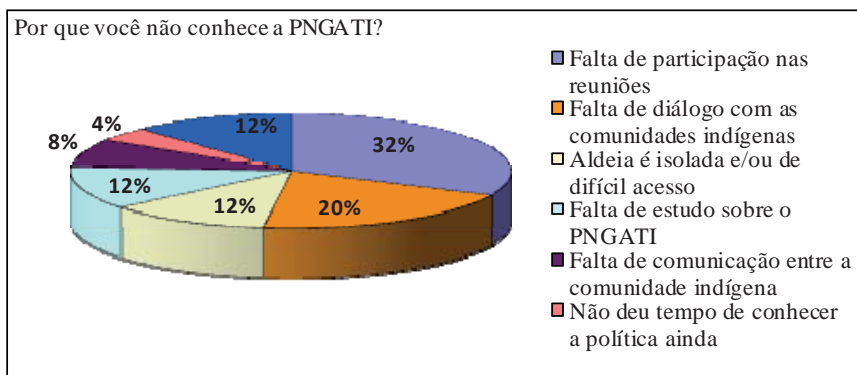


Figura 2 - Respostas à pergunta: Você conhece a PNGATI?

É importante salientar que o engajamento dos atores sociais vem a ser um dos critérios fundamentais e prioritário para que os objetivos propostos na PNGATI sejam cumpridos.

Sobre esse assunto podemos destacar a posição do governo em relação à implementação da PNGATI no Estado de Mato Grosso e a necessidade de maior articulação em prol da divulgação dessa política em todas as esferas sociais. Segundo a Operação Amazônia Nativa (OPAN), durante uma reunião realizada entre representantes de onze etnias indígenas e do governo federal e estadual, com o objetivo celebrar os planos de gestão formulados por esses grupos indígenas, o governo reconheceu que a PNGATI e os planos de gestão são temas recém-conhecidos pelo Estado, mas garantindo que a administração está disposta a estabelecer parcerias para promover uma implementação eficaz dos planos de gestão. (OPAN, 2013).

Os planos de gestão fazem parte da PNGATI e são elaborados pelos próprios indígenas com o objetivo de revelar os anseios das comunidades indígenas, suas propostas e enfrentamentos em relação à administração de seu território. Esses planos servem como instrumentos norteadores da PNGATI, facilitando o processo de tomada de decisões e aplicação dos recursos financeiros para a realização da política de acordo com as necessidades e realidades de cada comunidade indígena.

Comentando sobre a importância da participação dos indígenas na formulação de documentos de gestão que lhes afetem diretamente, Arruda (2010, p. 4) afirma que

A gestão territorial indígena se apresenta como um conjunto de instrumentos e metodologias de gestão a serem apropriados pelos povos indígenas, construídos de forma participativa.

Até agora apenas algumas etnias elaboraram seus planos de gestão, dentre eles, os Irantxe, os Myky e os Nambiquara, das terras indígenas Myky, Manoki e Pirineus de Souza respectivamente, localizados na bacia do rio Juruena, a noroeste do Estado de Mato Grosso. O processo de elaboração dos planos de gestão territorial dessas etnias começou em 2011, como parte das ações do Projeto Berço das Águas, realizado pela OPAN, com o apoio da Petrobrás Ambiental. Além desses, em 2008, o povo Paiter Suruí, da Terra Indígena Sete de Setembro também concluiu esse trabalho, sendo que atualmente, são Bakairi que estão realizando os planos de gestão junto à Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e outros parceiros (LIMA *et al.*, 2012).

A meta é elaborar e/ou implementar, até 2015, 32 planos de gestão ambiental e territorial em terras indígenas estaduais e no âmbito nacional, a FUNAI pretende implementar 51 planos de gestão. (OPAN, 2013, BRASIL, 2011).

Dentro da FUNAI, os planos de gestão são elaborados através dos projetos de Gestão Ambiental e Territorial Indígena (GATI), cujo objetivo é “fortalecer as práticas indígenas de manejo, uso sustentável e conservação dos recursos naturais e a inclusão social dos povos indígenas, consolidando a contribuição das terras indígenas como áreas essenciais para conservação” (BRASIL, p. 6, 2013).

Numa das reuniões sobre a PNGATI que foi realizada na cidade de Poconé, no dia 21 de março de 2013, os indígenas aproveitaram a oportunidade para cobrar mais agilidade do governo na implementação dos planos de gestão, através de uma carta que foi encaminhada à comissão responsável pela implementação da PNGATI (OPAN, 2013).

Outro indicador que aponta para a falta de uma discussão mais ampla e informação sobre a política é que, dos 32 professores que conhecem a política, 9 não a conhecem em detalhes. Dessa forma, os que não conhecem a política e os que não a conhecem em detalhes representam quase 60% dos entrevistados.

Contudo, quando questionados se houve alguma discussão com os povos indígenas para a elaboração da política, a maioria dos professores que conhecem a política, 21 entrevistados, ou seja, 65,6% dos professores indígenas, reconhecem que os povos indígenas foram consultados para a elaboração da política, mas destacaram a necessidade de maior articulação entre os povos indígenas e os demais atores sociais.

Dos 21 professores que reconhecem a participação dos povos indígenas como fundamental para o sucesso da PNGATI, 18 professores indígenas, ou seja, 85,71% deles souberam explicar como ocorreram as discussões no Estado, sendo que destes, apenas 8 professores indígenas ou seja, 44,44% participaram das reuniões que ocorreram para discutir sobre essa política de âmbito estadual.

A participação dos indígenas por etnia nas reuniões estaduais para discutir sobre a PNGATI, segundo os entrevistados, foi variável, houve professores que afirmaram que nenhum representante de sua etnia participou das reuniões, outros citaram pelo menos quatro pessoas de sua etnia que participaram das reuniões, e ainda alguns não souberam precisar a quantidade de representantes e/ou se houve representantes de sua etnia. A média foi de cerca de 2 a 3 representantes por etnia nas reuniões de âmbito estadual, incluindo os que souberam precisar o número de representantes e os que afirmaram que nenhum representante participou.

A necessidade de maior engajamento dos povos indígenas no processo de implementação da PNGATI e de maior articulação entre todos os atores sociais fica evidente a partir da análise das respostas dos professores entrevistados:

Esta tendo algumas consultas para a nossa participação, mas tem que desenvolver, tem que avançar. Porque nós somos cidadãos brasileiros, nos somos seres humanos. A gente não tem nem diferença dos não índios, o que muda é só a cor da pele. (Professor indígena, 25 anos).

A gente tem alguns pontos estabelecidos na convenção 169, que tem que ter consulta aos povos indígenas toda vez que for fazer uma ação que venha a afetar os povos indígenas. Mas quando vem o problema, as ações já estão em andamento. (Professor indígena, 29 anos).

No Xingu, nós temos alguma coisa de hectares e 16 etnias, então foram

discutidas em algumas aldeias, não sei se na minha aldeia foi, porque se aconteceu, mas eu não estive lá. (Professor indígena, 29 anos).

Considerando a obrigatoriedade de uma consulta prévia aos povos indígenas estabelecida na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e ratificada pelo Brasil em 2003 (OIT, 2011), percebe-se a falta de outro aparato legal que regulamente como devem ser feitas as consultas, em que tempo e quem deve ser ouvido, o que gera falhas na aplicação da norma.

Como apresentado, essa foi uma das questões mais discutidas e cobradas pelos professores nas entrevistas, haja vista a necessidade de maior articulação entre as organizações responsáveis pela implementação da PNGATI e os povos indígenas.

Ao mesmo tempo, para que os povos indígenas sejam envolvidos nas discussões, é necessário que os órgãos responsáveis por esse processo superem os desafios da escassez de recursos e pessoal disponível. Além disso, deve ser considerada a diversidade cultural existente no país e as diferentes concepções cosmológicas e sociais presentes em cada etnia.

Diferentes grupos étnicos indígenas se relacionam e interagem com a natureza de maneiras diversas, sendo que esse modo peculiar de relacionamento foi desenvolvido ao longo de vários séculos, respeitando a natureza e os seus limites próprios (PNUD, 2011).

O diálogo para a construção e implementação da PNGATI, que deve ser coletivo e interdisciplinar, ou seja, deve partir dos

próprios indígenas, das organizações não governamentais e também do governo, envolvendo pessoas com diferentes tipos de conhecimento, precisa levar em consideração que os diferentes interesses dos atores sociais também são fatores que podem gerar atrito, dificultando a implementação de determinadas propostas.

Jacobi (2000, p. 134), destacando a importância da cooperação entre diferentes atores sociais na formação de redes para o alcance de objetivos, descreve que

As redes se inscrevem numa lógica que demanda articulações e solidariedade, definição de objetivos comuns e redução de atritos e conflitos [...], considerando as características complexas e heterogêneas da sociedade”.

Para o desenvolvimento das propostas estabelecidas na PNGATI, é necessária, sobretudo, a articulação entre os diferentes atores sociais comprometidos com a sua implementação em prol de objetivos comuns.

Através das entrevistas realizadas com os professores indígenas da Faculdade Indígena Intercultural da UNEMAT, também foi possível obter informações acerca do engajamento das instituições indígenas no processo de elaboração da PNGATI, sendo que dos 32 professores indígenas que conhecem a política, 22 deles, ou seja, 68,75% citaram quais organizações indígenas participaram das reuniões e 10 deles, ou seja, 31,25% não souberam responder.

As organizações indígenas mais citadas pelos professores indígenas entrevistados foram: Associação Terra

Indígena do Xingu (ATIX), Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia (COIAB) e Instituto Maiwu. Outras instituições citadas foram: Associação Indígena Kisêdjê (AIKA); Associação Kura-Bakairi (ACURAB); Associação Indígena Kuikuro do Alto Xingu (AIKAX); Associação Indígena das Mulheres Rikbaktsa (AIMURIK); Associação Indígena Pahyhy'p (AIP); Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME); Articulação dos Povos Indígenas da Região Sul do Brasil (ARPINSUL); Associação do Povo Indígena Rikbaktsa (ASIRIK); Organização dos Profissionais da Educação Escolar Indígena de Mato Grosso (OPRIMT),

Instituto de Pesquisas Etno-Ambiental do Xingu (IPEAX); Instituição Raoni; Instituto Munduruku e Associação Enumaniá.

A participação não apenas das organizações indígenas, mas dos indígenas de modo geral, é preponderante para o sucesso da política no Brasil. De acordo com as entrevistas, 19 professores indígenas, ou seja, 59,37% afirmaram que o governo tem garantido que os indígenas participem de todas as etapas e decisões da PNGATI, e 10 professores indígenas, ou seja, 31,25% afirmaram que essa garantia não tem acontecido e 3 professores indígenas, ou seja, 9,37% não souberam responder (figura 3).

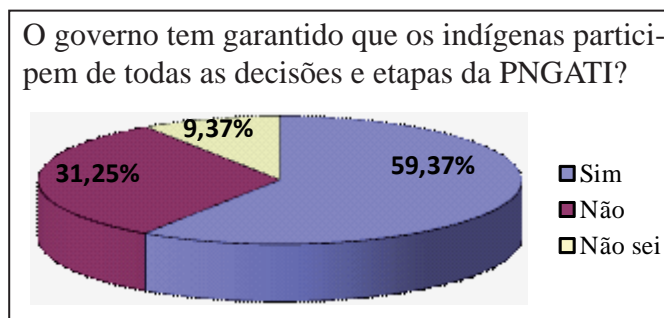


Figura 3 - Respostas acerca da participação indígena na PNGATI.

Mesmo que, de alguma forma diversa, o governo esteja envolvendo indígenas no processo de implementação da PNGATI, muitos entrevistados afirmaram que é necessária uma discussão mais ampla e aprofundada com os povos indígenas, pois a construção de uma política que atenda as especificidades de cada etnia é um grande desafio e pode ser alcançado

apenas através da inclusão dos povos indígenas nesse processo.

Há que se superar a concepção dos indígenas como tutelados e submissos e garantir cada vez mais espaços abertos à manifestação de suas ideias, opiniões e do exercício pleno de sua cultura, ressaltando que, em comparação ao passado de submissão e alguns casos até de escravidão a

que foram submetidos, mesmo que muitas ações de inclusão e atendimento aos indígenas tenham sido realizadas, sabemos que ainda há muito para ser feito.

Como afirma Luciano (2006, p. 84):

Na atualidade, a principal dificuldade dos povos indígenas é manter e garantir os direitos já adquiridos, além de lutar por outros direitos que ainda precisam ser conquistados [...], enterando de vez a ameaça de extinção desses povos.

Para exemplificar a dificuldade em se estabelecer um diagnóstico efetivo das necessidades dos povos indígenas e a dificuldade existente no diálogo entre os representantes governamentais e a sociedade indígena, podemos destacar o modo de abordagem e sistematização das ações de levantamento etnoecológico.

De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a dificuldade nas discussões do poder público com os povos indígenas é decorrente da falta de uma consulta mais aprofundada e detalhada aos povos indígenas e, segundo relatório desse órgão, muitas vezes as informações colhidas pelos órgãos gestores “contêm poucos detalhes sobre aquilo que os grupos indígenas consideram ser ‘boas práticas de manejo’ para os recursos que exploram comercialmente” (PNUD, 2009).

O estabelecimento de planos de

gestão territorial elaborados pelas comunidades indígenas é muito importante, mas esse esforço requer detalhamento, consistência e abrangência, ou seja, inúmeras etnias devem ter sua participação garantida na elaboração desses instrumentos de gestão.

O relatório do PNUD ainda destaca a maior experiência quanto à gestão ambiental de alguns órgãos em relação a outros e a especialidade de alguns órgãos em atividades adaptadas ao contexto dos povos indígenas (PNUD, 2009).

Assim, podemos perceber que a ação conjunta e articulada entre as diversas organizações indígenas, indigenistas, ambientais, dentre outras, e destas com as comunidades indígenas é essencial para o sucesso e a consolidação das propostas de gestão territorial e ambiental expressas na PNGATI.

Quando questionados sobre a importância da Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI), dos 32 professores indígenas entrevistados e que conhecem a política, 24 deles, ou seja, 75%, consideram importante a sua implementação, sendo que 4 professores indígenas entrevistados, ou seja, 12,5%, não a consideram importante, e 4 professores indígenas entrevistados, ou seja, 12,5% não souberam responder por falta-lhes informações sobre a política (figura 4).

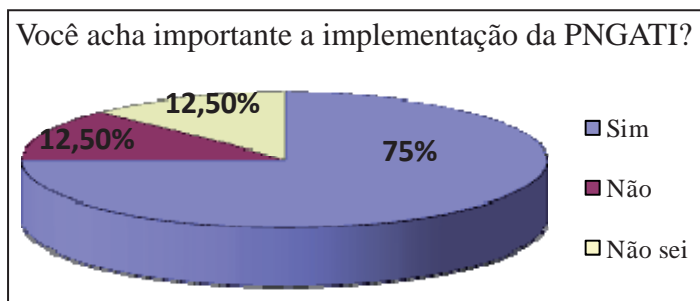


Figura 4 - Importância da implementação da PNGATI.

A principal justificativa dos professores indígenas entrevistados no tocante à importância da PNGATI centrou-se na questão ambiental, o que demonstra a grande preocupação dos professores indígenas com a destruição gradativa do meio ambiente em função da expansão tecnológica e produtiva impulsionadas pelo capitalismo.

Será importante se ela ajudar nas questões ambientais e territoriais. (Professora indígena, 36 anos).

Porque traz projetos, tem a preservação do meio ambiente e da cultura. (Professor indígena, 23 anos).

Acho muito importante isso para preservar o meio ambiente. Isso é importante pra nós. Preservar o meio ambiente, nossa terra. (Professor indígena, 40 anos).

Além da questão ambiental, outro aspecto levantado pelos professores indígenas é a educação, a formação que a política pode proporcionar através do contato entre os diferentes atores sociais envolvidos na implementação das propostas estabelecidas.

Acho que vai ter mais desenvolvimento dos nossos conhecimentos e saberes. (Professor indígena, 31 anos).
Para fazer com que os indígenas tenham formação de gestão. (Professor indígena, 30 anos).

Que eu percebi, é importante principalmente na educação. Como melhorar a educação. Mas não só educação, como melhorar a saúde e tudo mais. (Professor indígena, 28 anos).

Logo, a expectativa dos professores, segundo as entrevistas, é de que a PNGATI seja um instrumento que possa trazer conhecimento e informação para a aldeia, além de proporcionar mecanismos que auxiliem na gestão ambiental e territorial, trazendo mais segurança e bem-estar, através da regularização e demarcação fundiária das Terras Indígenas (TI) e de ações de melhoria da qualidade ambiental e de vida desses povos em suas áreas.

Um dos principais desafios para a implementação dessa política é lidar com as ameaças à integridade ecológica e cultural das terras indígenas, especialmente com aquelas relacionadas a pressões sobre a paisagem do entorno. A contradição

entre os programas políticos voltados à conservação ambiental e aqueles voltados para o desenvolvimento econômico e urbanização, como o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), são alguns dos principais entraves à implantação da PNGATI.

Como salientam Silva e Sato (2012):

Atualmente vivenciamos as ações do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) que, pela forma como vem sendo conduzido, demonstra uma repetição desses processos de imposição e arbitrariedade ao ambiente e aos povos que o habitam.

A contradição entre as ações políticas de conservação ambiental e cultural e as de desenvolvimento agrícola e urbano, por meio de projetos de incentivo à colonização e abertura de novas áreas, construção de estradas, rodovias, centrais hidrelétricas, dentre outros, é uma das principais ameaças a realização dos objetivos da PNGATI. A política de infraestrutura e desenvolvimento realizada no país deve considerar até que ponto essas ações e interesses não ferem a autonomia e o direito dos povos indígenas e das comunidades tradicionais.

Além dessas ações governamentais, vivenciamos um momento de flexibilização do Código Florestal Brasileiro (BRASIL, 2012a) e de criação de inúmeras Propostas de Emendas Constitucionais (PECs) que têm gerado polêmicas e insatisfação entre os povos indígenas e movimentos sociais.

Ademais, cabe questionar até que ponto as propostas e ações da PNGATI trarão benefícios e melhoria na qualidade de vida dos povos indígenas, como proposto,

pois teme-se que a implantação da política venha a restringir a territorialidade indígena, interferindo na organização política e social de cada etnia.

Esse é um risco que tem preocupado lideranças e comunidades indígenas, como afirmou um dos professores indígenas: “

E se prejudicar os povos indígenas no zoneamento, causando mudanças nos territórios indígenas? Eles (os líderes da aldeia) não aceitaram porque as terras vão ser zoneadas, vão ser fragmentadas dentro das terras indígenas. (Professor indígena, 31 anos).

Ao mesmo tempo, o zoneamento e mapeamento das terras indígenas e suas características pedológicas, geomorfológicas, dentre outras, podem tornar essas áreas mais vulneráveis a possíveis ameaças de empresas e multinacionais interessadas em recursos presentes em terras indígenas. Para minimizar esse risco, é necessário maior representatividade e participação dos indígenas e dos movimentos indígenas das diferentes regiões do país em todo o processo.

O governo entende que, uma vez que tenha representação lá dentro, os indígenas estão sendo representados [...]. Então existe ajudar um pouco deformado, não sei. É necessário trabalhar de uma forma que possa abranger os povos indígenas, devido à diversidade. (Professor indígena, 30 anos).

Outra questão a superar é a falta de debates e ações educativas sobre a PNGATI. Mesmo que a educação e a participação nas decisões dessa política estejam entre

os principais anseios e reivindicações dos professores indígenas, quando questionados sobre a existência de ações de formação sobre a PNGATI, a maioria dos professores afirmou que essa formação

ainda não vem sendo implantada nas aldeias, sendo que essa preocupação foi apontada por 25 dos professores indígenas entrevistados ou seja, 78,12% deles (figura 5).

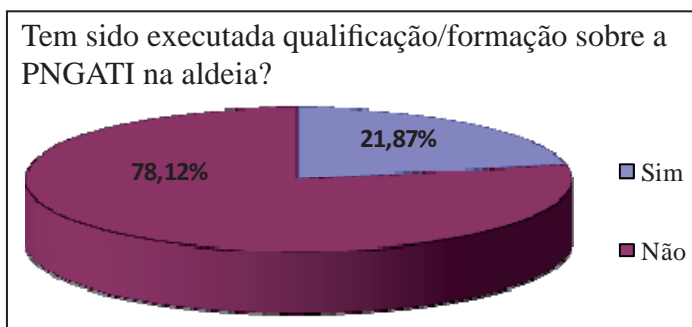


Figura 5 - Processos formativos sobre a PNGATI.

Dentre as atividades de formação e qualificação que têm sido realizadas nas aldeias, segundo os professores indígenas entrevistados, e que estão incluídas dentro dos objetivos da PNGATI, foram citadas: A formação de brigadistas indígenas no combate a incêndios florestais; Palestras sobre a poluição nas margens dos rios; Formação sobre reflorestamento nas margens de rios e no entorno de terras indígenas; Qualificação sobre o Programa de Reduções de Emissões de gases de efeito estufa por Desmatamento e Degradação de Florestas (REDD) e o Programa de Carbono, estabelecida nas diretrizes da PNGATI que preconiza o “reconhecimento dos direitos dos povos indígenas relativos a serviços ambientais [...]”.

De acordo com o Programa de Reduções de Emissões de gases de efeito estufa por Desmatamento e Degradação

de Florestas (REDD), esse reconhecimento pode gerar incentivos financeiros e garantir benefícios ambientais, melhorando as condições sociais e econômicas dos indígenas (MOUTINHO, 2011; BRASIL, 2012b).

Contudo a implementação das ações de crédito de carbono e do pagamento por serviços ambientais entre comunidades indígenas é um tema que tem despertado polêmica, sendo que diversas instituições têm apontado os perigos e contradições da mercantilização dos recursos naturais como uma solução para a questão da emissão de carbono (OPAN, 2011).

Considerações finais

Considerando a emergente Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI) e os possíveis desafios de sua implementação no cenário nacional, observa-se a necessidade de

uma maior participação e envolvimento dos povos indígenas de todas as regiões do país nos processos de discussão e planejamento para sua implementação, como previsto nos princípios e objetivos dessa política.

Num contexto de criação de projetos políticos antagônicos aos interesses dos povos indígenas no Brasil, desenvolvidos em prol da maximização produtiva, principalmente do agronegócio, com grandes impactos ambientais e sociais, tanto para os povos indígenas como para toda a população brasileira, a implementação da PNGATI pode se transformar num marco regulatório de extrema importância para a gestão territorial e ambiental no país.

O sucesso ou não da implementação da Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI) no Estado de Mato Grosso e em todo o país está ligado, sem sobra de dúvida, primeiro à vontade política dos governos federal e estadual numa efetiva implementação dessa política, bem como no envolvimento dos povos indígenas, através do diálogo com suas lideranças, nos processos de decisão para implementação desse processo.

A partir do que pôde ser observado pela visão dos professores indígenas entrevistados, que são alunos da Faculdade

Indígena Intercultural da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no Campus de Barra do Bugres, MT, existe grande preocupação deles quanto ao sucesso dessa política, principalmente por esta não estar ainda devidamente inserida no âmbito das comunidades que vivem nas aldeias nas diversas terras indígenas existentes no estado.

Outra questão está ligada ao movimento organizado no país, por parte de grupos econômicos e político com interesse em flexibilizar os direitos dos povos indígenas garantidos tanto na Constituição Federal como em outros instrumentos legais, na busca de não permitir a ampliação dos territórios reivindicados pelos povos indígenas e, mais do que isso, reduzir as terras indígenas já demarcadas.

Diante desse quadro, busca-se através de estudos realizados pela comunidade científica um diálogo com os povos indígenas, a construção de conhecimentos que seja capaz de contribuir com o processo de implementação da Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI) no sentido de que esta se efetive a partir de sua proposta original de ser mais um mecanismos de gestão pública que possa trazer benefícios aos povos indígenas e, por conseguinte, à política de conservação ambiental do Brasil.

Referências

ARRUDA, R. Desafios da gestão territorial indígena. In: *Operação Amazônia Nativa*. Relatório de atividades de 2010.

BRASIL. *Código Florestal Brasileiro*. Lei n. 12.651, de 25 de maio de 2012a.

- _____. Ministério do Meio Ambiente. *Salvaguardas para REDD +*. Nota Informativa n. 2, ago. 2012b.
- _____. *Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas – PNGATI*. Decreto Presidencial n. 7.747 de 5 de junho de 2012c.
- _____. Fundação Nacional do Índio – FUNAI. *Plano Plurianual 2012-2015*. 2011.
- _____. Fundação Nacional do Índio – FUNAI. *Projeto Gestão Ambiental e Territorial Indígena*. 2013. Disponível em: <<https://intranet.funai.gov.br/publicacoes/GATI/DocumentosInformativoV-9.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2013.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva, 2006.
- JACOBI, P. Meio ambiente e redes sociais: dimensões intersetoriais e complexidade na articulação de práticas coletivas. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 6, p. 131-58, nov./dez. 2000.
- LIMA, A.; FANZERES, A.; ALMEIDA, J. (Orgs.). *Jeitos de fazer: experiências metodológicas para a elaboração de planos de gestão territorial em terras indígenas*. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012. 52 p.
- LUCIANO, G. S. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. 224 p. (Coleção Educação para Todos; 12).
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 975p.
- MACEDO, R. S. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Liber Livro, 2006. 179p. (Série pesquisa; v. 15).
- MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- MOUTINHO, P.; STELLA, O.; LIMA, A.; CHRISTOVAM, M.; ALENCAR, A.; CASTRO, I.; NEPSTAD, D. *REDD no Brasil: um enfoque amazônico: fundamentos, critérios e estruturas institucionais para um regime nacional de Redução de Emissões por Desmatamento e Degradação Florestal – REDD*. 3. ed. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2011.
- OLIVEIRA, R. C. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: UNESP/Paralelo, 1998.
- OPERAÇÃO AMAZÔNIA NATIVA – OPAN. O compromisso da implementação. *OPAN notícias* (revista eletrônica). Disponível em: <<http://amazonianativa.org.br/materias.php?id=123&subcatégoriald=2&id=171&>>. Acesso em: 3 ago.2013.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT. *Convenção n. 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT*. Brasília: OIT, 2011.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO - PNUD. *Catalisação da contribuição das terras indígenas para a conservação dos ecossistemas florestais brasileiros*. 2011.

SILVA, M. J.; SATO, M. T. Territórios em tensão: o mapeamento dos conflitos socioambientais do Estado de Mato Grosso – Brasil. São Paulo, *Ambiente & Sociedade*, v. 15, n. 1, p. 1 -28, jan./abr. 2012.

Recebido em junho de 2013

Aprovado para publicação em outubro de 2013

Educação e diversidade cultural nos periódicos *InterMeio* e *Série-Estudos* Education and cultural diversity in journals *InterMeio* and *Série-Estudos*

Fernanda Ros Ortiz*

Jacira Helena do Valle Pereira**

* Mestranda em educação. PPGEduc/UFMS, Campo Grande, MS. E-mail: nanda_ortiz@hotmail.com

** Doutora em educação. UFMS, Campo Grande, MS. E-mail: jp.dou@terra.com.br

Resumo

Este artigo apresenta uma análise panorâmica das produções acadêmicas na temática “Educação e Diversidade Cultural”, publicadas em dois periódicos pertencentes aos dois primeiros Programas de Pós-graduação em Educação, no Mato Grosso do Sul, a saber: *InterMeio*, da UFMS, e *Série-Estudos*, da UCDB. Do ponto de vista metodológico, realizaram-se buscas com emprego de palavras-chave na temática da diversidade cultural. Organizamos o mapeamento destas, focalizando frequência, categorias, metodologias e concepções adotadas. Em síntese, foi possível compreender como as produções apresentam reflexões sobre a pluralidade no contexto escolar, embora, em consideração às pertencças étnico-culturais do referido estado, as produções sejam tímidas.

Palavras-chave

Diversidade cultural. Educação. Periódicos.

Abstract

The present paper is the result of a research and presents an analysis of academic productions on the theme “Education and Diversity”, published in two journals from the oldest and most traditional pos graduated programs in Education in Mato Grosso do Sul – *InterMeio*, from UFMS, and *Série-Estudos*, from UCDB. The methodological approach was based on searching texts and journals with *cultural diversity* keywords. After that, these information were organized in frequency, categories, methodologies and concepts. For the analysis of results and discussions, Silva (2003) and Valente (1999) were used, among others authors. In summary, it was possible to understand that the productions talks about diversity at school, although the ethnic and cultural analysis referred specially to Mato Grosso do Sul are still insufficient.

Key words

Cultural diversity. Education. Journals.

Introdução

A diversidade cultural surge das semelhanças e diferenças de fazeres e de saberes de um grupo social na sua relação com os outros e é inerente à condição humana, enriquecendo nossa vivência. A interação que as diferentes culturas realizam no âmbito social faz dessa diversidade um fenômeno determinante no crescimento das sociedades em geral já que a diversidade humana é fruto das diferenças culturais e históricas (VALENTE, 1999).

A intenção do presente texto é apresentar um estudo realizado com dois periódicos acadêmicos no estado de Mato Grosso do Sul, intitulados *InterMeio* e *Série-Estudos*, os quais trazem produções acadêmicas de diversos pesquisadores internacionais e nacionais, mas, em especial, as produções frutos de dissertações e teses produzidas no referido estado. Para tanto, debruçamos sobre o início das publicações (1995 e 1994, respectivamente) até o ano de dezembro do ano de 2008, com o objetivo de conhecer as temáticas, os conceitos e teorias expressas nesses artigos durante o período supramencionado acerca da diversidade cultural, bem como a quantidade de produções dedicadas à temática privilegiada.

O trabalho com esse tipo de material é rico e oportuno por lidar com a divulgação do conhecimento de maneira dinâmica. Em parte, esse movimento é possível e acontece na medida em que as informações são circuladas agilmente, o que não significa má qualidade, haja vista os programas de avaliação de pe-

riódicos¹. As produções contidas nesses suportes possuem caráter científico, visto que passam por revisões e aprovações de pareceristas e editores competentes para a tarefa, os quais definem as normas e o rigor necessários para publicação, delimitando, assim, a clareza e a segurança das informações presentes.

Buscamos, portanto, responder às seguintes indagações: o que os periódicos *InterMeio* (UFMS) e *Série-Estudos* (UCDB) têm produzido/divulgado a respeito da diversidade cultural? Qual a quantidade de produções existentes no período de 1994 a 2011? Como a realidade cultural em que estão inseridas é focalizada a exemplo das questões do pantanal, da fronteira, dos quilombolas, dos diferentes grupos étnicos que convivem no estado de Mato Grosso do Sul?

O artigo está organizado da seguinte forma: no primeiro momento, “Imersão nas produções científicas dos periódicos

¹ O *Qualis* constitui-se num conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificar a qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Nesse sentido, os periódicos científicos são avaliados anualmente por áreas, sendo que os resultados não traduzem uma classificação absoluta, mas a qualidade daquele momento em determinada área abordada pelo periódico. Há periódicos inscritos com o mesmo nome, mas atuando em diferentes áreas tais como educação e história, por exemplo. Cada avaliação será pertinente a uma área, sendo realizada por um corpo de estudiosos desta. A título de curiosidade, a classificação do *Qualis* possui oito estratos: A1 (o mais elevado), A2, B1, B2, B3, B4, B5, C (com peso zero). Os cinco primeiros estratos são os que sugerem resultados satisfatórios da avaliação dos periódicos.

InterMeio e *Série-Estudos*”, no qual são apresentados a qualificação dos materiais, os critérios de escolha de produções e os procedimentos metodológicos como leitura prévia dos resumos. Em seguida, em “Da recolha de dados: visão panorâmica” mostra-se o quantitativo de produções levantadas e possíveis causas para o aumento ou decréscimo deste. No terceiro tópico, “Em análise a diversidade cultural nos periódicos *InterMeio* e *Série-Estudos*”, as categorias eleitas para compor o ensaio são descritas e, sobre cada uma delas, são tecidos comentários objetivando demonstrar uma síntese das informações encontradas nos textos selecionados para a pesquisa. “À guisa de considerações finais” conclui as reflexões em torno dos elementos trazidos das produções.

Imersão nas produções científicas dos periódicos *InterMeio* e *Série-Estudos*

Ao olhar nas produções dos periódicos, buscamos compreender a frequência de estudos sobre “educação e diversidade cultural” na área de Educação, ou seja, que objetos são abordados, que aportes teóricos são empregados, de que tipo de pesquisas as produções são frutos, quem são os autores e como é focalizado o contexto cultural ou étnico cultural de Mato Grosso do Sul, entre outros questionamentos.

Para ilustrar a qualidade das fontes, consultamos a avaliação do *Qualis* divulgada em março de 2012, com base nas publicações de 2010-2012. Os conceitos atribuídos aos periódicos selecionados, *InterMeio* e *Série-Estudos*, foram B3 e B2,

respectivamente. Na última avaliação da Capes (2010), o Programa de Mestrado em Educação da UFMS (*InterMeio*) obteve conceito 3, e o da UCDB (*Série-Estudos*) recebeu conceito 4.

Para seleção dos artigos a serem estudados, inicialmente foi realizado um levantamento nas páginas eletrônicas dos periódicos, buscando informações gerais a respeito deles e arquivos com as edições disponíveis a serem acessadas. Foram também consultados profissionais/pessoas engajados no trabalho com o periódico (editores/ex-editores), a fim de conhecer um pouco da forma como são elaboradas as edições.

Em seguida, procedemos à leitura de resumos, palavras-chave e textos completos que contemplassem questões relacionadas à diversidade/pluralidade cultural, diferenças, etnia, cultura, regionalismo/regionalidade, migrantes, entre outros que abranjam as particularidades da temática. Destarte, traçamos um panorama da quantidade e qualidade das produções, encontrando regularidades que forneceram subsídios para o entendimento de como se processa a discussão, no meio acadêmico, dos subtemas relacionados à diversidade cultural no âmbito da educação.

Da recolha de dados: visão panorâmica

O primeiro momento foi de levantamento numérico e tabulação da quantidade total de edições e produções existentes no período selecionado. Para tanto, organizamos quadros ilustrativos sobre as publicações, demonstrando o ano, número de edições e volumes de cada periódico, a fim

de introduzir a relação entre os números e o desenvolvimento dos estudos no campo da educação e diversidade cultural. Do início das publicações até o ano de 2011, a *Inter-*

Meio reúne 29 edições, e a *Série-Estudos*, 32.

Na relação de artigos pertinentes à diversidade/pluralidade cultural, publicados em cada ano, nos periódicos, constam:

PERIÓDICOS	ANO	TOTAL DE ARTIGOS/TEXTOS	ARTIGOS/TEXTOS NA ÁREA	PORCENTAGEM
<i>Série-Estudos</i>	1994*	10	0	0,00%
<i>InterMeio</i>	1995	17	1	5,88%
<i>Série-Estudos</i>	1995	9	0	0,00%
<i>InterMeio</i>	1996	9	1	11,11%
<i>Série-Estudos</i>	1996	22	0	0,00%
<i>InterMeio</i>	1997	16	0	0,00%
<i>Série-Estudos</i>	1997	10	1	10,00%
<i>InterMeio</i>	1998	19	2	10,53%
<i>Série-Estudos</i>	1998	9	0	0,00%
<i>InterMeio</i>	1999	6	1	16,67%
<i>Série-Estudos</i>	1999	13	1	7,69%
<i>InterMeio</i>	2000	junto com 1999	-	-
<i>Série-Estudos</i>	2000	16	0	0,00%
<i>InterMeio</i>	2001	5	0	0,00%
<i>Série-Estudos</i>	2001	25	1	4,00%
<i>InterMeio</i>	2002	14	1	7,14%
<i>Série-Estudos</i>	2002	21	1	4,76%
<i>InterMeio</i>	2003	16	1	6,25%
<i>Série-Estudos</i>	2003	32	11	34,38%
<i>InterMeio</i>	2004	11	0	0,00%
<i>Série-Estudos</i>	2004	32	1	3,13%
<i>InterMeio</i>	2005	13	0	0,00%
<i>Série-Estudos</i>	2005	31	4	12,90%
<i>InterMeio</i>	2006	12	4	33,33%
<i>Série-Estudos</i>	2006	27	10	37,04%
<i>InterMeio</i>	2007	19	3	15,79%
<i>Série-Estudos</i>	2007	27	2	7,41%
<i>InterMeio</i>	2008	24	3	12,50%
<i>Série-Estudos</i>	2008	30	0	0,00%
<i>InterMeio</i>	2009	26	3	11,54%
<i>Série-Estudos</i>	2009	30	5	16,67%
<i>InterMeio</i>	2010	30	1	3,33%
<i>Série-Estudos</i>	2010	37	3	8,11%
<i>InterMeio</i>	2011	13	0	0,00%
<i>Série-Estudos</i>	2011	33	12	36,36%
TOTAL		664	73	10,99%

Quadro 1

* Somente o periódico *Série-Estudos* havia iniciado suas publicações neste ano.

Fontes: Periódicos *InterMeio* e *Série-Estudos*.

Do total de 664 artigos/textos identificados, somente 10,99% deles trataram da temática da diversidade, o que corresponde a 73 textos. É possível perceber ainda um crescimento de publicações, mesmo que tímido, a partir de 2003.

Podemos entendê-lo sob a égide da ocorrência de algumas mudanças no campo da educação em relação à diversidade cultural nesse período, seja por consequência de elaboração de políticas ou programas ou mesmo a efervescência de questões relacionadas às diferenças culturais no Brasil e no mundo, apesar de não serem novas, como sabemos, as discussões sobre a pluralidade. Entretanto, Valente (1999, p. 108) nos provoca a considerar que: “Não cabe questionar a importância da discussão sobre as diferenças culturais, mas como, de que maneira ela é ou pode ser conduzida.”

Deve-se levar em conta também que as mudanças apontadas dizem respeito, inclusive, a uma maior preocupação dos órgãos públicos com a temática, por exemplo, no Brasil, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/ SECAD, funcionando desde julho de 2004, responsável pela elaboração de propostas na área da pluralidade para a educação.

Em análise a diversidade cultural nos periódicos *InterMeio e Série-Estudos*

Os trabalhos foram divididos em sete categorias, as quais se mostraram relevantes à temática em estudo. É importante esclarecer que alguns textos/artigos mantinham interesse em mais de uma das categorias, porém o foco principal era somente uma delas. Por vezes, tornou-se complicada a inserção de determinados artigos em categorias pré-estabelecidas, afinal muitos deles tenderam a demonstrar posicionamentos em relação a diversos assuntos relacionados na temática da diversidade.

Para a realização da pesquisa, diversos tipos de textos presentes nos periódicos foram inclusos, tais como: pontos de vista, resenhas, textos componentes dos dossiês e artigos em geral, por vezes resultados de apresentações em fóruns e encontros. Isso ocorreu por haver uma quantidade reduzida de produções. Somente foram excluídos das análises resumos de dissertações defendidas e encartes especiais publicados em diferentes temáticas, que não eram pertinentes à área das atuais pesquisas em educação.

Identidade negra	Discorrem sobre os grupos sociais dos negros, suas peculiaridades, lutas e valores culturais.
Cultura indígena	Apresentam dados a respeito de grupos sociais oriundos desses povos, relacionando seu modo de ser, pensar e agir no contexto social atual, os quais implicam determinadas necessidades para se elaborar currículos que privilegiem e reflitam sobre a pluralidade de ideias e vivências culturais.
Migração	Tratam de histórias de migrantes de diferentes etnias, demonstrando os aspectos culturais inerentes aos processos, nos quais se inclui a educação.
Fronteira	Abordam a relação entre sujeitos de países fronteiriços, integrando os efeitos dela sobre a educação.
Manifestações culturais	Apresentam histórias de grupos sociais e suas manifestações culturais enquanto forma de viver e ser dentro da sociedade, aspectos relevantes para se pensar a educação.
Identidade, cultura e preconceito	Abordam questões sobre os termos empregados na diversidade cultural bem como a relação das pessoas com a diversidade e o preconceito, seja esta num viés psicológico, antropológico ou sociológico.
Políticas, programas e currículo	Possuem como assunto central a discussão sobre determinada política pública, programa ou construção do currículo na área da pluralidade cultural, ou seja, para grupos socioculturais específicos, levando em conta aspectos da construção da identidade daquela etnia e/ou grupo social.

Quadro 2 - Categorias propostas

Fontes: Periódicos *InterMeio* e *Série-Estudos*.

No decorrer da investigação, percebemos que algumas das categorias propostas foram parcialmente apontadas nas pesquisas, enquanto outras, tal como a de políticas, programas e currículo, trouxeram inúmeras contribuições para o campo, debatendo de maneira mais sistemática e em maior quantidade de vezes durante o período selecionado, seja no periódico *InterMeio* ou no *Série-Estudos*.

Ao trazer à tona os resultados da pesquisa bibliográfica empreendida nos periódicos, percebemos a relativa intensidade na produção e discussões nos âmbitos dos programas, políticas e currí-

culos para a diversidade cultural. 49,32% dos textos trataram dessas questões, seja elegendo grupos sociais específicos, seja abordando-os de maneira geral.

Tais artigos/textos o fizeram mediante diferentes focos. Alguns discutiram acerca de ações afirmativas para os negros (VALENTE, 2002; VALENTE, 2006; MAIA; MARQUES, 2006; ALMEIDA; BITTAR; CORDEIRO, 2007), outros discutem medidas, no campo da educação, de respeito à diversidade para com os indígenas (BRAND, 1997; BRAND, 2001; NASCIMENTO, 2003).

Há também aqueles que expõem suas posições, sendo a favor ou contra

determinados conceitos e até admitindo a pluralidade de propostas, no trato com a diversidade e inclusão das minorias como um todo no sistema educativo, e outros trazendo críticas sobre o que se tem feito com as diferenças dentro da escola (GARRIDO, 2005; VALENTE, 1996; LUNARDI, 2006).

É importante que aconteçam tais preocupações nas pesquisas acadêmicas, visto que as propostas direcionadas a ampliar e potencializar as relações com as diferenças no contexto escolar fazem-se necessárias, e a escola é lócus privilegiado para se pensar na pluralidade.

Afinal, a escola recebe diferentes tipos de estudantes, e a simples convivência entre eles não é suficiente para lidar com proposições dessa natureza. Mais do que isso, é preciso fazê-los compreender a contribuição de cada cultura no universo da pluralidade, usando a perspectiva da troca e compartilhamento de experiências e valores, baseado no entendimento de enriquecimento mútuo entre os envolvidos no processo. Por conseguinte, como Silva (2003, p. 73, grifo do autor) afirma, “Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a **existência** da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença.”

Outro foco eloquente nos artigos foram as questões indígenas, especialmente na *Série-Estudos*, na qual diversos tipos de questionamentos foram debatidos. Tal ocorrência provavelmente deva-se ao fato de haver um núcleo de estudos e pesquisas dentro da UCDB (GPKG e GPEI)

e uma linha de pesquisa no Programa de Pós-graduação em Educação desta universidade.

No primeiro dossiê sobre diversidade cultural realizado pelo periódico, dos 11 artigos que o compõem, oito deles tratam de algum assunto relacionado aos indígenas. Uma parcela deles discorreu sobre a cultura dos índios, seus modos de ser, viver e pensar, buscando perceber as relações dentro da atual sociedade capitalista e globalizada em que estão inseridos, e trazendo à tona características pertinentes para se pensar em educação para esse grupo (MANGOLIM, 1997; ROSSATO, 2002; MARCON, 2003).

Tais textos procuraram demonstrar o retrato de um povo que deve ser respeitado em suas particularidades, repelindo a ideia de uma cultura estagnada ou mesmo imóvel. Demonstraram que, estando a identidade em constante movimento e modificação, não podemos cristalizar pensamentos sobre o que seja sua cultura.

Outra parcela dos textos que tratam dos grupos étnico-culturais reflete especificamente acerca de legislações, programas, políticas e currículos que vêm sendo pensados para as populações indígenas. Todos eles apresentam evidências de serem numa relação entre a identidade e a cultura desses povos de maneira nada exótica, levando sempre em conta seus conflitos e elementos aglutinadores durante sua história (VALENTE, 1996). Noutro artigo, o autor chama atenção para o fato de a cultura de um povo, no caso os indígenas, dever ser considerada ao propor formas de fazer educação (MARCON, 2003).

A *identidade negra* enquanto categoria sociocultural em si foi um item pouco abordado (6,85% dos textos) visto sua relevância histórica na formação social brasileira. Os afrodescendentes foram marginalizados desde os tempos da nossa colonização, quando eram escravizados, como sabemos. Os artigos que trataram desse assunto explicitaram posições importantes para a compreensão da luta social que, historicamente, tem sido travada por esses povos, como em Fogaça (2006). Nesse sentido, corroboram Canen (2006), Figueiredo e Pereira (2006), e Damião (2006).

As pesquisas que trataram da cultura negra estiveram predominantemente delimitadas aos âmbitos das políticas, programas e currículos, o que já pode ser um avanço. Foram discutidas: ações afirmativas, elaboração e uso de livros didáticos contendo elementos preconceituosos contra os negros e dados sobre as propostas interculturais e multiculturais. O periódico que mais tratou desses grupos foi o *InterMeio*, por vezes com artigos de um autor recorrente, como foi o caso da antropóloga Ana Lúcia Valente, cujas produções publicadas no período estudado totalizaram três, nos anos de 1996, 2002 e 2006.

Percebemos também que, em alguns autores, a problematização da realidade, no âmbito da diversidade, acontece continuamente. Neste trecho, por exemplo, da autora supramencionada: “[...] ao serem mascaradas as relações de poder e dominação entre os grupos em contato, é impedida a percepção do caráter contraditório do processo de reconhecimento

da diversidade cultural” (VALENTE, 1996, p. 25). E ainda quando discute a respeito da proposta intercultural (VALENTE, 1996).

As *manifestações culturais* em geral, tais como festas religiosas e elementos pertencentes ao cotidiano social e cultural das pessoas, foram apontadas uma única vez num artigo do periódico *InterMeio* sobre uma festa religiosa ocorrida no distrito Pontinha do Cocho, o qual pertence à cidade de Camapuã e localiza-se ao norte do Mato Grosso do Sul, e outra na *Série-Estudos*, a respeito dos Movimentos Sociais.

Na primeira, os autores (SIGRIST; TAURO, 1998) relacionaram a dimensão da festa com a vida como um todo daqueles moradores, discutindo sobre as implicações da confraternização, sua organização e envolvimento, na educação daquele local, o que consideramos ter sido bastante válido e interessante.

Na outra (STRECK, 2006), os Movimentos Sociais Populares da América Latina foram relacionados com as práticas educativas, sendo importantes organizações socioculturais. Nesse contexto, o autor discorreu sobre a forma como a educação formal e a informal caminham juntas para formar cidadãos e defensores desses movimentos, os quais lutam para garantir seus projetos e aspirações comuns.

A *migração* é parca nas produções dos periódicos. Somente foi citada em dois artigos, cujas publicações eram do periódico *InterMeio*. Por situar-se numa área geográfica que fora povoada e constituída por sujeitos de oriundos de diversos países do mundo (Japão, Itália, Espanha, Alemanha, Portugal, Paraguai, entre outros), como

também de outros estados nacionais (Rio Grande do Sul, São Paulo, Paraná, Minas Gerais, etc.), eram esperados mais textos.

Os dois artigos que o fizeram tiveram como foco: o primeiro, a migração alemã para o Sul de Mato Grosso (1999/2001), e o segundo apresentou dados de um trabalho de pesquisa com descendentes de imigrantes japoneses em Dourados, MS (2006). Num dos artigos, a autora (MIRANDA, 2001) discorre brevemente sobre as relações entre migração e cultura, bem como os efeitos provocados por esse movimento. O outro artigo tratou das questões que interessam ao se estudar populações migrantes no campo da educação: “[...] a interação social entre os valores da cultura de origem familiar com os valores culturais da sociedade de acolhimento [...]” (IMAGAVA; PEREIRA, 2006, p. 47).

A *fronteira* foi outra categoria pouco abordada entre os periódicos, se considerarmos a definição adotada pelo presente estudo. Somente dois artigos, do periódico *InterMeio*, abordam a relação entre sujeitos de países fronteiriços, integrando os efeitos dela sobre a educação, o que surpreende, visto a efervescência real das questões relacionadas à fronteira com o Mato Grosso do Sul, principalmente com os países Bolívia e Paraguai.

Um deles retratou uma pesquisa realizada nos ervais de Mato Grosso, por meio de revisões de literatura, fotografias e entrevistas com pessoas envolvidas no processo ocorrido no período de 1870 a 1930. Na ocasião, Centeno (2003) aponta para a relação entre o trabalho e a educação nesses ervais, fazendo uma análise

descritiva da produção da erva-mate, à luz da teoria marxista. O segundo (PEREIRA, 2009) trata da especificidade da formação de professores no contexto de fronteira internacional.

As categorias “identidade”, “cultura” e “preconceito” foram apresentadas em 15,07% de artigos, em estudos bastante válidos para a reflexão sobre a relação entre concepções culturais/identitárias e preconceitos/discriminação, provocando-nos para pensar nessas dimensões que dizem respeito às diferenças e suas consequências na escola e sociedade, como em Pedrossian et al. (2008) e Backes (2003).

Ainda, foram encontrados textos que elucidaram o fato de toda proposta educativa para a pluralidade, seja ela curricular ou no trato em geral das diferenças dentro do contexto escolar, passar por determinados conceitos que definem e determinam as trajetórias dessas políticas ou programas, como em Alves (2007).

Portanto há que se pensar em cada detalhe antes de se propor isso ou aquilo, sendo essencial um estudo apurado das teorias implícitas em cada conceito. Sobre a etnicidade, por exemplo, Kreutz (2003, p. 87) explica: “[...] o mais importante é buscar entender em que contexto e sob quais condições foi se dando o estabelecimento, a manutenção e a transformação das fronteiras entre os grupos étnicos.”

Quanto à natureza das pesquisas, apesar de não terem sido citadas diretamente na maioria dos textos/artigos, percebe-se a predominância da pesquisa bibliográfica por meio de revisões de literatura, nos assuntos abordados, porém

outros combinaram diferentes tipos de fonte: Barreiros e Fragella (2007); Centeno (2003); Pedrossian et al. (2008).

No entanto algumas produções mencionaram, direta ou indiretamente, ter realizado pesquisas de campo para compor os trabalhos, principalmente no caso da *Série-Estudos* em relação aos indígenas: “[...] o levantamento aprofundado em todas as aldeias dos mais diversos aspectos de relações vividas pelas comunidades” (MANGOLIM, 1997, p. 123).

Foi possível notar que a maior parte das teorias apresentadas nos textos/artigos está imbuída das categorias de identidade, etnicidade, pluralidade/diversidade cultural, preconceito, como acontece neste trecho: “A nossa concepção rejeita, em absoluto, as perspectivas de homogeneização, que impõem aos grupos minoritários uma cultura dominante, ignorando a sua cultura de origem” (LEITE; PACHECO, 2008, p. 108).

Afinal, “[...] a identidade étnica não deve ser entendida como algo constituído, naturalizado. Trata-se de percebê-la como **processo** identitário [...]” (KREUTZ, 2003, p. 84, grifo nosso). Tais conceitos refletem um modo de pensar a diversidade de culturas numa perspectiva mais voltada para as relações entre o social e o cultural, sendo historicamente construídas, e, portanto, em constante movimento, como é a própria sociedade.

Sobre o contexto sociocultural sulmato-grossense, visualizamos mais produções voltadas aos indígenas. Os negros foram abordados de forma generalista. Uma questão que chamou a atenção foi à ínfima atenção destinada às questões

fronteiriças e migratórias. Tanto a *InterMeio* quanto a *Série-Estudos* contemplam poucas pesquisas nesses assuntos.

À guisa de considerações finais

A diversidade cultural tem sido focalizada nas produções acadêmicas dos periódicos *InterMeio* e *Série-Estudos*, e estas são frutos de pesquisas de naturezas diferentes (empíricas, bibliográficas, etc.). É notório o aumento da quantidade de pesquisas em relação ao início das publicações dos periódicos, contudo o incremento da produção na temática em estudo nem sempre significa cumprimento com a função de elucidar reflexões no campo da diversidade cultural e sua relação com a educação.

A realidade cultural da região sulmato-grossense, no período estudado, se mostra timidamente. As questões indígenas, por exemplo, estiveram presentes em várias produções e, em geral, mantinham relação com a realidade regional, seja por conta de estudos de campo ou mesmo pesquisas bibliográficas empreendidas. Contudo a fronteira e a migração foram assuntos escassos, o pantanal e os quilombolas nem foram citados e a relação entre a economia local e a cultura do sulmato-grossense foi extinta das pautas de discussão acadêmica no âmbito da educação. Mesmo assim, foram válidos para nossa realidade os subtemas abordados nas produções.

Faz-se necessário sempre lembrar que as realidades locais e globais clamam pelo direito às diferenças num contexto em

que a globalização quer suprimi-las. Por conseguinte, tais conhecimentos, sendo problematizados numa área como é a educação, repleta de diversidades, quanto mais públicos forem mais ricas serão as reflexões em que as particularidades culturais não são folclorizadas.

Enfim, mais do que declarar a existência da pluralidade cultural, como ocorre nos documentos nacionais e internacio-

nais, nas políticas públicas e na mídia em geral, há que se refletir sobre a realidade existente. A escola não pode sozinha tornar resolutos os problemas relacionados à diversidade, mas pode contribuir para formar cidadãos mais tolerantes e compreensivos com o outro, ao mesmo tempo em que convive e interage. Portanto as pesquisas contribuem para provocar reflexões e dinamizar este processo.

Referências

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de; BITTAR, Mariluce; CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. Política de cotas para negros na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – um estudo sobre os fatores da permanência. *Série-Estudos*, Campo Grande, n. 24, jul./dez. 2007.

ALVES, Gilberto Luiz. Relação educação, identidade e cultura na sociedade contemporânea: uma provocação acerca da necessidade de rigor teórico na atividade científica. *InterMeio*, Campo Grande, v. 13, n. 26, 2007.

BACKES, José Licínio. História escolar no Brasil: uma história etnocêntrica. *Série-Estudos*, Campo Grande, n. 15 jan./jun. 2003.

BARREIROS, Débora Raquel Alves; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. As múltiplas dimensões de uma política-prática curricular: o caso da multieducação na cidade do Rio de Janeiro. *InterMeio*, Campo Grande, v. 13, n. 26, 2007.

BRAND, Antonio. Autonomia e globalização, temas fundamentais no debate sobre Educação Escolar Indígena no contexto do MERCOSUL. *Série-Estudos*, Campo Grande, n. 7, abr. 1999.

_____. Educação escolar indígena: o desafio da interculturalidade e da equidade. *Série-Estudos*, Campo Grande, n. 12, jul./dez. 2001.

CANEN, Ana. Práticas educativas e identidade/diferença negra: pensando em desafios e caminhos multiculturais. *Série-Estudos*, Campo Grande, n. 22, jul./dez. 2006.

CENTENO, Carla Villamaina. Trabalho e educação nos ervaes de Mato Grosso (1870-1930). *InterMeio*, Campo Grande, v. 9, n. 18, 2003.

DAMIÃO, Flávia de Jesus. O desenho infantil e as relações étnico-raciais na educação infantil: uma discussão necessária? *Série-Estudos*, Campo Grande, n. 22, jul./dez. 2006.

FIGUEIREDO, Luciana Araújo; PEREIRA, Jacira Helena do Valle. Educação, identidade e infância negra. *Série-Estudos*, Campo Grande, n. 22, jul./dez. 2006.

FOGAÇA, Azuete. Educação e identidade negra. *Série-Estudos*, Campo Grande, n. 22, jul./dez. 2006.

IMAGAVA, Cristiane Yassuko Miazaki; PEREIRA, Jacira Helena do Valle. O papel das escolas étnica e nacional de educação básica na constituição identitária de gerações de migrantes japoneses em Dourados/ MS. *Série Estudos*, Campo Grande, n. 22, jul./dez. 2006.

GARRIDO, Sonia Vasquez. Interculturalidad: desafios a la acción educativa. *Série-Estudos*, Campo Grande, n. 19, jan./jun. 2005.

KREUTZ, Lúcio. Diferenças étnicas e educação intercultural: a partir de que entendimento de etnicidade? *Série-Estudos*, Campo Grande, n. 15, jan./jun. 2003.

LEITE, Carlinda; PACHECO, Natércia. Os dispositivos pedagógicos na educação inter/multicultural. *InterMeio*, Campo Grande, v. 14, n. 27, 2008.

LUNARDI, Geovana Mendonça. O que significa ser diferente na escola? As diferenças no processo de ensino e aprendizagem nas séries iniciais. *InterMeio*, Campo Grande, v. 12, n. 24, 2006.

MAIA, Suzanir Fernanda; MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. Ações afirmativas e a política de cotas: uma análise do Programa Universidade Para Todos - PROUNI a inserção de negros na universidade. *Série-Estudos*, Campo Grande, n. 22, jul./dez. 2006.

MANGOLIM, Olívio. Espaço e vida dos índios Terena da Aldeia Limão Verde. *Série-Estudos*, Campo Grande, n. 5, 1997.

MARCON, Telmo. Escrita e oralidade: cultura e linguagem na formação de professores indígenas. *Série-Estudos*, Campo Grande, n. 15, jan./jun. 2003.

MIRANDA, Mariza Santos. 1924 - Educação e presença alemã no Sul de Mato Grosso. *InterMeio*, Campo Grande, v. 5/7, n. 9/13, 1999/2001.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Língua indígena na escola: recolonização ou autonomia? *Série-Estudos*, Campo Grande, n. 15, jan./jun. 2003.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. A especificidade de formação de professores em Mato Grosso do Sul: limites e desafios no contexto da fronteira internacional. *InterMeio*, Campo Grande, v. 15, n. 29, 2009.

ROSSATO, Veronice Lovato. A poética do espaço Kaiowá. *Série-Estudos*, Campo Grande, n. 13, jan./jun. 2002.

SIGRIST, Marlei; TAURO, David Victor-Emanuel. Mestres do sagrado: a tradição da Festa do Divino na Pontinha do Cocho e a educação. *InterMeio*, Campo Grande, v. 4, n. 8, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

STRECK, Danilo Romeu. Práticas educativas e movimentos sociais na América Latina: aprender nas fronteiras. *Série-Estudos*, Campo Grande, n. 22, jul./dez. 2006.

VALENTE, Ana Lúcia Eduardo Farah. A “má vontade antropológica” e as cotas para negros nas universidades (ou usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional II: quando os antropólogos desaprendem). *InterMeio*, Campo Grande, v. 12, n. 24, 2006.

_____. As políticas de ação afirmativa e o obstáculo epistemológico. *InterMeio*, Campo Grande, v. 8, n. 15, 2002.

_____. *Educação e diversidade cultural: um desafio da atualidade*. São Paulo: Moderna, 1999.

_____. Educação e diversidade cultural: algumas reflexões sobre a LDB. *InterMeio*, Campo Grande, v. 2, n. 4, 1996.

Recebido em junho de 2012

Aprovado para publicação em setembro de 2012

Resenha

Interações em Rede

Network Interactions

Eduardo Luís Figueiredo de Lima*

* Mestre em Letras pela UFMS e Doutorando em Educação pelo PPGE-UCDB. Técnico em Assuntos Educacionais da UFMS. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em EaD e Tecnologias Educacionais (GETED).
E-mail: evduardofigueiredo@outlook.com

PRIMO, Alex (Org.). *A internet em rede*. Porto Alegre: Sulina, 2013. 279p. (Coleção Cibercultura).

Já se vão mais de quinze anos desde que Pierre Lévy proclamou a realidade do virtual. Naquele distante, 1996, a internet brasileira ainda engatinhava sendo acessível a poucos privilegiados. De lá para cá, uma revolução silenciosa tem-se operado na nossa sociedade, no Estado, nos lares brasileiros, na mídia e até na escola, instituição geralmente menos sensível a mudanças dessa magnitude. Em toda parte, temos visto o surgimento de uma cultura virtualizada e novas formas de relações humanas, sociais, comerciais e outras tantas decorrentes dessa virtualização.

Foi nesse contexto que, há cerca de 15 anos, um grupo de pesquisadores gaúchos liderados pelo professor Alex Primo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) criou o Laboratório de Interação Mediada por Computador (LIMC). O grupo, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação daquela universidade, tem buscado colocar sob análise os relacionamentos em rede e a

mídia contemporânea, debatendo assuntos como conversações e conflitos em rede, jornalismo digital, convergência, memória coletiva, educação entre outros. Para comemorar os seus 15 anos de história, lançou o livro “Interações em Rede”, organizado por Primo.

É sempre um desafio manter alguma unidade epistemológica em um livro do tipo “org”, onde cada capítulo é um artigo em si de um autor diferente. Primo venceu esse desafio dividindo seu livro em três partes, denominadas *clusters* (no universo da computação, *clusters* são agregações de computadores que desempenham uma atividade em comum, geralmente utilizando-se de sistemas operacionais especialmente adaptados para essa operação, de modo a torná-los um sistema único) e quinze capítulos, denominados “nós” (nesse caso, “nó” seria um ponto de ligação passível de conexão a outros pontos ou “nós”).

No o *Cluster* inicial “Entrando na Rede” está primeiramente o “nó” do próprio

autor, que apresenta o cenário e convida a uma reflexão sobre o universo da cibercultura e os riscos a que estão sujeitos os pesquisadores desse novo campo teórico. O segundo “nó”, “Intersubjetividade nas redes digitais: repercussões na educação” de Lúcia Santaella, indo a uma imersão no universo digital ao afirmar que “a história, a economia, a política, a cultura, a percepção, a memória, a identidade e a experiência estão todas elas hoje mediadas pelas tecnologias digitais.” Essa mediação leva ao universo virtual e com ele ao poder das redes digitais, como diz a autora, cada vez mais presentes em nossa vida.

As transformações do universo digital, alerta Primo na Introdução do livro, geralmente são mais rápidas que a capacidade de observação do pesquisador, para a qual um objeto pesquisado poderá não existir mais no momento em que sua pesquisa for publicada, e é comum que uma novidade na rede surja com estardalhaço sendo festejada em muitos artigos para simplesmente desaparecer algum tempo depois, deixando um vazio de pesquisa e análise.

Assim, o primeiro *Cluster*, seja pelo universo levantado por Primo no primeiro nó, quanto pelo aprofundamento teórico de Santaella no nó seguinte, oferece ao leitor interessado uma razoável porta de entrada ao mundo das redes digitais, capacitando-o para o segundo e terceiros *clusters*: respectivamente “Dinâmicas relacionais em rede” e “Jornalismo em rede”.

No segundo *cluster*, “Dinâmicas relacionais em rede”, os nós 3 a 9 trabalham com o relacionamentos. Raquel

Recuero, em “Atos de Ameaça à Face e à Conversação em Redes Sociais na Internet”, nó 3, trata dos dispositivos de regulação identitária (que chama de “face”) e da conversação nas redes sociais. Nesse nó, procura mostrar os conceitos e categorias que analisam a conversação nas redes sociais e os problemas a ela inerentes. O quarto nó, “A energização do riso e do humor em conteúdo apropriados e compartilhados na web: o restauro do ‘Cristo de Borja’”, trabalha com os significados empíricos e epistemológicos do humor e como este é apropriado e compartilhado nas redes sociais e na internet. Escrito por três pesquisadoras do LIMC, Camila Cornutti Barbosa, Irina Coelho Monte e Susan Liesenberg, esse nó utiliza-se do exemplo do restauro do Cristo de Borja, um pequeno mural localizado no Santuário de Misericórdia de Borja, Província de Zaragoza, Espanha. A obra, antes pouco conhecida, tornou-se mundialmente famosa por conta de uma restauração incompleta e desastrosa, gerando uma caricatura deformada em lugar da imagem de Cristo. Assim, as autoras analisam as relações entre o humor, cultura midiática e os mecanismos de rede que repercutiram a notícia da mal sucedida restauração.

No mesmo *cluster*, quinto nó, Erica Oikawa em “Dinâmicas relacionais contemporâneas: visibilidade, performances e interações nas redes sociais da internet” discute a formação do *self* e as construções identitárias nas relações das redes sociais. Busca “ampliar as reflexões acerca das performances em ambientes *on-line*, partindo-se da premissa que tal processo

tem se tornado mais complexo com a proliferação das redes sociais específicas e seus aplicativos”, conforme afirma Oikawa, para quem as redes sociais têm exigido mais esforço no gerenciamento das variadas formas de apresentações do sujeito. A utilização de dispositivos portáteis de comunicação, como os *smartphones* que possuem acesso direto às redes sociais, contribui para o fortalecimento de nichos com interesses específicos. Um elemento importante nesse contexto é o monitoramento que faz parte da estrutura relacional da rede provocando uma espécie de vigilância e exibicionismo consentido dentro das redes sociais.

O sexto nó, ainda do segundo *cluster* “Conversação *on-line* nos comentários de Blogs: organização e controle das conversas nas interações dialógicas no Blog *Melhores do Mundo*”, de Gilberto Balbela Consoni, propõe um estudo sobre a conversação *on-line* não síncrona a partir da observação dos *threads* (mensagens agrupadas) do blog “Melhores do mundo”. Consoni compara os diferentes tipos de conversações existentes e, para sua discussão, utiliza-se das teorias da Análise da Conversação a partir de Goffman entre outros. Assim, procura categorizar as ocorrências dos comentários do referido blog e, a partir daí, em que nível ocorrem seus processos comunicativos.

O sétimo nó “Memórias coletivas na comunicação mediada por computador: abordagens possíveis” de Ana Lúcia Migowski da Silva, procura lançar um olhar sobre as memórias coletivas enfocando-as a partir de sua heterogeneidade no contex-

to da comunicação mediada por computador. Silva utiliza-se do evento “atentado de 11 de setembro” como assunto mobilizador da sua pesquisa. Observa que, embora muitos recursos da WEB ainda não estivessem disponíveis na época desse evento (2001), sua memória é presente em diversos recursos computacionais atualmente disponíveis.

No oitavo nó, “Os conflitos em processos colaborativos de escrita coletiva na Web 2.0”, Aline de Campos utiliza-se das teorias e pesquisadores que estudam os conflitos, como Fisher e Adams e Simmel, e a teoria da equilíbrio de Jean Piaget de forma a oferecer uma abordagem construtiva dos conflitos e relacioná-los à escrita colaborativa existente em diversos websites e mecanismos da WEB, como os *wikis* ou mesmo a *Wikipedia*.

O nono nó inicia o terceiro e último *cluster* do livro: *Jornalismo em Rede* que, com os outros três últimos nós, tratará especificamente de trabalhos acadêmicos relacionados a comunicação midiática jornalística. Nesse último *cluster*, o nó “Toda a resistência é fútil: o jornalismo da inteligência coletiva à inteligência artificial”, de Marcelo Träsel, inicia discussão do ciberjornalismo a partir da expressão *borg journalism*, proposta por Hiler, em 2002, numa alegoria aos personagens *borgs* das séries *Star Trek*, híbridos entre seres biológicos e mecânicos, que ameaçam as tripulações das naves espaciais com o risco da “assimilação”, isto é, da conversão forçada de humanos e outros seres em membros daquela comunidade. No contexto, o *borg journalism* seria não apenas

um jornalismo de assimilação, mas um híbrido entre o jornalismo físico, analógico e impresso com o jornalismo digital, próprio dos *blogs* e de outras ferramentas existentes na internet. A partir dessa relação, põe em pauta questões como a possibilidade de os jornalistas virem a se tornar obsoletos diante da competição com a inteligência coletiva gerada pela interação de milhares de mentes humanas e eletrônicas por meio da internet. Observa também o período de crise existente na mídia tradicional, cada vez mais forçada a sobreviver dentro do universo digital, e as decorrentes implicações desse fenômeno. Em contraponto, ressalta o caráter humanista da profissão do jornalista, faz um retrospecto da trajetória da profissão e os desafios para o futuro.

O décimo nó, “Da circulação à recirculação jornalística: filtro e comentário de notícias por interagentes no Twitter”, de Gabriela da Silva Zago, analisa a recirculação de notícias a partir do microblog Twitter. Zago acredita que esse aplicativo possa ser visto como um híbrido entre ferramenta de informação e interação social e, por esse motivo, é apropriado por veículos de comunicação, tanto para distribuir, quanto para reforçar notícias veiculadas de outras formas. A autora explica o conceito de circulação jornalística a partir de quatro etapas: apuração, produção, circulação e consumo. Esses quatro momentos não se sucederiam de forma linear e mesmo após consumida, isto é, tendo chegado a seu público, a notícia ainda pode ser rediscutida, filtrada e recolocada em evidência. Esse processo, denominado por recirculação,

tem tido no Twitter uma ferramenta constante e poderosa, segundo Zago.

As diferentes mídias em que o diário gaúcho Zero Hora publica suas edições são discutidas no décimo primeiro nó: “Convergência com meios digitais em Zero Hora multiplataforma: a ampliação dos contratos de comunicação a partir da variação dos dispositivos jornalísticos” de Vivian Belochio. O artigo aborda parte da pesquisa de doutorado da autora e, a partir da teoria da convergência, descrita por Henri Jenkins, entre outros, analisa a relação das edições impressas do diário gaúcho com seus pares digitais. Embora todas as versões digitais trafeguem pelo ciberespaço, há diferenças significativas de formatos, e a pesquisadora analisou versões específicas para *smartphones*, *tablets* e computadores tradicionais. Segundo Belochio, mais que adaptações técnicas a cada meio específico, as práticas comunicacionais são alteradas em cada uma das versões específicas. Analisando versões impressas para *tablets*, *web* e *smartphones*, buscou similaridades e diferenças entre cada uma destas.

No décimo segundo e último nó do livro, Ana Brambilla aborda o jornalismo colaborativo, isto é, uma espécie de jornalismo feito pelos cidadãos não profissionais de forma espontânea e geralmente aproveitado pelos meios tradicionais da imprensa. Assim em o “Jornalismo colaborativo nas redes sociais: peculiaridades e transformações de um modelo desafiador”, Brambilla discute algumas iniciativas relevantes surgidas na *web* que, ao longo dos últimos dez anos, têm se utilizado dessa forma de comunicação. Nesse modelo, destacam-se

as redes sociais como meio paralelo (e muitas vezes auxiliar em relação à imprensa tradicional) da divulgação de notícias. Tal modelo evidencia, segundo a autora, que a participação do público no noticiário já não é mais uma simples escolha por parte da grande mídia e se faz cada vez mais presente na imprensa tradicional.

Fechando o ciclo da publicação, a obra ainda traz um apêndice explicativo

sobre o já citado LIMC, algumas de suas produções acadêmicas e notas sobre os autores.

A obra organizada por Primo, portanto, ainda que produzida a diversas mãos, possui uma coerência e organicidade, sendo útil à estudantes e pesquisadores de comunicação, das Tecnologias de Informação e Comunicação, Educação e demais interessados.

Recebido em outubro de 2013

Aprovado para publicação em outubro de 2013

Normas para publicação na Revista Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB

1. A Revista Série-Estudos aceita para publicação artigos inéditos de autores que tratem de educação, resultantes de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas e discussões polêmicas.
2. Os trabalhos podem ser encaminhados em português ou em espanhol.
3. A publicação de artigos está condicionada a pareceres de membros do Conselho Editorial, ou de colaboradores *ad hoc*. A seleção de artigos para publicação toma como critérios básicos sua contribuição à educação e à linha editorial da Revista, a originalidade do tema ou do tratamento dado a ele, assim como a consistência e o rigor da abordagem teórico metodológica.
4. Eventuais modificações de estrutura ou de conteúdo, sugeridas pelos pareceristas ou pela Comissão Editorial, só serão incorporadas mediante concordância dos autores.
5. Os artigos devem ter, no mínimo, 40 mil e, no máximo, 70 mil caracteres com espaços, incluindo as referências bibliográficas e as notas (contar com Ferramentas do processador de textos Word).
6. A Revista Série-Estudos também publica documentos, resenhas, entrevistas e notas de leitura.
 - Na seção *Documentos*, serão divulgados leis, pareceres, normas, emanados de órgãos governamentais e que abordem questões de interesse para a área educacional.
 - As *Resenhas* não devem ultrapassar a 10 mil caracteres com espaços, e as *Notas de leitura*, 5 mil caracteres. É indispensável a indicação da referência bibliográfica completa da obra resenhada ou comentada. A digitação e a formatação devem obedecer à mesma orientação dada para os artigos.
 - Textos que tratem de temas polêmicos ou que debatam algum assunto, com defesa de posicionamentos, poderão ser publicados na seção *Ponto de Vista*. Neste caso, os textos devem obedecer ao limite de 50 mil caracteres e atender aos demais requisitos dos artigos. Os artigos representam o ponto de vista de seus autores, e não a posição oficial da Série-Estudos ou da Universidade Católica Dom Bosco.

- Traduções de textos não disponíveis em língua portuguesa que constituam fundamentos da área específica da Série-Estudos e que, por essa razão, contribuam para oferecer sustentação e densidade à reflexão acadêmica.
 - *Entrevistas* com autoridades que vêm apresentando trabalhos inéditos, de relevância nacional e internacional, na área específica da Educação, com o propósito de manter o caráter de atualidade da Revista.
7. Os originais, para serem submetidos à aprovação, devem ser enviados para o editor da revista, através do sistema de submissão online: www.serie-estudos.ucdb.br
 8. Os artigos e outros textos para publicação devem ser digitados em Word for Windows. As orientações para formatação estão especificadas ao final destas Normas.
 9. As menções a autores, no correr do texto, devem subordinar-se à forma (Autor, data) ou (Autor, data, p.), como nos exemplos: (BITTAR, 1989) ou (SILVA, 1989, p. 95). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data, por exemplo: (GARCIA, 1995a), (GARCIA, 1995b) etc.
 10. As Referências devem conter, exclusivamente, os autores e textos citados no trabalho e serem apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, obedecendo às normas atualizadas da ABNT, NBR 6023. Matérias que não contenham as referências, ou que as apresentem de forma incorreta, não serão consideradas para exame e publicação. Exemplos da aplicação das normas da ABNT encontram-se ao final destas Normas.
 11. As notas de rodapé devem ser exclusivamente explicativas. Todas as notas deverão ser numeradas e aparecer no pé de página (usar comando automático do processador de textos: Referências/Inserir notas de rodapé).
 12. Todos os artigos devem conter título, indicação de três palavras-chave e resumo (em português e inglês), que não ultrapassem 1.000 caracteres cada um.
 13. Ao final do texto, o autor deve também registrar dados relativos à sua maior titulação, instituição, bem como indicar o endereço eletrônico e o endereço completo para correspondência.
 14. Eventuais ilustrações, com respectivas legendas, devem ser apresentadas separadamente, em formato JPG, TIF, WMF ou EPS, com indicação, no texto, do lugar onde serão inseridas. Todo material fotográfico e ilustrações deverão ser em preto e branco.
 15. Uma vez publicados os trabalhos, a Revista se reserva todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição e com a devida citação da fonte.

Orientação para a formatação dos textos

1. Digitar todo o texto na fonte Times New Roman, tamanho 12, entrelinha simples, sem fontes ou atributos diferentes para títulos e seções.
2. Utilizar em negrito e primeira letra maiúscula, seguida de minúsculas para o título principal e os subtítulos das seções.
3. Para ênfase ou destaque, no interior do texto, utilizar apenas itálico; assinalar os

parágrafos com um único toque de tabulação e dar Enter apenas no final do parágrafo.

4. Separar títulos de seções do texto com um duplo Enter.
5. Para as citações longas, usar a fonte Times New Roman, tamanho 11, separadas do texto principal com duplo Enter e recuo de 4 cm da margem esquerda.
6. Os artigos que não obedecerem rigorosamente às normas de publicação serão recusados pela forma e devolvidos com justificativa.

Orientações para a aplicação das Normas da ABNT nas referências

Exemplos:

Livros com um autor

BONETI, L. W. *Políticas públicas por dentro*. 3. ed. Rev. Ijuí: Injuí, 2011.

Livros com dois autores

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

Livros com mais de três autores

VIGOTSKY, L. S. *et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Artigos

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.

Coletâneas

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1996.

Teses

BARREIRA, L. *História e historiografia: as escritas recentes da história da educação brasileira (1971-1988)*. 1995. 220f. Tese (Doutorado em História da Educação) - UNICAMP, Campinas, 1995.

Trabalhos apresentados em congressos

MALDONADO FILHO, E. A transformação de valores em preço de produção e o fenômeno da absorção e liberação de capital produtivo. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 15., 1975, Salvador. *Anais...* Salvador: ANPEC, dez. 1975. p. 157-75.

Trabalhos em meio eletrônico

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 mar. 2011.