



Philip Kling David

DESIGUALDADE, POLÍTICAS INCLUDENTES E EDUCAÇÃO: FACE E CONTRAFACE

Rua Marcos Valdemar Bloco D. Faculdade de Educação - quinto andar.
Telefone: 2629-2706. E-mail: revistaleph@yahoo.com.br
Facebook: <http://www.facebook.com/aleph.brasil.7>
Home Page: <http://www.revistaaleph.com>
ISSN 1807-6211 - Dezembro 2012 - ANO VI - Numero 18

Editorial

Conselho Científico:

Nacional

Célia Linhares (UFRRJ)

Presidente de honra

Cecília Coimbra – UFF

Clarice Nunes – UFF/UNESA

Eliana Yunes – PUC-Rio

Elizabeth Barros – UFES

Maria Cristina Leal – UERJ

Sílvio Gallo – Unicamp

Solange Jobim – PUC-Rio

Internacional

Adriana Püiggrós

Universidade de Buenos Aires, Argentina

Maria Nazaret Trindade

Universidade de Évora, Portugal

Thamy Ayouch

Universidade Lille 3 – Paris 7, França

Editores Associados

Célia Linhares (UFRRJ)

Estela Scheinvar (UERJ)

Inês Bragança (UERJ)

Maria Lucia Müller (UFMT)

Vera Lúcia Campos (UERJ)

Editoras Executivas

Léa da Cruz

Rejany dos S. Dominick

Conselho Editorial

Bruna Molisani (UFRJ)

Célia Linhares (UFRRJ)

Dagmar de M. Silva (UFF)

Léa da Cruz (UFF)

Rejany dos S. Dominick (UFF)

Rose Clair Pouchain Matela

Vera Lúcia Campos (UERJ)

Designer

Philippe Kling David

Bolsistas

Adriana da S. Calazans de Oliveira
(Pedagogia – UFF)

Josiane Aguiar da Costa
(Pedagogia – UFF)

Liana Sacramento Nunes
(Pedagogia – UFF)

Apoio



Igualdades e Desigualdades:

DIFERENTES OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO HOJE

O ano de 2012 está marcado, para o Programa Aleph, como um tempo de transformação da Revista em múltiplos aspectos. Isto nos estimula a nos manter nesta trajetória de construção e socialização de conhecimentos e experiências que merecem chegar aos leitores, por sua dimensão teórica, pelas possibilidades infinitas de instigar e motivar nossos professores a se lançarem na construção de uma outra escola, uma outra educação, enfim.

É, assim, com satisfação que abrimos a edição nº 18 da RevistAleph. Sua temática – “Desigualdade, políticas incluídas e educação: face e contraface” – guarda proximidade com as discussões desenvolvidas nas últimas décadas. A inclusão, sem dúvida, tem se constituído como um eixo anunciado nas políticas públicas. No Brasil, hoje, falamos em redução da pobreza, em ascensão das classes sociais; falamos em ampliação do acesso à escola e permanência no sistema educacional. Por outro lado, falamos também de lógicas e práticas no campo da educação que realimentam um passado que persiste em conservar-se e em resistir ao processo de democratização, em sentido mais amplo. Se está em curso um processo de transformação da educação, também é perceptível sua contraface: a reiteração, a permanência de lógicas excludentes.

Portanto, longe da adoção de uma linha de análise meramente determinista, o que temos neste conjunto de textos é uma visão que aponta avanços, mas também permanências. Sobretudo, são análises em que emerge o caráter instituinte na educação. Consideramos que as reflexões dos autores podem nos encorajar a olhar a escola com estranhamentos. Mas, também nos fazem realimentar a esperança de que as possibilidades infinitas da educação se apresentam, especialmente quando nos deparamos com a ousadia de profissionais que se lançam em novos projetos instituintes. É a ousadia que nos faz acreditar que essa mesma escola é um campo vivo em que são tecidas novas práticas, a partir de sujeitos que se insurgem contra a esta concepção está presente. No Dossiê Temático temos quatro artigos em que é analisada a política de inclusão no Ensino Superior, além de interessantes reflexões sobre a educação e as religiões de matrizes africanas. Completam a sessão dois outros artigos em que são abordadas questões relativas à Pedagogia Social e à exclusão como um processo em que não se reconhece o sujeito do fracasso escolar.

Nas demais sessões, Experiências Instituintes e Pulsões/Questões Contemporâneas, importantes questões são discutidas: da reprodução e superação do racismo à política de alfabetização e seus professores; da imersão em um projeto de educação alicerçada na memória dos nativos de um ilha à narrativa de sujeitos que vivem à margem: os grupos de idosos e as ações pedagógicas comunitárias.

São diferentes olhares sobre as práticas inclusivas, mas também discriminatórias na educação.

Em todos, há uma linha de junção: as práticas que descrevem a instituição educacional como campo de possibilidades, mas que também se apresentam como barreira ao cumprimento dos princípios éticos e legais do respeito às diferenças.

Onde estariam as alternativas para que se combinem as subjetividades, as políticas públicas e a escola? É possível ousar algo fora do roteiro?

É, portanto, de formação humana que trata este número da RevistAleph. É de política e políticas que lhes dão suporte. É de compartilhamentos, confluências e dispersões. De crianças, jovens e adultos na escola, de sujeitos excluídos da escola, da desconsideração da identidade sociocultural dos alunos. E é também daqueles que vivem nas bordas da sociedade, que caminham pelas margens das estradas da vida, recolhendo cacos e com eles construindo e reconstruindo sua própria existência.

É assim: um mosaico, uma imagem de múltiplas faces. Um conjunto de trabalhos que refletem o quanto há de rico e instigante sendo produzido no campo.

São trabalhos que nos instigam a produzir mais.

Por fim, é importante registrar que a sessão Homenagens guarda espaço e faz da imagem o texto que homenageia Oscar Niemayer, o arquiteto que fez da vida arte, o homem que fez de seus princípios e crença política a sua própria identidade.

Em Niterói, Niemayer está presente em sua obra e a cidade reverencia este arquiteto único.

Resta-nos lhes desejar BOA LEITURA!

Conselho Editorial

Pareceristas deste número

Adonia Prado (UFRJ)
 Adriana B. Guedes (UFFRJ)
 Alice Yamasaki (UFF)
 Arlete Gasparello (UFF)
 Bruna Molisani F. Alves (UFRJ)
 Célia Linhares (UFF - UFRJ)
 Dagmar de Mello e Silva (UFF)
 Estela Scheinvar (UERJ)
 Gabriela Rizzo (UFFRJ)
 Heloísa Villela (UFF)
 Inês Bragança (UERJ)
 Isabel Reis (Fund. Portinari)
 Jailson Santos (UFRJ)
 Jaqueline Ventura (UFF)
 Léa da Cruz (UFF)
 Lúcia de Mello Lehmann (UFF)
 Luiz Fernando Sangenis (UFF)
 Márcia Nico Evangelista (UFF)
 Maria Lúcia Rodrigues (UFMT)
 Maria Marta D'Angelo (UFF)
 Marisol Barenco (UFF)
 Paulo Pires de Queiroz (UFF)
 Rejany dos S. Dominick (UFF)
 Rose Clair Pouchain Matela
 Vera Lúcia Campos (UERJ)

SUMÁRIO

Editorial

Dossiê Temático

05 *Desigualdades e políticas de inclusão na educação superior no Brasil e na Argentina: limites, possibilidades e desafios*

Maria de Fátima Costa de Paula

29 *Religiões de matrizes africanas como patrimônio cultural imaterial no contexto escolar do Amapá*

Elivaldo Serrão Custódio

45 *As políticas públicas inclusivas e o sujeito do fracasso escolar*

Maria Leticia Cautela de Almeida Machado & Luiz Antonio Gomes Senna

59 *Pedagogia Social: possibilidades e práticas includentes*

Margareth Martins & Flávia Araújo

Experiências Instituintes

70 *Alfabetização muito além da Paidéia: proposta e conflitos em Angra dos Reis*

Rodrigo Torquato da Silva

89 *Questão racial na escola: reflexões em torno de processos sutis de reprodução e de superação do racismo em memórias, imagens e narrativas.*

Eugenia da Luz Silva Foster

107 *Mãos na massa, buscando raízes e alvoradas.*

Isabel Reis

Pulsações e questões contemporâneas

126 *Educação estética: práticas pedagógicas emancipatórias no cotidiano escolar*

Maria Lúcia de Amorim Soares & Eliete Jussara Nogueira

142 *Notas sobre os percursos de uma jovem bolsista de iniciação científica a caminho de sua formação*

Gisele da Silva de Oliveira

154 *O que é instituinte na escola?*

Cássia Maria

Homenagem



Desigualdades e Políticas de Inclusão na Educação Superior no Brasil e na Argentina: limites, possibilidades e desafios

Maria de Fátima Costa de Paula¹

Resumo:

O artigo realiza um estudo comparado da educação superior no Brasil e na Argentina, traçando um panorama atual da educação superior nos dois países, com enfoque no acesso e permanência no ensino superior como forma de inclusão social. São abordadas as desigualdades no acesso e as políticas de inclusão e democratização da educação superior, nos dois países. Neste texto, a democratização da educação superior é vista como condição indispensável para a superação das desigualdades e para o alcance do desenvolvimento humano sustentável, com equidade e justiça social.

Palavras-chave: Educação superior; desigualdades; políticas de inclusão; Brasil; Argentina.

Abstract:

The article aims to conduct a comparative study of the higher education in Brazil and Argentina, tracing a current landscape of higher education in the two countries, with focus on access and stay in higher education as form of social inclusion. Will be covered the inequalities in access and inclusion policies and democratization of higher education, in the two countries. In this text, the democratization of higher education is seen as a prerequisite for overcoming inequalities and to the achievement of sustainable human development with equity and social justice.

Key words: Higher education; inequalities; inclusion policies; Brasil; Argentina.

¹ Pós-Doutora em Políticas de Educação Superior na América Latina pela Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina, Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo, Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior da UFF e Pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: mfatimadepaula@terra.com.br.

Desigualdades e Políticas de Inclusão na Educação Superior no Brasil e na Argentina: limites, possibilidades e desafios

Maria de Fátima Costa de Paula

Introdução

O artigo traz um panorama da educação superior no Brasil e na Argentina, na atualidade, enfocando as desigualdades no acesso ao ensino superior, em ambos os países, de forma comparativa. Mostra que o Brasil ainda possui um sistema de educação superior muito elitizado e privatizado, enquanto na Argentina o sistema é de massas, o acesso dos estudantes ao ensino superior é irrestrito e se dá majoritariamente pela via pública. Porém, o ciclo de democratização não se completa em nenhum dos casos analisados, pois a expansão da educação superior não garante a permanência dos estudantes e a conclusão dos cursos de graduação de forma bem-sucedida, havendo elevados índices de evasão ao longo do percurso universitário. A evasão atinge, sobretudo, os estudantes das classes populares, não havendo um processo efetivo de inclusão na educação superior, pois as camadas marginalizadas socialmente têm maiores dificuldades de permanência no sistema.

Na segunda parte do texto, são analisadas as principais políticas de inclusão dos estudantes na educação superior que têm sido adotadas nas últimas décadas, no Brasil e na Argentina, com seus alcances e limites.

Nas considerações finais, enfatiza-se que a região da América Latina e do Caribe exibe os piores índices de distribuição de renda do mundo e apresenta um dos mais altos níveis de injustiça social, se consideramos a distribuição de renda um elemento central da justiça social. São trazidos dados comparativos do Brasil e da Argentina, mostrando que o nosso país apresenta, em relação ao nosso vizinho, piores índices de desigualdade em todos os quesitos, inclusive na educação, em especial, na educação superior. Ao final do texto, são apontadas algumas alternativas para a superação dos limites das políticas de democratização da educação superior analisadas, no sentido da inclusão efetiva das camadas historicamente excluídas no ensino superior, e, por extensão, na sociedade e no mundo do trabalho qualificado e valorizado.

Panorama atual e desigualdades no acesso à educação superior no Brasil e na Argentina

No Brasil, diferentemente dos governos neoliberais dos anos 1990, o governo do Presidente Lula (2003-2010) investiu na expansão e democratização do setor público de educação superior, através de diferentes programas e ações, tais como: REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), incluindo a interiorização das universidades federais, a criação de novas universidades federais, do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com base na educação a distância, a implementação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), que estão associados às escolas técnicas e que foram criados com uma velocidade nunca antes vista, entre outros. Ao lado da expansão do setor público, se propôs a sua democratização, através das políticas de ação afirmativa, direcionadas aos estudantes de escolas públicas, de baixa renda e das minorias étnicas.

Ainda assim, o setor privado de educação superior tem crescido num ritmo acelerado, graças à implementação e fortalecimento de programas como PROUNI (Programa Universidade para Todos) e FIES (Financiamento Estudantil). Através desses programas, estudantes de baixa renda têm podido estudar em cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, com o auxílio de bolsas de estudos integrais e parciais.

O sistema de educação superior no Brasil é diversificado, com instituições distintas em termos de qualidade e prestígio, objetivos, finalidades educativas, entre outros aspectos. Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2010, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (INEP/MEC), temos 2.377 instituições de educação superior, incluindo as que oferecem ensino de graduação presencial e a distância, sendo 278 públicas (federais, estaduais e municipais) e 2.099 privadas. Ou seja, do total de instituições, 88,35% são privadas e apenas 11,65 % públicas (CENSO, 2011).

As instituições de educação superior (IES) se organizam como universidades (instituições complexas que se ocupam do ensino, extensão, pesquisa e pós-graduação, em geral envolvendo muitos setores do conhecimento, embora se admitam universidades especializadas em determinada área), centros universitários

(instituições de complexidade intermediária, com vocação para um ensino de excelência, porém sem obrigação com a pesquisa) e faculdades (aqui estão incluídos faculdades isoladas, escolas, institutos, faculdades integradas, entre outras instituições). Em termos de organização acadêmica, as faculdades perfazem 2.025 do total dos estabelecimentos, correspondendo a 85,15% das IES. O maior número de faculdades e de centros universitários está vinculado ao setor privado, enquanto as universidades estão distribuídas em proporções aproximadas entre o setor público e o privado (*Ibidem*). Ou seja, o nosso sistema de educação superior é majoritariamente constituído de instituições privadas não-universitárias.

Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2010, possuímos um total de 6.379.299 matrículas nos cursos de graduação presenciais e a distância, das quais 74,2% encontram-se em instituições privadas e apenas 25,8% nas IES públicas (CENSO, 2011).

Os dados apresentados demonstram que o conjunto da educação superior brasileira é um dos mais privatizados da América Latina e do mundo, tendo perdido muito do significado de bem público de qualidade, com exceção das IES públicas e das IES de natureza comunitária e confessional.

Apesar da predominância do setor privado, assistimos, nos últimos anos, uma expansão significativa das matrículas no setor público. Este crescimento significativo das matrículas no setor das IFES deve-se às políticas do Governo Lula no sentido do aumento da oferta de vagas na rede federal, tais como REUNI, processo de interiorização das instituições públicas e criação de novas IES públicas.

Entre 2000 a 2010, houve aumento das matrículas no período noturno. Apesar disto, nas instituições federais ainda predomina significativamente o atendimento diurno, embora elas venham aumentando o atendimento noturno (71,6% das matrículas presenciais nas instituições federais são em período diurno). No caso das instituições privadas, o atendimento noturno presencial tem aumentado progressivamente, desde o início do período, apresentando a elevação mais expressiva e atingindo em 2010 o correspondente a 72,8% de seu atendimento (CENSO, 2011).

Assim, enquanto o ensino superior noturno brasileiro ainda é essencialmente privado e pago, o ensino superior diurno é fundamentalmente público e gratuito. Isso

equivale a dizer que as oportunidades para o estudante pobre e trabalhador estão basicamente restritas às instituições privadas – revelando uma verdadeira perversidade da educação superior brasileira.

A maior parte dos estudantes que ingressa no ensino superior brasileiro o faz pela via privada, em instituições de qualidade duvidosa, que não realizam pesquisa nem extensão. Os alunos trabalhadores e provenientes das classes sociais menos favorecidas econômica e socialmente não encontram muitas possibilidades de ingresso nas universidades públicas, de maior qualidade, que se dedicam ao ensino, à pesquisa e à extensão, com um corpo docente mais qualificado. Pois as vagas nestas instituições são limitadas, a concorrência é grande e existe o “funil do vestibular”, que deixa de fora muitos destes estudantes de baixa renda, provenientes do ensino médio público, nem sempre de qualidade. Inversa e injustamente, os alunos provenientes das classes sociais mais abastadas, que cursaram o ensino médio em escolas particulares de elite, chegam com muito mais facilidade às universidades públicas, sobretudo nos cursos de maior prestígio social, como Medicina, Engenharias, Direito, Odontologia, entre outros.

A expansão e a massificação da educação superior representam o primeiro passo no sentido da democratização do sistema, porém não são suficientes para a inclusão, de fato, das camadas sociais que estão historicamente excluídas. Ezcurra (2011) nos mostra em suas análises que tem havido, na América Latina como um todo e os casos brasileiro e argentino não são exceções a regra, um fenômeno de massificação da educação superior que tem expulsado do sistema as camadas socialmente desfavorecidas. Estas têm sido vítimas de uma tendência estrutural do sistema – *“una inclusión excluyente, según clases y sectores sociales, socialmente condicionada* (p. 62)”- que se traduz na dificuldade de acesso e sobretudo de permanência, na educação superior, dos estudantes das classes populares.

No caso brasileiro, podemos dizer que, mais do que uma reprodução das desigualdades sociais pelo sistema de educação superior, os dados nos mostram que há uma hipertrofia destas desigualdades sociais, sobretudo nos cursos de maior prestígio social. Segundo Ristoff (2011, p. 210):

Com intensidade ainda mais dramática, o espelho do *campus* distorce as proporções dos estudantes originários das escolas públicas –

grupo fortemente sub-representado tanto na educação superior pública quanto na privada: nas IFES e nas IES privadas sua representação é de cerca de 43%, isto é, inferior à metade dos 89% representados por eles no ensino médio. Nos cursos, a desproporção pode ser maior: apenas 18% dos estudantes de Odontologia e 34% dos estudantes de Medicina cursaram todo o ensino médio em escola pública. É necessário inferir, portanto, que para um aluno originário do ensino médio privado e pago a oportunidade de chegar à educação superior, em especial em cursos de alta demanda, é várias vezes superior a de seus colegas originários da escola pública e gratuita.

À desigualdade social no nível de acesso e permanência na educação superior no Brasil soma-se a desigualdade relacionada à origem racial. Embora os negros representem apenas 2% dos estudantes universitários, constituem 5,7% da população brasileira e os pardos, que constituem 12% dos estudantes nas IES, representam 39,5% do total dos brasileiros. Ou seja, ainda que 45,2% da população brasileira seja negra e parda, apenas cerca de 14% dos estudantes brasileiros em nível superior são negros e pardos. Ao contrário, os brancos perfazem 53,8% da população, mas representam quase 85% das matrículas nas instituições de educação superior (RAMA, 2006, p. 121-122). Há uma clara super-representação de brancos nas IES brasileiras em relação aos outros grupos raciais, sendo a cor dos *campi* universitários diferente da cor da sociedade.

O sistema educacional brasileiro é excludente desde os níveis anteriores ao universitário. Assim, as diferenças na conclusão do ensino médio, por setor social, são esmagadoras: um jovem com idade entre 20 e 25 anos localizado no decil 10 de renda possui 36 vezes mais possibilidades de terminar o ensino médio do que um localizado no decil 1. Isto coloca o Brasil na posição de um dos países mais desiguais na conclusão do ensino médio na América Latina (SVERDLICK, FERRARI e JAIMOVICH, 2005, p. 39).

Na educação superior, o quadro de desigualdade se perpetua, havendo uma nítida relação entre renda familiar e possibilidades de acesso ao ensino superior: enquanto os quintis mais altos (IV e V) possuem uma representação próxima de 80% nas instituições públicas e de 90% nas privadas, os quintis inferiores (I e II) chegam a uma representação de 7% no caso das instituições públicas e de 2,6% nas privadas. A seletividade social é maior nas instituições privadas: nestas, a concentração

estudantil em torno do V quintil de renda (74 %) é maior do que no caso das públicas (59,2%) (*Ibidem*, p. 41-42).

Além dos problemas relacionados ao acesso na educação superior, muitos estudantes brasileiros que ingressam no sistema se evadem, sendo estimado em 40% o índice de abandono (DIAS SOBRINHO e BRITO, 2008, p. 494). Isto se deve aos fatores externos, como carência sócio-econômica com impossibilidade de permanência no ensino superior, mesmo gratuito, ausência de acúmulo suficiente de capital social e cultural (também decorrente da baixa qualidade do ensino fundamental e médio) e a fatores internos às instituições de educação superior, tais como currículos pouco flexíveis e distantes da realidade dos estudantes e falta de preparo pedagógico dos professores para lidar com os alunos, sobretudo os iniciantes. Este cenário reforça o argumento de que a democratização da educação superior só será atingida através de políticas externas e internas à IES direcionadas à permanência dos estudantes no sistema, para que haja a inclusão efetiva dos segmentos marginalizados.

O sistema de educação superior na Argentina é de caráter binário e está integrado por dois subsistemas: universitário e não universitário.

A diversificação e a privatização da educação superior argentina, da mesma forma que o caso brasileiro, se intensificam a partir dos anos 1990. Entre 1990 e 1996 foram criadas 22 novas universidades privadas e 12 nacionais (a maioria delas na Grande Buenos Aires) – mais de um terço das atualmente existentes – e um alto número de instituições não universitárias, assim como novas carreiras profissionais de graduação com títulos muito diversos, além da multiplicação rápida da pós-graduação (FERNÁNDEZ LAMARRA, 2007, p. 21). Deste modo, foi se configurando um conjunto de instituições de educação superior altamente heterogêneo, em que coexistem instituições universitárias e não universitárias, universidades tradicionais e novas, públicas e privadas, católicas e laicas, de elite e de massas, profissionalizantes e de pesquisa, com níveis de qualidade também muito distintos.

Segundo Mollis (2008, p. 514), esta diversificação produziu dois subsistemas desarticulados entre si, com significativas superposições quanto aos títulos e diplomas oferecidos no nível universitário e não universitário e uma fragmentação visível no conjunto do sistema. Esta situação se produziu como consequência de políticas

educativas fragmentadas e implementadas por distintos governos, em função de interesses, projetos políticos e modelos econômicos diferentes para a educação.

A Lei de Educação Superior 24.521 de 1995 que, pela primeira vez, pretende regular e articular os subsistemas universitário e não universitário, distingue quatro tipos de instituições: universidades, institutos universitários, colégios universitários e institutos terciários, que passam a ser chamados de institutos de educação superior, voltados para a formação docente, humanística, social, técnico-profissional ou artística (art. 1º e 5º). As universidades devem realizar atividades em uma variedade de áreas disciplinares não afins, os institutos universitários delimitam a sua oferta acadêmica a apenas uma área disciplinar e os colégios universitários, por sua vez, surgem da articulação entre as instituições de nível superior e uma ou mais universidades do país para acreditar as suas carreiras e os seus programas de formação e capacitação (art. 27 e 29).

O subsistema de educação superior não-universitário é composto fundamentalmente por institutos superiores de formação docente e por institutos superiores de formação técnico-profissional. Cabe ressaltar que, desde fins do século XIX e princípios do século XX, foram criados estes institutos. Os de formação docente para os níveis médio e superior tiveram um grande desenvolvimento quantitativo na educação argentina. Por isto, até a atualidade, a maior parte dos professores é formada nestes institutos não universitários (FERNÁNDEZ LAMARRA, 2005, p. 118).

Segundo dados da Secretaría de Políticas Universitarias do Ministerio de Educación da Argentina, o subsistema universitário é constituído de um total de 115 instituições, sendo 96 universidades [47 nacionais, 46 privadas, 1 universidade provincial (Universidad Autónoma de Entre Ríos), 1 universidade estrangeira (Universitá Degli Studi di Bologna) e 1 internacional (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO)] e 19 institutos universitários (7 estatais e 12 privados) (ME, SPU, 2012). O subsistema não universitário é composto de um total de 2129 institutos de educação superior, sendo 1181 de gestão privada e 948 de gestão estatal (ME, DiNIECE, 2012).²

² Dados de 2010, retirados da página da Dirección Nacional de Información e Avaliação da Qualidade Educativa, do Ministério da Educação argentino.

Ao contrário do Brasil, em que 88% das IES são privadas, na Argentina há um equilíbrio entre o número de instituições públicas e privadas de educação superior, com pequeno predomínio das últimas.

Com relação às matrículas, ocorre fenômeno inverso ao caso brasileiro: 75% delas encontram-se nas instituições públicas e apenas 25% nas privadas (GAZZOLA, 2008).

Do total de estudantes matriculados na educação superior argentina, 1.718.507 estudam no sistema universitário, estando 79,5% deles nas universidades e institutos universitários estatais e 20,5% nas universidades e institutos universitários privados (ME, SPU, 2012)³; os demais alunos – 691.007 – encontram-se nos institutos de educação superior não universitários, sendo a maior parte destas matrículas (57,56%) no setor de gestão estatal (ME, DiNIECE, 2012)⁴. Os dados apresentados nos remetem ao caráter predominantemente público e gratuito da educação superior argentina.

Quanto à expansão do sistema de educação superior em seu conjunto, isto é, o universitário e o não universitário, o primeiro domina o cenário, com 71,3% de matrículas contra 28,7% de alunos no nível terciário não universitário. Esta tendência do sistema argentino é altamente significativa quando comparada com países como Brasil e México, que mostram um comportamento inverso, com universidades públicas elitistas e uma oferta massificada de ensino superior pelas instituições terciárias privadas, muitas de qualidade duvidosa, que não realizam pesquisa nem extensão.

No caso da Argentina, não existe uma prova nacional comum para os ingressantes na educação superior – como ocorre em outros países da América Latina e Europa – sendo o acesso regulado pelas próprias IES, sejam públicas ou privadas. As modalidades de seleção são muito diferentes segundo as universidades, faculdades ou áreas acadêmicas.

A Lei de Educação Superior de 1995 estabelece como condição para o acesso nas IES que os estudantes tenham sido aprovados no nível médio ou polimodal (art. 7).

³ Dados de 2010, obtidos do último Anuário Estatístico divulgado na página da Secretaria de Políticas Universitárias do Ministério da Educação argentino.

⁴ Dos 691.007 estudantes, 397.744 estão no setor de gestão estatal e 293.263 no setor de gestão privada. Dados de 2010, retirados da página da Direção Nacional de Informação e Avaliação da Qualidade Educativa, do Ministério da Educação argentino.

Em casos excepcionais, podem ingressar pessoas com mais de 25 anos e não possuidoras de diploma de nível médio, desde que demonstrem, através de avaliações, que possuem condições de realizar os estudos a que se propõem iniciar. No caso das universidades nacionais com mais de 50.000 alunos, a referida lei estabelece que o regime de admissão e permanência será definido no âmbito de cada faculdade ou unidade acadêmica (art. 50).

Apesar do ingresso irrestrito ser a forma de acesso majoritária na Argentina, é preciso ressaltar a existência de mecanismos de seleção no interior das universidades. Assim, no sistema de educação superior argentino há elevadas taxas de abandono – da ordem de 50% no primeiro ano de estudos universitários - e diminutas taxas de graduação.

O problema da evasão e das baixas taxas de graduação na educação superior argentina está relacionado a fatores externos e internos ao sistema universitário. Como fatores externos, encontram-se os problemas sócio-econômicos, já que a maior parte dos estudantes que abandona os estudos pertence às classes sociais menos favorecidas, como no Brasil. Muitos destes estudantes trabalham em atividades que não têm nenhuma relação com os seus estudos. Devem ser ressaltados, ainda, o baixo capital cultural dos estudantes concluintes do ensino médio que ingressam na universidade, uma vez que majoritariamente este ingresso é irrestrito e aberto, e a falta de uma política expressiva de incentivo à permanência dos alunos nas IES, com reduzida quantidade de bolsas e assistência estudantil. Como fatores internos às instituições de educação superior destacam-se: a insuficiente formação pedagógica dos docentes que atuam na graduação, sobretudo nos anos iniciais; currículos pouco flexíveis e distanciados da realidade dos estudantes; carreiras de graduação muito extensas, entre outros (PAULA, 2011, p. 76).

Altbach, referindo-se ao modelo de ensino da Universidade de Buenos Aires (UBA), chega a utilizar o termo “a sobrevivência do mais apto” para descrever o processo de darwinismo social ocorrido no interior da universidade, com as suas elevadas taxas de evasão. O autor resalta, em seu artigo, as precárias condições de ensino e aprendizagem, com cursos repletos de estudantes no ciclo básico comum, com uma taxa de abandono de 60%. Ainda de acordo com Altbach, os estudantes bem-

sucedidos tendem a ser de famílias socialmente privilegiadas e desta forma a universidade reproduz as desigualdades sociais, ainda que possua uma ideologia igualitarista (ALTBACH, s/d, mimeo).

Também no caso da Argentina, pode-se observar a existência de uma relação entre oportunidades de acesso à educação superior e nível socioeconômico dos estudantes. A distribuição da matrícula universitária na Argentina se concentra principalmente nos quintis IV e V. Contudo, em comparação com o Brasil, a Argentina possui uma distribuição mais equilibrada entre os diferentes níveis de renda, particularmente nos quintis III, IV e V, apresentando setores médios relativamente amplos e maior mobilidade social (SVERDLICK, FERRARI e JAIMOVICH, 2005, p. 30).

Em relação ao sistema educacional cursado durante o ensino médio, 58,2% dos estudantes universitários provêm de escolas médias do setor público, enquanto os 41,7% restantes provêm de escolas secundárias privadas. Dos 58,2%, 62,7% vão para o segmento universitário público e 36,1% para o privado; e dos 41,7%, 63,9% dirigem-se para o segmento universitário privado e 37,1% para o público. Neste sentido, há um auto-recrutamento tanto nas universidades públicas como nas privadas: a maioria dos estudantes das universidades públicas tem a sua origem em colégios secundários públicos, enquanto a maioria dos estudantes de universidades particulares frequentou anteriormente escolas também privadas (*Ibidem*, p. 31). Estes dados apontam para uma maior mobilidade e democratização do sistema educacional argentino como um todo, quando comparado ao brasileiro, em que se dá fenômeno inverso.

Uma análise comparativa da composição social do ensino superior assim como do ensino médio, no âmbito da América Latina, aponta a Argentina como um dos países mais igualitários, ou seja, onde a matrícula é mais equilibrada entre os diferentes setores econômicos, ainda que no caso do ensino superior argentino quase 60% das matrículas se concentrem nos dois quintis superiores (SVERDLICK, FERRARI e JAIMOVICH, 2005, p. 87-88).

Cabe ressaltar, ainda, que a taxa bruta de matrícula na educação superior⁵, na Argentina, em 2009, foi de 49,2% (ME, SPU, 2012)⁶, contra apenas 26,7% no Brasil⁷ (MEC, INDICADORES, 2012).

Os dados selecionados apontam para o caráter mais democrático e menos elitista da educação superior argentina, quando comparada com a brasileira, no que se refere ao acesso ao ensino superior. Mesmo com o grande crescimento das matrículas na educação superior nas últimas décadas e com a incorporação de um número crescente de estudantes provenientes de grupos social e economicamente desfavorecidos, o sistema de educação superior brasileiro permanece muito elitista, sendo o Brasil um dos países da América Latina com os maiores níveis de desigualdade no âmbito do ensino superior e do ensino médio.

1. As políticas de inclusão dos estudantes na educação superior

1.1. As políticas de democratização do acesso ao ensino superior do Governo Lula

Das políticas de democratização do acesso ao ensino superior propostas pelo Governo Lula, serão analisadas as Políticas de Ação Afirmativa, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

O Projeto de Lei 3.627/2004, proposto pelo Poder Executivo, versa sobre a instituição de sistema especial de reserva de vagas para estudantes egressos de

⁵ A taxa de escolarização bruta é tomada pela razão entre o total de estudantes matriculados na educação superior e a população de 18 a 24 anos. A líquida, pela razão entre os estudantes de 18 a 24 anos matriculados na educação superior e a população correspondente a esta faixa etária. Este texto não se refere à taxa de escolarização líquida na educação superior, pois não há dados disponibilizados e atualizados sobre a taxa líquida total (subsistema universitário + subsistema não universitário) nas páginas eletrônicas consultadas, no caso argentino.

⁶ Dado retirado da página da Secretaria de Políticas Universitárias do Ministério da Educação da Argentina – Anuário Estatístico de 2009. Em 2010, a taxa bruta de matrícula na educação superior argentina foi de 50,5%, segundo o Anuário Estatístico de 2010. Estas taxas englobam o sistema universitário e não universitário de educação superior.

⁷ Dado de 2009, retirado da página do Ministério da Educação do Brasil.

escolas públicas, incluindo um percentual para negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior.

Em 23 de junho de 2004, o referido Projeto de Lei foi apensado ao Projeto de Lei 73/1999, que dispõe sobre a reserva de cinquenta por cento das vagas nas universidades federais e estaduais para alunos provenientes do ensino médio público. Os projetos de lei foram apensados a fim de tramitarem conjuntamente, haja vista a similitude das matérias. Em 11 de agosto de 2005, por intermédio da Comissão de Educação e Cultura (CEC), houve a apresentação do substitutivo SBT 1 CEC ao Projeto de Lei 73/1999. Com isso, em 20 de novembro de 2008, o Projeto de Lei 3.627/2004 foi declarado prejudicado, face à aprovação, em Plenário, do Substitutivo da Comissão de Educação e Cultura ao Projeto de Lei 73/1999, apresentado pelo Deputado Carlos Abicalil, em 11 de agosto de 2005 (PL0073/1999 e PL3.627/2004).

No Projeto de Lei n. 7.200/2006, que trata da Reforma da Educação Superior, também está explicitada a preocupação do governo Lula com as políticas de ação afirmativa e assistência estudantil, no âmbito das universidades federais⁸, no sentido de favorecer o ingresso e a permanência, nestas instituições, de estudantes provenientes do ensino médio público, afrodescendentes e indígenas, segmentos que têm ficado historicamente à margem da educação superior pública.

Respondendo à intenção do governo Lula de instituir e generalizar em todo o Brasil uma política de ação afirmativa, muitas instituições públicas de ensino superior têm adotado diferentes alternativas de democratização do acesso. Essa prática tem sido adotada pelas instituições baseando-se na recusa em seguir uma proposta vinda de fora da universidade, o que feriria o princípio de autonomia das instituições.

Uma das ações do governo Lula na direção da democratização do ensino superior foi a instituição do REUNI, através do decreto n° 6.096, de 24 de abril de 2007, tendo como objetivo, de acordo com seu artigo 1: “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”.

⁸ Vide o item Das políticas de democratização do acesso e de assistência estudantil, capítulo III, seção V, do Projeto de Lei n. 7.200/2006, p. 14-15.

O REUNI também tem como objetivos a elevação da taxa média de conclusão dos cursos presenciais de graduação para noventa por cento e da relação de alunos de graduação por professor para dezoito, num prazo de cinco anos (art. 1, & 1), praticamente dobrando a relação de alunos por professores em cursos presenciais de graduação.

O REUNI possui como diretrizes (art. 2) a redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; articulação da pós-graduação com a graduação e da educação superior com a educação básica.

Como parte do REUNI, tem havido um processo de expansão das universidades federais por todo o Brasil, com a criação de inúmeros *campi* no interior dos Estados onde estão situadas estas universidades, favorecendo um processo de interiorização do ensino superior.

Todavia, o REUNI tem sido alvo de duras críticas no meio acadêmico e estudantil, pois existe a preocupação de que o processo de ampliação de vagas nas universidades públicas se dê com o sacrifício da qualidade, transformando estas instituições em “escolões” de terceiro grau, o que poderia comprometer a excelência da formação universitária, da pesquisa e da extensão.

O Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi lançado em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096/2005, tendo como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior.

Para ter acesso às bolsas oferecidas pelo PROUNI, o estudante deve participar do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e obter a nota mínima nesse exame. Deve ter renda familiar, por pessoa, de até um salário mínimo e meio para obter a bolsa integral e para a obtenção da bolsa parcial (50%) a renda familiar deve ser de até três salários mínimos por pessoa. Além disto, o estudante candidato à bolsa do PROUNI deve satisfazer a uma das condições abaixo:

- a) ter cursado o ensino médio completo em escola pública ou em escola privada com bolsa integral da instituição;

- b) ter cursado o ensino médio parcialmente em escola pública e parcialmente em escola privada com bolsa integral da instituição;
- c) ser professor da rede pública de ensino básico, em efetivo exercício, integrando o quadro permanente da instituição, e estar concorrendo à vaga em curso de licenciatura, normal superior ou pedagogia. Neste caso, a renda familiar por pessoa não é exigida.

O PROUNI reserva bolsas às pessoas com deficiência e aos autodeclarados pretos, pardos e índios. O percentual de bolsas destinadas aos cotistas é igual àquele de cidadãos pretos, pardos e índios, por Unidade da Federação, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O candidato cotista também deve se enquadrar nos demais critérios de seleção do programa.

A adesão ao PROUNI isenta as instituições privadas de ensino superior do pagamento de quatro tributos: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ), Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS).

Segundo dados do MEC, o PROUNI já atendeu, desde a sua criação até o processo seletivo do primeiro semestre de 2012, mais de 1 milhão de estudantes, sendo 67% com bolsas integrais⁹.

1.2. As políticas de inclusão na educação superior argentina

Com relação às políticas de inclusão dos estudantes na educação superior argentina, destacam-se o Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU) e o Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB), voltados para o acesso e a permanência dos estudantes de baixa renda com bom desempenho acadêmico matriculados nas universidades e institutos universitários nacionais nos cursos presenciais de graduação.

⁹ Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br>>. Acesso em: 03 agosto de 2012.

O Programa Nacional de Bolsas Universitárias (PNBU) foi criado pela Resolução Ministerial n. 464/1996. Até o ano de 2007, o PNBU era o único programa de bolsas universitárias e incluía as carreiras de graduação de diferentes áreas de estudo, assim como os cursos tecnológicos em informática oferecidos nos institutos universitários e nas universidades nacionais (ME, SPU, 2012).¹⁰

Ao final do ano de 2008, a partir da criação do Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB) e do Programa Nacional de Becas de Grado TICs (PNBTICs), se estabelece a distinção de programas em função das áreas disciplinares. O PNBB destina-se a alunos que cursam carreiras científico-técnicas (por exemplo licenciaturas e engenharias) oferecidas nas universidades nacionais, institutos universitários nacionais e institutos dependentes do Instituto Nacional de Educação Técnica (INET) e do Instituto Nacional de Formação Docente (INFD). O PNBTICs é dirigido aos estudantes das carreiras de graduação vinculadas às tecnologias da informação e comunicação. O PNBU compreende as demais carreiras de graduação não incluídas nos dois programas mencionados anteriormente.¹¹

Os destinatários do PNBU são alunos que não devem estar cursando o último ano da carreira, nem podem estar devendo exames finais ou tese, assim como não podem ter um diploma prévio de graduação. Alunos egressos do nível médio que desejem ingressar numa universidade ou instituto universitário nacional também podem concorrer à bolsa.

A partir de 2000, se incorporaram como subprogramas do PNBU linhas especiais de ajuda a indígenas e deficientes (CHIROLEU, 2008, p. 47).

É importante ressaltar que há uma enorme defasagem entre a oferta e a demanda no PNBU, o que impõe um alto nível de exigência para a obtenção de uma bolsa. Esta situação vem se repetindo desde o primeiro ano de estabelecimento do Programa. Por exemplo, em 2006, se apresentaram 29.142 candidatos, dos quais 15.442 reuniam os requisitos solicitados, mas só foram aprovados 6.966 e finalmente foram concedidas 6.528 bolsas (CHIROLEU, 2008, p. 47). A defasagem entre a oferta e

¹⁰ Informações retiradas do capítulo 6 do Anuário 2010 de Estatísticas Universitárias: áreas e programas especiais da Secretaria de Políticas Universitárias.

¹¹ *Ibidem.*

a demanda permanece, apesar da quantidade crescente do número de bolsas que tem sido ofertado desde que o Programa foi criado, em 1996¹².

Em 2010, o PNBU ofertou um total de 330 bolsas para os subprogramas de apoio a indígenas e deficientes, destinando 224 bolsas para os primeiros e 106 para os deficientes¹³.

O PNBB para carreiras científico-técnicas beneficia jovens que desejam cursar carreiras prioritárias para o desenvolvimento econômico e produtivo do país. Este programa outorga bolsas de estudo a alunos de baixos recursos que ingressam no sistema educativo superior nas áreas das carreiras vinculadas às ciências aplicadas, ciências naturais, ciências exatas e às ciências básicas. Os seus objetivos específicos são: aumentar o número de estudantes de baixa renda nas carreiras prioritárias de graduação, na formação docente terciária e nos cursos científico-técnicos; melhorar a retenção dos estudantes de baixa renda ao longo do percurso na educação superior; incrementar progressivamente a taxa de egressos das carreiras prioritárias universitárias, da formação docente terciária e dos cursos científico-técnicos universitários e não universitários.¹⁴

Os destinatários do PNBB são os egressos das escolas técnicas de gestão estatal e os estudantes de baixa renda provenientes do nível secundário de gestão estatal. Em 2010, foram ofertadas pelo PNBB um total de 34.370 bolsas.¹⁵

Como políticas públicas para a democratização do acesso ao ensino superior, no Brasil, predominam, no âmbito das universidades públicas, as políticas de ação afirmativa (entre elas a reserva de vagas para negros, pardos, índios e deficientes – política de cotas) e a proposta de expansão e reestruturação das universidades federais (REUNI), com ampliação do número de vagas nestas instituições; no âmbito das

¹² Segundo o Anuário 2007 de Estatísticas Universitárias, de 1996 até 2008, a quantidade de bolsas se multiplicou mais de 7 vezes. Em 2008, foram ofertadas 11.352 bolsas; em 2009, 10.960; e em 2010, 15.021 (Anuário 2010 de Estatísticas Universitárias).

¹³ Informações retiradas do capítulo 6 do Anuário 2010 de Estatísticas Universitárias: áreas e programas especiais da Secretaria de Políticas Universitárias.

¹⁴ Disponível em: <http://www.becasbicentenario.gov.ar/> Acesso em: 03 de agosto de 2012.

¹⁵ Informações retiradas do capítulo 6 do Anuário 2010 de Estatísticas Universitárias: áreas e programas especiais da Secretaria de Políticas Universitárias.

instituições privadas, há uma política de oferta de bolsas de estudos para os alunos, com destaque para o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que tem oferecido, desde que foi criado, uma quantidade significativa de bolsas para estudantes de baixa renda.

No caso argentino, embora haja diversos programas e projetos com objetivo de facilitar o acesso e a permanência dos estudantes de baixa renda e que demonstrem bom desempenho acadêmico na educação superior, muitos deles de iniciativa recente, a modalidade que tem prevalecido é a bolsa, outorgada a estudantes de instituições públicas, ainda que estas sejam gratuitas, no sentido de cobrir os gastos dos alunos ao longo do desenvolvimento dos estudos. Os beneficiários são estudantes cujo perfil socioeconômico se insere nos setores de pobres e “novos pobres”, ou seja, setores médios empobrecidos. Neste caso, as próprias características do PNBUS são contrárias à incorporação de alunos em situação de pobreza estrutural. Além disto, a cobertura é muito baixa, havendo uma grande defasagem entre a demanda e a oferta de bolsas (CHIROLEU, 2008, p. 49-50).

No caso brasileiro, embora o PROUNI tenha outorgado um número significativo de bolsas, havendo maior cobertura, a proposta pode representar um aprofundamento da privatização do sistema de ensino superior, uma vez que funciona como mecanismo de recuperação financeira das instituições privadas, que deixam de pagar elevadas quantias ao Estado (renúncia fiscal) em troca de vagas ociosas destinadas aos alunos carentes. Para estas instituições, a medida pode significar uma ajuda financeira considerável, tendo em vista o alto índice de inadimplência e evasão dos alunos. Para os estudantes, por outro lado, o PROUNI pode significar um arremedo de formação, pois serão encaminhados para faculdades que, em sua maioria, não realizam pesquisa e oferecem um ensino de qualidade questionável. É fundamental não se confundir democratização do acesso e inclusão social com estatísticas e números esvaziados de sentido formativo, sem priorizar a qualidade da formação oferecida (PAULA, 2011, p. 91).

Em ambos os casos, no Brasil e na Argentina, ainda que estas políticas públicas apresentem avanços no sentido do ingresso de um maior número de estudantes no ensino superior, possuem limitações que precisam ser superadas. Uma delas, e talvez a

mais importante, é que o acesso não garante a permanência dos estudantes no sistema. Isto requer investimento significativo em assistência estudantil, incluindo aumento considerável do número de bolsas para atender a demanda por ensino superior, auxílio transporte, alimentação, moradia, entre outros; reestruturação curricular dos cursos e disciplinas; acompanhamento didático adequado dos alunos; melhor formação pedagógica dos docentes, entre outras medidas a serem implementadas nas instituições de educação superior.

Considerações finais

A região da América Latina e Caribe exhibe os piores índices de distribuição de renda do mundo e apresenta um dos mais altos níveis de injustiça social, se consideramos a distribuição de renda um elemento central da justiça social (APONTE-HERNÁNDEZ *et. al.*, 2008).

Considerando alguns indicadores, como renda *per capita*, coeficiente de Gini¹⁶, quantas vezes a renda do segmento mais rico é maior do que a do segmento mais pobre da população, porcentagem da renda nacional concentrada nos 10% mais ricos da população e porcentagem da população que vive abaixo da linha de pobreza¹⁷, o Brasil apresenta um dos piores índices da América Latina e Caribe (APONTE-HERNÁNDEZ *et. al.*, 2008).

Comparando o Brasil com a Argentina, o nosso país apresenta maiores índices de desigualdade em todos os quesitos: enquanto a renda *per capita* da Argentina é 8,060, a do Brasil é 3,468; enquanto o coeficiente de Gini na Argentina é 0,53, no Brasil é 0,58; enquanto a renda do segmento mais rico na Argentina é 16 vezes maior que a do mais pobre, no Brasil é 29 vezes maior; na Argentina, os 10% mais ricos concentram

¹⁶ Uma das maneiras de expressar a desigualdade que existe entre grupos da população nos países e a sua comparação tem sido o Coeficiente de Gini, que pode ser utilizado para estimar as diferenças de renda existentes nas sociedades, também refletindo as desigualdades de distribuição de outras variáveis econômicas e sociais (APONTE-HERNÁNDEZ *et. al.*, 2008).

¹⁷ Definida como aquela cuja renda é inferior ao custo de uma cesta básica de alimentos.

35% da renda nacional e no Brasil, 45% da renda nacional; na Argentina, 26% da população vivem abaixo da linha da pobreza e no Brasil, 36% (*Ibidem*).

Com relação à educação, também a Argentina possui índices e indicadores melhores do que os do Brasil. Assim, enquanto a Argentina apresenta uma taxa de analfabetismo, na população de mais de 15 anos, de 2,5%, no Brasil esta taxa sobe para 10,4% (GAZZOLA, 2008). Na Argentina, a taxa bruta de participação da população em geral, na educação, é de 38,2%, enquanto no Brasil é apenas de 11,2%. A Argentina possui uma taxa de escolaridade, na população adulta, de 96,8%, o Brasil possui 85,8% da sua população adulta escolarizada. No que se refere à educação superior, 48% da população argentina chegam ao ensino superior, enquanto apenas 16,5% da população brasileira ingressam no nível superior. Com relação ao quadro de desigualdade no acesso ao ensino superior, a Argentina apresenta 41,7% do segmento mais rico nas IES contra 1,1% do segmento mais pobre; no Brasil, esta diferença é maior, ou seja, 56,6% dos alunos matriculados nas IES pertencem ao estrato social mais rico e apenas 0,8% têm origem no segmento mais pobre da população (APONTE-HERNÁNDEZ *et.al.*, 2008).

Embora a Argentina seja um dos países da América Latina que menos investe na educação superior, na ciência e na pesquisa, em termos de porcentagem de Produto Interno Bruto, em comparação com outros países como Chile, Brasil, Venezuela e México, com menor renda *per capita*, apresenta índices de acesso ao ensino superior, sobretudo pela via pública, bastante melhores.

Por outro lado, os elevados índices de abandono dos estudantes verificados no “sistema” de educação superior argentino podem chegar, no ciclo básico comum (primeiro ano universitário) de alguns cursos / instituições, a 60% e, devido às diminutas taxas de conclusão dos cursos superiores pelos estudantes argentinos, sobretudo nos cursos e faculdades com maior número de estudantes, o ciclo de democratização não se completa. Portanto, o acesso não garante a permanência dos estudantes no sistema.

Além disto, o incremento de matrículas na educação superior não significa necessariamente a inclusão social das camadas marginalizadas, pois o que se sabe é que os alunos provenientes das classes sociais subalternizadas são aqueles que têm

menores chances de acesso e permanência no ensino superior. Para isto, as políticas de ação afirmativa, expansão e interiorização com qualidade da rede pública, assim como de permanência e assistência estudantil devem ser intensificadas, para incluir os setores excluídos socialmente nas universidades, em especial as públicas. E as universidades devem se reestruturar internamente, se abrir para as inovações pedagógicas, implodir sistemas de poder enrijecidos, romper com preconceitos, de forma a se tornarem aptas para receber esta nova parcela da população e atender as demandas reprimidas por ensino superior.

A reforma da educação superior deve ser articulada com a reestruturação da educação pública fundamental e média, no sentido do alcance da qualidade, e com reformas sociais profundas que conduzam a uma melhor distribuição de renda, para que os filhos das classes trabalhadoras possam chegar à universidade em condições de permanecerem. Só buscando maior equidade em termos de resultados poderemos falar efetivamente em políticas de democratização da educação superior, do contrário o que teremos é um arremedo de democracia que amplia o acesso, mas não garante a permanência e a inclusão social das camadas marginalizadas.

Durante as últimas décadas, as políticas para o desenvolvimento da América Latina e Caribe têm sido pouco efetivas para promover a inclusão social, a participação e a equidade nas sociedades. Frente ao desafio da desigualdade, as políticas governamentais não podem estar centradas apenas no crescimento econômico, devendo estar orientadas para os princípios de redução das desigualdades, do aumento da justiça social, participação, cidadania. E, neste sentido, a educação e, em especial, a educação superior desempenham papel central.

Referências Bibliográficas

ALTBACH, Philip G.. *La supervivencia del más apto*: el modelo de la Universidad de Buenos Aires para el futuro de la educación superior. Texto mimeografado, s/d.

APONTE-HERNÁNDEZ, Eduardo *et. al.* Desiguald, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. In: **Tendencias de la educación superior en América Latina**. Disponível em: <<http://www.iesalc.unesco.org.ve>> . Acesso em: setembro de 2008.

ARGENTINA, Ministerio de Educación, Secretaría de Políticas Universitarias. **Ley de Educación Superior n. 24.521 de 1995.** Disponível em: <<http://www.me.gov.ar/spu/legislacion>>. Acesso em: setembro e outubro de 2009.

ARGENTINA, Ministerio de Educación, Secretaría de Políticas Universitarias. **Anuario 2007 de Estadísticas Universitarias.** Disponível em: <<http://www.me.gov.ar/spu/>>. Acesso em: 09/11/2009.

ARGENTINA, Ministerio de Educación, Secretaría de Políticas Universitarias. **Anuario 2009 de Estadísticas Universitarias.** Disponível em: <<http://portales.educacion.gov.ar/spu/>>. Acesso em: 19/07/2012 e 23/07/2012.

ARGENTINA, Ministerio de Educación, Secretaría de Políticas Universitarias. **Anuario 2010 de Estadísticas Universitarias.** Disponível em: <<http://portales.educacion.gov.ar/spu/>>. Acesso em: 06/08/2012.

ARGENTINA, Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). **Anuario Estadístico 2010.** Disponível em: <<http://diniece.me.gov.ar/>>. Acesso em: 23/07/2012.

BRASIL, Congresso Nacional. *Projeto de lei 7.200/2006. Reforma da Educação Superior.* Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis n. 9.394/96, 8.958/94, 9.504/97, 9.532/97, 9.870/99 e dá outras providências.

BRASIL, Diário Oficial da União, Atos do Poder Executivo. **Decreto n. 6.096,** de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

BRASIL. MEC. **INDICADORES agregados de resultados – 2002 a 2010.** Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/indicadores/indicadores_agregados.php>. Acesso em: 4/04/2012.

BRASIL, MEC/INEP. **Censup. Censo da educação superior 2010.** Divulgação dos principais resultados do censo da educação superior 2010. Brasília : DF, outubro de 2011.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil, Sub-chefia para Assuntos Jurídicos (2005). **Lei n. 11.096, de 13/01/2005.** Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI – regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei n. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.

CHIROLEU, Adriana. La inclusión en la educación superior como política pública. Sus

alcances en Argentina y Brasil. **Alternativas** – Serie: Espacio Pedagógico, San Luis, Argentina, v. 13, n. 52, p. 39-52, 2008.

DIAS SOBRINHO, José e BRITO, Márcia Regina F. de. La educación superior en Brasil: principales tendencias y desafíos. **Avaliação, Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v.13, n. 2, p. 487-507, 2008.

EZCURRA, Ana María. Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave. In: FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto e PAULA, Maria de Fátima Costa de (orgs.). **La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y posibilidades**. Saenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2011, p. 60-72.

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto. La evaluación y la acreditación universitaria en Argentina. In: FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto & MORA, José-Ginés (coords.). *Educación superior - Convergencia entre América Latina e Europa*; procesos de evaluación y acreditación de la calidad. Buenos Aires: EDUNTREF, 2005, p. 117-134.

_____. **Educación superior y calidad en América Latina y Argentina**; los procesos de evaluación y acreditación. Buenos Aires: EDUNTREF, 2007.

GAZZOLA, Ana Lúcia. **Panorama de la educación superior en América Latina y el Caribe**. Cartagena de Indias: UNESCO / IESALC, 2008. Disponível em: <<http://www.iesalc.unesco.org.ve>>. Acesso em: setembro de 2008.

MOLLIS, Marcela. Las reformas de la educación superior en Argentina para el nuevo milenio. **Avaliação, Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v.13, n. 2, p.509-532, 2008.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Educação superior e inclusão social na América Latina: um estudo comparado entre Brasil e Argentina. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de e FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto (orgs.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, S.P.: Editora Idéias & Letras, 2011, 53-96.

PROJETO DE LEI: PL 0073/1999. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/internet/sileg/Prop_Detalhe.asp?id=15013>. Acesso em dezembro de 2010.

PROJETO DE LEI: PL 3.627/2004. Disponível em: http://www.camara.gov.br/internet/sileg/Prop_Detalhe.asp?id=254614 – Acesso em dezembro de 2010. Atualizado através do site do Senado. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/Materia/detalhes.asp?p_cod_mate=88409>. Acesso em: 18/04/2012.

RAMA, Claudio. **La tercera reforma de la educación superior en América Latina**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

RISTOFF, Dilvo. A expansão da educação superior brasileira: tendências e desafios. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de e FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto (orgs.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, S.P.: Editora Idéias & Letras, 2011, p. 191-216.

SVERDLICK, Ingrid.; FERRARI, Paola; JAIMOVICH, Analía. **Desigualdade e inclusão no ensino superior**; um estudo comparado em cinco países da América Latina. Buenos Aires - Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas (LPP): OLPEd: PPCor, Série Ensaio & Pesquisas do LPP- Buenos Aires, n. 10, 2005.

Religiões de matrizes africanas como patrimônio cultural imaterial no contexto escolar do Amapá

Elivaldo Serrão Custódio¹

Resumo

O artigo tem como objetivo apresentar abordagens sobre as religiões de matrizes africanas trabalhadas no contexto escolar do Amapá. Neste trabalho, discute-se a religiosidade como patrimônio cultural imaterial. Em seguida, trata-se da diversidade étnico racial e a aplicabilidade da Lei 10.639/03. E por último, o ensino religioso e religião de matriz africana no contexto escolar do Amapá.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Matriz Africana. Patrimônio Cultural Imaterial. Políticas Públicas. Amapá.

Abstract

The article aims to present approaches on African religions worked in the school of Amapá. In this paper, we discuss the religiosity as intangible cultural heritage. Then it is the racial and ethnic diversity applicability of Law 10.639/03. And lastly, religious education and religion in the context of African school of Amapá.

Keywords: Public Policy. Religious Education. Mother Africa. Intangible Cultural Heritage. Amapá.

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Direito Ambiental e Políticas Públicas da Universidade Federal do Amapá (PPGDAPP/UNIFAP), Brasil. Participa do grupo de pesquisa intitulado "Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Étnico-Raciais e Interculturais", cadastrado no CNPq, sob coordenação da Profa. Dra. Eugénia da Luz Silva Foster. E-mail: elivaldo.pa@hotmail.com

Religiões de matrizes africanas como patrimônio cultural imaterial no contexto escolar do Amapá

Elivaldo Serrão Custódio

Introdução

Os novos paradigmas educacionais da pós-modernidade² visam uma educação escolar participativa e integradora, voltada principalmente para a diversidade, que respeite as pluralidades cultural, étnica, religiosa, de gênero e, ainda, as diferenças individuais existentes na sociedade atual. Portanto, o respeito à diversidade constitui-se hoje um fator de desenvolvimento pessoal e social, e ainda, um caminho para a sustentabilidade ambiental mundial. Com isso, entende-se que tal postura diante de tais temáticas deve fazer parte da formação profissional dos educadores, tanto em sua formação inicial quanto continuada, especialmente dos professores de Ensino Religioso.

Um olhar mais atento à disciplina ensino religioso escolar no país ou no estado do Amapá nos conduz à percepção de que ainda perdura uma orientação predominantemente catequética ou ecumênica, muito embora venham acontecendo significativos avanços nessa questão, tanto em termos de políticas públicas quanto em termos de pesquisa e debates nos circuitos e fóruns pertinentes à questão.

Trata-se de resultado preliminar de um estudo exploratório de natureza qualitativa que vem adotando a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a entrevista, no âmbito do Projeto de Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Direito Ambiental e Políticas Públicas da Universidade Federal do Amapá sob orientação da Profa. Dra. Eugénia da Luz Silva Foster. Este trabalho tem como objetivo principal, apresentar abordagens sobre as religiões de matrizes africanas como patrimônio cultural imaterial trabalhada no contexto das escolas públicas estaduais no Amapá.

² Por pós-modernidade entenda-se segundo alguns autores como Habermas (1990) e Lyotard (1998), as condições socioculturais e estéticas do capitalismo pós-industrial, que estariam relacionadas ao rompimento com as antigas verdades absolutas, como o Marxismo e Liberalismo, típicas da Modernidade.

O presente trabalho inicia a discussão falando sobre diversidade cultural: religiosidade africana como patrimônio cultural imaterial. Em seguida, trata da diversidade étnica racial: Lei 10.639/03 no cenário educacional amapaense. E por último, discute sobre o ensino religioso e religião de matriz africana no contexto escolar do Amapá: a discriminação como prática racista.

Diversidade cultural: religiosidade africana como patrimônio cultural imaterial

A diversidade cultural é patrimônio comum da humanidade. A cultura adquire formas diversas por meio do tempo e do espaço, que, por sua vez, manifestam-se na originalidade e na pluralidade das identidades que caracterizam os grupos e a sociedade que compõem a humanidade.

Sendo fonte de intercâmbio, inovação e criatividade, a diversidade cultural é para o gênero humano tão necessário quanto à diversidade biológica para os organismos vivos. Deste modo, o meio ambiente cultural está relacionado à própria existência e desenvolvimento da vida, isto é, “a natureza é indissociável da formação cultural, sendo com base naquela que esta se desenvolve” (DERANI, 2001, p. 72).

É por isso que essa diversidade se constitui patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das futuras gerações. O próprio texto da Constituição Federal (CF/1988) em seu artigo 225 expressa que todos têm direito ao ambiente ecologicamente equilibrado e que deve ser defendido e preservado para as presentes e futuras gerações.

Por isso, Pelegrini e Funari (2008) entendem que a cultura consiste, pois, em produzir e transmitir valores adquiridos pela experiência de determinado grupo humano. Difere, portanto, de um grupo a outro. A diversidade cultural não pode ser desvinculada também da noção de diversidade da vida.

Ao mencionar Brumann 1999 (p. 23), Pelegrini e Funari (2008, p. 18), acrescentam que “a cultura é o conjunto de padrões adquiridos socialmente a partir dos quais as pessoas pensam, sentem e fazem”. Com isso, a valorização do patrimônio imaterial na atualidade advém, portanto, das alterações sofridas pelas acepções do conceito de cultura e patrimônio.

A CF/1988 ao tratar sobre patrimônio cultural brasileiro expressa que “[...] Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”. (BRASIL, 1988, art. 216). A análise do *caput* do artigo 216 nos demonstra que houve um grande avanço em relação ao tratamento do bem cultural, pois no seu conceito o aspecto imaterial absorveu os mais variados e modernos conceitos de imaterialidade.

Neste sentido, Pelegrini e Funari (2008) reforçam que desde sua criação em 1945, a UNESCO tem assumido uma tarefa árdua na luta e defesa da população mundial por melhores condições de vida. Por isso, a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Imaterial criada em 2003 dedicou-se, exclusivamente, a problemática que envolvia o patrimônio cultural imaterial, onde destacava já no segundo artigo do seu documento dizendo que o patrimônio imaterial ou intangível seria afirmado como:

[...] práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural (PELEGRINI e FUNARI, 2008, p. 46).

Já na introdução da I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CONAPIR), o documento apresenta a sua visão sobre a orientação política com as referidas religiões afro brasileiras. Uma preocupação marcante da CONAPIR em seu texto refere-se ao reconhecimento das religiões afrodescendentes como “patrimônio imaterial, cultural e religioso brasileiro”, enfatizando a sua contribuição para a formação da identidade racial:

O Estado brasileiro não pode desconsiderar o papel histórico e a contribuição que as religiões de matriz africana tiveram na formação da identidade e costumes do povo brasileiro, proporcionados pela chegada de milhares de africanos escravizados trazidos ao país. Essa população que, no confronto com o padrão dominante aqui existente, introduz e reproduz os valores e saberes da visão de mundo africana, reelaborando e sintetizando no Brasil a relação do homem com o sagrado [...] (CONAPIR, 2005, p. 105).

Em se tratando da questão da identidade racial, Borges (1987, p.41-45), relata que o processo de construção da identidade está integrado com a socialização, assim, a pessoa tem a identidade formada de acordo com os critérios estabelecidos pelos modelos ditados pela sociedade.

Nesta perspectiva Erikson (1976) diz que a identidade sofre uma série de transformações no decorrer da sua construção dependendo do sujeito e da sua vivência. Sendo que a identidade se sujeita individualmente a dados biológicos e sociais, assim ela é formada através da percepção pessoal de si mesmo e a percepção que os outros têm em relação a nós.

Segundo a resolução da II CONAPIR (2009, p. 15) no capítulo destinado a cultura, afirma que se deve:

Assegurar o cumprimento dos instrumentos jurídicos já existentes de combate à descaracterização dos valores culturais afro-brasileiros, visando o fortalecimento e reconhecimento das religiões de matriz africana e afro-brasileira como patrimônio imaterial cultural e religioso brasileiro, com a criação de políticas de fomento que assegurem, inclusive, a preservação dos ambientes naturais indispensáveis à manutenção dos rituais sagrados.

Para Pelegrini e Funari (2008) a religiosidade é tão antiga como o ser humano. Religiosidade é um termo amplo que procura ultrapassar as definições mais estreitas de religião, crença, magia, culto, ritual ou outros que estarão abrangidos pelo sentimento difuso associado às práticas religiosas. Nossos autores expressam que do ponto de vista da cultura, a religiosidade pode ser considerada um conjunto de atividades que se articulam com as crenças e os rituais e que o patrimônio cultural imaterial religioso deve ser capaz de expressar a diversidade de interesses sociais em jogo.

Sendo assim, a imaterialidade dos sentimentos religiosos associa-os, de forma muito direta, ao patrimônio cultural imaterial ou intangível. Para nossos autores, no caldeirão brasileiro, talvez a diversidade religiosa seja o aspecto mais significativo e que, por isso mesmo, tem merecido atenção, quando se trata do patrimônio cultural imaterial.

Deste modo, diferentemente de outras épocas, onde a escolha do que era

patrimônio cultural nacional estava somente na responsabilidade de técnicos ou especialistas na área, a partir da CF/1988 art. 216, § 1º esta responsabilidade em promover e proteger o patrimônio cultural brasileiro torna-se não somente do Poder Público, mais principalmente de toda a coletividade.

Portanto, a proteção do patrimônio natural, das paisagens e dos bens culturais (móveis ou imóveis, materiais ou imateriais) está diretamente vinculada à melhoria da qualidade de vida da população, pois a preservação das memórias e das identidades é uma demanda social tão importante quanto qualquer outra atendida pelo serviço público (PELEGRINI, 2009).

Diversidade étnico-racial na escola: Lei 10.639/03 no cenário educacional amapaense

A Lei nº 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira no Currículo da Educação Básica, alterando o artigo 26-A, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), objeto também de alteração pela Lei nº 11.645/2008, ressalta, mais uma vez, a importância da inclusão das religiões de matrizes africanas como patrimônio cultural no âmbito de todo o currículo escolar. São elementos essenciais para a formação do cidadão amapaense, uma vez que a história e a cultura africana, com suas lutas e conquistas, contribuíram significativamente para a valorização, para o desenvolvimento e a alta estima do povo amapaense.

Sendo assim, é fundamental inserir no interior do espaço educacional – nas aulas do ensino religioso - o amplo respeito de que o saber que cada um carrega ao longo da sua vida é de uma riqueza sem tamanho para o processo de formação do estudante. A escola é a instituição especializada da sociedade para oferecer oportunidades educacionais que garantam uma educação no entendimento da diversidade das manifestações do sagrado, pois uma escola laica deve proporcionar aos estudantes o acesso à compreensão do mundo no respeito pela laicidade sem privilegiar, evidentemente, esta ou aquela opção religiosa.

Já reforçavam essa ideia Diniz, Lionço e Carrião (2010, p. 11-12), quando discutiam a questão de que:

[...] A escola pública é um dos espaços privilegiados para a plena vigência da laicidade do Estado, dada a centralidade da educação para a cidadania. O ensino religioso nas escolas públicas é previsto no Brasil

desde a Constituição Federal de 1934 [...]. A laicidade deve ser entendida como um dispositivo político que organiza as instituições básicas do Estado, tais como as cortes, os hospitais e as escolas públicas, e regula seus funcionamentos quanto à separação entre a ordem secular e os valores religiosos. Não há religiões oficiais no país, e as liberdades de consciência e de crença são garantias constitucionais [...]. O dispositivo jurídico da laicidade está presente em nosso ordenamento constitucional, além de ser periodicamente reafirmado pelos acordos internacionais [...].

Deste modo, Diniz, Lionço e Carrião (2010, p. 22) expressam que laicidade “não é um regime político ou uma organização social que se instaura repentinamente, mas um dispositivo político e sociológico rumo a um processo de democratização e de liberalização dos Estados”. Portanto, nossas autoras, entendem que, embora no Brasil a presença do ensino religioso nas escolas públicas não seja ainda objeto de consenso democrático, apesar do marco jurídico prever o ensino religioso na grade curricular da educação básica, se verifica que a questão da discussão e implementação de políticas públicas para diversidade cultural religiosa no contexto escolar ainda sofre bastante resistência. Tal situação não deveria acontecer uma vez que é proibido o proselitismo³ religioso nas escolas.

Com base nesses fatos, e especialmente por força das pressões externas do movimento negro, o Estado do Amapá, através da Assembleia Legislativa aprovou por unanimidade, o Projeto de Lei nº 090/2007 que inclui a disciplina História e Cultura Afro-brasileira e Africana na rede de ensino do Estado do Amapá.

Depois de sancionado e publicado no Diário Oficial do Estado no dia 14 de março de 2008 como Lei nº 1196/08, a partir daí, foi criado em 2008, o Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER), que está subordinado a Coordenadoria de Educação Específica (CEESP) da Secretaria de Educação do Estado do Amapá (SEED/AP).

Pelo que consta nos arquivos do NEER (s/d, p.3-4), o Núcleo de Educação Étnico – Racial tem várias missões. Entre elas, destacamos algumas: Resgatar elementos ligados à valorização da cultura do negro a partir da perspectiva das relações étnico-raciais; Discutir junto à comunidade escolar, estratégias de inserção no

³ Por proselitismo entendem-se expressões de dogmatismo que resultam em discriminação social, cultural ou religiosa. O proselitismo parte da certeza de uma verdade única no campo religioso e ignora a diversidade.

currículo escolar de questões referentes à história e cultura africana; Desenvolver atividades voltadas para a percepção da comunidade quilombola enquanto espaço organizado de afirmação da cultura afrodescendente; Articular o conjunto das coordenadorias da SEED e seus respectivos Núcleos e Unidades, para executar todas as ações previstas no PAR (Plano de Ações Articuladas), etc.

Pelo que se percebe muitas são as atribuições do NEER/AP, no que se refere ao fomento da implementação da Lei que institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar dos ensinos fundamental e médio nos estabelecimentos oficiais e particulares. No entanto, verifica-se que não há menção especial a questão da inclusão da religiosidade de matriz africana no currículo do ensino religioso escolar.

Ao contrário, há uma grande ausência e falta de parceria do NEER com o Núcleo Pedagógico do Ensino Religioso da SEED/AP para promover palestras, cursos, oficinas, capacitações ou até mesmo debates sobre políticas públicas que visem à inclusão de forma eficaz das religiões de matrizes africanas no currículo e projeto político pedagógico do ensino religioso escolar. Tal perspectiva contribuiria com a diminuição do racismo, do preconceito e da discriminação tão difundidos no contexto histórico, social e cultural dos amapaenses e, por que não dizer, do Brasil.

É interessante observar que própria LDBEN diz que os Sistemas de Ensino ouvirão entidades civis, constituídas pelas diferentes denominações religiosas para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso. Para quê? Para evitar toda e qualquer forma de proselitismo, respeitar a diversidade cultural e religiosa. Entretanto, o que existe, no caso do Amapá e em outros Estados, são entidades formadas por algumas igrejas cristãs que, em trabalhos articulados com as Secretarias de Estados da Educação, respondem pelo Ensino Religioso, deixando de lado, assim, importantes representações locais como os movimentos negros e as entidades de matrizes africanas. Estas poderiam contribuir ricamente com a educação escolar na luta árdua contra o preconceito e discriminação das religiões não cristãs e, por que não dizer, as de matrizes africanas que são as mais marginalizadas nesse processo educativo.

Vale ressaltar que o próprio Conselho Estadual de Educação do Amapá (CEE-AP) reafirmou esse compromisso com a promulgação da Resolução nº 14 de 15 de

março de 2006, que dispõe sobre a oferta do ensino religioso no nível fundamental do sistema educacional do estado do Amapá, onde em seu Parágrafo Único disserta que:

A Secretaria de Estado da Educação, após **ouvir entidade civil constituída pelas diferentes expressões religiosas, cultos, filosofia de vida e representação de educadores, pais e alunos**, observadas as normas comuns em nível nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso, além de outras normas dispostas pelo Sistema Estadual de Ensino, elaborará as Diretrizes Curriculares para o Ensino Religioso no Estado do Amapá. (*grifos nossos*)

No Estado do Amapá, os professores são acompanhados por técnicos da SEED/AP que os orientam para que não haja proselitismo e venham atender as exigências da nova LDBEN. Mesmo não sendo de sua competência. Entende-se que todas as denominações religiosas, sem exceção, devem se constituir juntas, em uma entidade civil reconhecida pelos sistemas de ensino para elaborar propostas de um ensino religioso mais plural, humanizado e que possa atender todas as particularidades locais.

Espera-se que essa realidade no Amapá, de uma educação majoritariamente proselitista, tenha outros rumos agora como à criação da Associação de Professores do Ensino Religioso do Amapá (APERAP), cujo objetivo é defender os interesses dessa disciplina como área de conhecimento, fiscalizando os conteúdos e sugerindo propostas para um melhor desempenho das atividades escolares de acordo com a LDBEN.

A situação da educação para a diversidade cultural na disciplina ensino religioso é crítica e caótica pois, ao procurarmos a Coordenadoria de Desenvolvimento e Normatização das Políticas Educacionais (CODNOP) e o Núcleo de Assessoramento Técnico Pedagógico (NATEP) da SEED/AP para conversamos sobre os trabalhos que estão sendo desenvolvidos pela Coordenação do Ensino Religioso, bem como verificar que políticas públicas educacionais estão sendo fomentadas e adotadas para suprir tais necessidades, fomos informados por uma das servidoras presente⁴ que a Coordenação do Ensino Religioso no Amapá estava sem representante desde o ano de 2011.

⁴ Informações concedidas no dia 24/01/2012 às 10h00min pelo Núcleo de Assessoramento Técnico Pedagógico (NATEP) da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED).

Ensino religioso e religião de matriz africana no contexto escolar do Amapá: a discriminação como prática racista

O Ensino Religioso, garantido no art. 210, § 1º, da CF/1988 e no art. 33, da Lei nº 9.394 (LDBEN/1996), alterado pela Lei nº 9.475/97, é parte integrante da formação básica do cidadão, sendo assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil.

Assim, compreender a dimensão da inserção no ensino religioso das religiões de matrizes africanas, bem como suas relações dentro do espaço escolar, seja por questões identitárias de descendentes de escravizadas(os) africanas (os), constitui o rompimento de um paradigma em voga desde a colonização ibérica, marcada por valores de uma religião tradicionalmente católica “na qual se nasce sem necessidade de adesão ou escolha” (CURY, 1988, p. 13).

No processo da Educação, a desvalorização de uma cultura que, via de regra, não é reconhecida, constitui-se na forma mais simples de se manter fiel à cultura transmitida em detrimento da outra, no processo de transmissão efetuado pela escola. Assim, na discussão da inclusão das religiões de origem africana no processo de aprendizagem na disciplina Ensino Religioso, é pertinente uma reflexão sobre políticas públicas afirmativas que promovam o reconhecimento das matrizes religiosas africanas como forma de combate à prática do racismo e, conseqüentemente, a valorização da cultura africana (BOURDIEU, 2007, p. 218).

Em se tratando, especialmente, do ensino religioso e das religiões de matrizes africanas verifica-se a escassez de pesquisas científicas que abordem o tema na perspectiva de uma política pública afirmativa de inclusão. O que se percebe é a existência de alguns trabalhos abordando a temática apenas sob o argumento da liberdade de culto, contribuindo assim para a expansão do racismo, da discriminação e do preconceito contra tais religiões.

Para Prandi (1995), a presença do negro na formação social do Brasil foi decisiva para dotar a cultura brasileira de um patrimônio mágico-religioso, pois entende que os cultos trazidos pelos africanos deram origem a uma variedade de manifestações que aqui encontraram conformação específica através de uma

multiplicidade sincrética, que resultou do encontro das matrizes negras com o catolicismo do branco, bem como do encontro das religiões indígenas e, posteriormente, com o espiritismo kardecista. Portanto, a presença do negro na formação social é de suma importância para a conceituação da identidade religiosa brasileira.

As Religiões de Matrizes Africanas sempre foram vistas como cercadas de mistérios, seus ritos não são conhecidos pela grande maioria da população, o que por certo contribui para o processo de intolerância religiosa, uma vez que seus mitos são preservados e retransmitidos de geração em geração.

O racismo está presente nas relações sociais e não é diferente no interior das escolas. Sua expressão no ambiente escolar é multifacetada, amparando-se na negação dos costumes, tradições e conhecimentos africanos e afro-brasileiros (CAVALLEIRO, 2001).

Concorda-se com Foster (2001), quando afirma que analisar a questão do racismo e a discriminação racial na escola não é tarefa das mais simples. Em virtude da complexidade do problema e das várias tentativas realizadas, pela escola, para escamotear o problema racial, toda a aproximação ao universo escolar que traga preocupações dessa natureza constitui uma experiência melindrosa e bastante delicada. Abordar um aluno ou professor sobre a questão racial nem sempre é fácil, uma vez que o problema se reveste de um mistério, transformando-se em tabu.

Segundo Sodré (2010, p. 31-32) “a construção de uma imagem negativa do negro tem marcos históricos importantes, que se iniciam no contato dos europeus com o continente africano”. Prandi (1995, p. 126), ao tratar da questão da identidade racial e da religião no Brasil expressa que “é importante recuperar raízes para reconstruir a identidade negra, mas é preciso, simultaneamente, preocupar-se com as questões referidas às condições sociais e culturais de hoje que afetam diretamente as condições de vida do negro”, pois segundo o Museu Afro-Brasileiro (2006, p. 10) “Demoníacos, criminosos, loucos: assim têm sido considerados os praticantes de religiões de matriz africana no Brasil, desde o início da colonização”.

Em se tratando do racismo no Amapá, Foster (2004) também relata que a invisibilidade dos negros no Amapá, não se resume somente aos aspectos físicos. Ela

também se manifesta em termos simbólicos. A autora acredita que principalmente, no âmbito educacional, essa invisibilidade ganha corpo e forma nas ausências e critérios do negro nos currículos escolares, nos discursos distantes da prática que, via de regra, deixam entrever posições dúbias e até contraditórias, nas atitudes sutis de discriminação racial, ainda que se deva reconhecer os esforços que pretendem dar mais visibilidade aos negros, ainda que essas iniciativas estejam restritas aos aspectos mais específicos das manifestações culturais.

Foster (2004) ressalta ainda em referência à pesquisa de Maciel que o governo de Janary Nunes no Amapá, contribuiu de forma significativa para o enfraquecimento da cultura negra no Estado. Percebe que houve um grande movimento repressivo das manifestações culturais africanas a partir da chegada dos padres italianos do Pontifício Instituto das Missões Estrangeiras (PIME), onde esses religiosos por razões preconceituosas encaravam o Marabaixo⁵ como macumba, folclore, ocasião para bebidas, orgias e outras manifestações da influência do diabo, jamais como legítima manifestação religiosa da alma popular.

É interessante observar que em seu artigo “Raça e religião”, Prandi (1995, p. 113) ao citar Fernandes, 1965 e Hasenbalg & Silva 1993 diz que “o Brasil está longe de ser uma democracia racial, em que brancos, negros e gente de outras origens pudessem ter as mesmas oportunidades sociais, embora goste de se mostrar como país sem preconceito e sem discriminação racial”.

Portanto, nesse contexto sociocultural, a escola por estar inserida no sistema de transmissão cultural no processo de aprendizagem, historicamente, cumpre a função de ensinar e educar. Assim, tem-se consciência de que discussões teóricas sobre políticas públicas de formação profissional, o processo ensino-aprendizagem, no que diz respeito à disciplina Ensino Religioso e as religiões de matrizes africanas são fundamentais para que possamos compreender as situações vivenciadas no dia-a-dia.

Além disso, considera-se a escola, suas práticas educativas e o processo social vivido no cotidiano escolar como elemento significativo para o desenvolvimento de

⁵ É um ritual que compõe várias festas católicas populares em oito comunidades negras da área metropolitana de Macapá e Santana no Estado do Amapá.

subjetividade, saberes, crenças, valores e práticas orientadas à superação das diferenças, de formas de preconceitos e discriminação, presentes em nosso tecido social.

Considerações finais

De um modo em geral, o que se entende com todas essas questões é que o Brasil precisa avançar em muito na discussão sobre a liberdade religiosa e o tratamento igualitário entre todas as matrizes religiosas existentes no Brasil. E neste cenário, a intolerância religiosa é considerada, atualmente, umas das questões mais difíceis de serem enfrentadas pelos educadores, pelas escolas e inclusive pelo espaço universitário, cuja ausência de tolerância viola a dignidade da pessoa humana, resguardada pela declaração dos Direitos humanos.

Discursos de pluralidade religiosa, que não reconheçam a religiosidade afro-brasileira, a nosso ver, não se justificam, pois a cultura afro-brasileira faz parte do patrimônio nacional cultural. Portanto, esta temática deve estar presente nas discussões de Políticas Públicas Educacionais, devendo o Estado fazer cumpri-la de forma inequívoca.

Dentro dessa concepção de política pública de estado e de governo, é necessário que se faça uma releitura das políticas educacionais excludentes das Religiões de Matrizes Africanas no processo de construção da disciplina e na formação de docentes capacitados (as) para reconhecer as identidades dentro das diferenças culturais. Mesmo porque o patrimônio cultural imaterial constitui um direito fundamental de toda a humanidade, pois se trata de uma série de manifestações que congrega variadas formas de saber, fazer e criar.

Sendo a religião uma das expressões da diversidade cultural e a religiosidade um patrimônio cultural imaterial da humanidade. A disciplina ensino religioso, ao trabalhar conteúdos consubstanciados sobre as religiões de matrizes africanas, apresenta-se como essencial para a compreensão das várias manifestações de vivências religiosas no contexto escolar, cujo conhecimento deve promover a tolerância e o convívio respeitoso com o diferente e o compromisso político com a equidade social no Brasil.

Sendo assim, é preciso repensar a formação de professores de ensino religioso no Amapá, é preciso refletir sobre esta dimensão por meio de propostas curriculares de atividades que permitam a compreensão da dinâmica e das relações que ali se estabelecem. Portanto, acredita-se que a consolidação de políticas públicas afirmativas e educação para as relações étnico-raciais no Amapá no que tange ao fomento e inclusão das religiões de matrizes africanas no ensino religioso escolar amapaense, são de extrema importância, pois falar de religiões das matrizes africanas é valorizar a história dos negros no Amapá.

Referências

BORGES PEREIRA, J. B. A criança negra: identidade étnica e socialização. In: **Cadernos de Pesquisa**. (n.63, p.41-50). São Paulo, 1987.

BOURDIEU, Pierre. Sistemas de Ensino e Sistema de Pensamento. In: _____. **A economia das trocas simbólicas**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007, p. 203-229. Reimpressão.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988_30.06.2004/CON1988.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2012.

BRASIL. Lei n.º 9.475, de 22 de julho de 1997. **Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9475.htm>. Acesso em: 09 mar. 2011.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>>. Acesso em: 01 out. 2011.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **Instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Currículo da Educação Básica**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Leis/2003/L10.639.htm>>. Acesso em: 01 out. 2011.

BRASIL. Lei nº 1.196 de 19 de fevereiro de 2008. **Institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo da Educação Básica e dá outras providências**. Publicada no Diário Oficial do Estado do Amapá nº 4210 de 14 de março de 2008.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL: Estado e sociedade promovendo a igualdade racial (CONAPIR). **Relatório Final**. Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial/Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial, 2005. Disponível em: <www.planalto.gov.br/seppir/publicacoes/relatoriofinalconapir.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2012.

_____. **Resoluções da II CONAPIR**. Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial/Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial. 2009. Disponível em: <www.presidencia.gov.br/estruturapresidencia/seppir/arquivos/iiconapir>. Acesso em: 14 jan. 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira: Católicos e liberais**. 4. Ed. São Paulo: Cortez. Editora – Autores Associados, 1988.

DERANI, Cristiane. **Direito ambiental econômico**. São Paulo: Max Limond, 2001, p.72.

DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. **Laicidade e ensino religioso no Brasil**. Brasília: UNESCO: Letras Livres: EdUnB, 2010.

ERIKSON, E. **Identidade juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FOSTER, Eugénia da Luz Silva. **Racismo e Movimentos Instituintes na Escola**. Niterói: 2004. 398 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Fluminense, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://www.bdttd.ndc.uff.br/tdearquivos/2/TDE-2005-0315T14:39:57Z70/Publico/Parte%201-Tese-Eugenia%20Foster.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2011.

_____. **500 anos de racismo na sociedade e na escola: do silêncio à palavra**. In: V Congresso de Ciências Humanas, letras e artes - Humanidades, Universidade e Democracia, 2001, Ouro-Preto, MG. Caderno de resumos, 2001. **Anais**, p.68 Disponível em: < <http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/CMS/ccms02.htm>>. Acesso em: 29 out. 2011.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa, Dom Quixote, 1990.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MUSEU AFRO-BRASILEIRO (MAFRO). Centro de Estudos Afro-orientais da Universidade Federal da Bahia. **Setor religiosidade afro-brasileira**. Projeto de Atuação Pedagógica e Capacitação de Jovens Monitores. Material do professor. Ano 2006. Disponível em: < <http://www.mafro.ceao.ufba.br/userfiles/files/Material%20do%20Professor%20>

[%20Afro Brasileiro.pdf](#)>. Acesso em: 18 jul. 2012

PRANDI, Reginaldo. Raça e Religião. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 42, julho de 1995, pp. 113-129.

PELEGRINI, Sandra C.A.; FUNARI, Pedro Paulo A. **O que é patrimônio cultural imaterial**. São Paulo: Brasiliense, 2008 (Coleção primeiros passos; 331).

PELEGRINE, Sandra A.C. **Patrimônio cultural**: consciência e preservação. São Paulo: Brasiliense, 2009.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO AMAPÁ. Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER). **Arquivo de Projetos**. Macapá: 2009.

SODRÉ, Jaime. **Da diabolização à divinização**: a criação do senso comum. Salvador: EDUFBA, 2010.

As Políticas Públicas inclusivas e o sujeito do fracasso escolar

Maria Letícia Cautela de Almeida Machado¹

Luiz Antonio Gomes Senna²

Resumo

O objetivo deste trabalho é caracterizar o sujeito do fracasso escolar, apontando como esse sujeito é incluído nos processos educacionais a partir das políticas públicas de Educação Inclusiva e, paradoxalmente, excluído sob a condição de fracassado escolar. Conclui-se que a escola vem desconsiderando a identidade sociocultural de seus alunos, o que gera um custo negativo para os processos educacionais e contribui para a disseminação da cultura do fracasso escolar.

Palavras-chave: Fracasso escolar; Educação Inclusiva; Exclusão Social.

Abstract

The purpose of this paper is the subject of school failure, pointing out how this subject is included in the educational process from public policy of Inclusive Education and paradoxically excluded under the condition of school failure. We conclude that the school is ignoring the social and cultural identity of their students, which creates a negative cost to the educational process and contributes to the dissemination of the culture of school failure.

Keywords: School failure; Inclusive Education; Social Exclusion.

¹ Fonoaudióloga da Secretaria Municipal de Saúde do Rio de Janeiro. Doutoranda em Educação - UERJ/RJ. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa: Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais – PROPED/UERJ/RJ. Contato: maria_leticia2005@hotmail.com

² Professor do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UERJ. Doutor em Linguística – PUC – RJ. Líder do Grupo de Pesquisa: Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais – PROPED/UERJ/RJ. Contato: senna@senna.pro.br

As Políticas Públicas inclusivas e o sujeito do fracasso escolar

Maria Letícia Cautela de Almeida Machado

Luiz Antonio Gomes Senna

O objetivo deste trabalho é trazer contribuições teóricas que permitam caracterizar o sujeito do fracasso escolar e apontar como esse sujeito é incluído nos processos educacionais a partir das políticas públicas de Educação Inclusiva e, paradoxalmente, excluído sob a condição de fracassado escolar.

O Brasil se constituiu historicamente como uma sociedade multiétnica e multicultural. O processo intercultural ocorrido ao longo da história do Brasil foi marcado por tolerâncias e intolerâncias, mediante um processo de negação das identidades culturais existentes em seu âmbito. Sob a aparente uniformidade cultural brasileira, escamoteia-se uma profunda discrepância entre os estratos sociais que o processo de formação do país produziu.

A sociedade brasileira, a exemplo das cidades urbanas européias, segregou dois mundos distintos: um sinteticamente orientado por traços da cultura moderna imposta pela interferência européia, o outro formado à brasileira, com traços de culturas orais, de origem multiétnica. Formou-se uma cultura brasileira marginalizada pela fração branca da sociedade brasileira, mas não à sua sombra. Esses dois brasis ainda perduram no Brasil contemporâneo e o entrelugar ocupado pelo povo, desde cedo foi marcado pelo sentimento de exclusão (SENNA, 2007a).

Essa constituição do povo brasileiro, miscigenado étnica e culturalmente, tão bem revelada por Darcy Ribeiro (1996), embora historicamente não tenha sido considerada em sua particularidade, tem influência direta no processo de escolarização brasileira. Tal processo se deu por interesses particulares, almejando a inserção do povo brasileiro na cultura moderna, numa tentativa sistemática de unificação de uma cultura científica européia dominante.

No Brasil, a escolarização inicialmente era privilégio das aristocracias que iam se formar na Europa. Quando no século XIX, o estado brasileiro criou medidas para a criação das escolas, cuja finalidade era criar mão de obra qualificada para os novos

meios de produção urbanos, se pretendia, na realidade, construir uma sociedade aos moldes de uma cultura européia, a partir de um modelo de homem cartesiano civilizado, em prejuízo dos traços culturais do povo brasileiro (SENNA, 2000a).

A escolarização, até então uma opção para os mais afortunados, passa a ser determinante para a integração no mundo do trabalho. A escola vai se abrindo ao povo, com o objetivo de introduzi-lo ao mundo urbano civilizado. Segundo Senna (2007 a), a educação - enquanto uma atividade que recria o sujeito a partir de sua qualificação humana, visando a sua maior integração individual e social - instituiu-se no Brasil como instrumento gerador de homens civilizados. Educar era, antes de tudo, crer na possibilidade de vir a ser feliz no contexto de uma sociedade civilizada à luz da cultura moderna.

Com a abertura da escola ao povo, os dois brasis se encontraram: um, europeu, o outro, tipicamente brasileiro, que apesar de desejar se inserir no mercado de trabalho não pretendia abrir mão de sua cultura. Dessa forma, segundo Senna (2007a), o aluno brasileiro permite-se, preparar-se para o trabalho, incorporando em suas práticas sociais o mínimo possível da educação que a escola lhe impunha. Entretanto, aliado a essa resistência, persiste no brasileiro, a herança de que sua identidade cultural ocupa uma posição de inferioridade diante do modelo científico de pensamento hegemônico.

O povo vai à escola porque acredita que a escola vai lhe permitir o acesso à felicidade, através de um emprego reconhecido e legitimado socialmente, entretanto, muito pouco se conseguiu em termos de melhoria nas condições de vida dos brasileiros em posição de inferioridade. Essa situação se agrava, ao longo do século XX, em função de situações sociais desgastantes – como a falência do sistema econômico mundial nos anos de 1920, as duas guerras mundiais e consequente estados de pobreza – que acabam por culminar na perda de confiança no modelo social vigente, instaurado pela cultura científica na Idade Moderna. No Brasil, tanto o mito do homem laboral quanto o do homem cartesiano caíram por terra, juntamente com o frágil motivo que mantinha o brasileiro confiante na escola: “a necessidade de imitar os brancos para conseguir um lugar na esfera da cidadania” (SENNA, 2007 a, p. 44).

Assim, estando a sociedade em franco processo de transição, a escola não

conta mais com nenhum modelo social de homem, legítimo o suficiente para satisfazer a pluralidade de identidades culturais que afloraram individualmente na sociedade contemporânea. Portanto é um erro a escola continuar se propondo a formar um sujeito aos moldes da cultura científica.

Nesse contexto de multiculturalidade surge o paradigma de uma educação intercultural. A educação na perspectiva intercultural passa a ser entendida como um processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos, estruturante de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais (FLEURI, 2003). Entretanto, essa identificação - marca simbólica a partir da qual cada sujeito adquire não uma unidade mas sua singularidade – não é alguma coisa a ser encontrada mas reivindicada e (re)construída no contexto sociocultural em que o sujeito está inserido (FREITAS, 2006).

Dessa forma, a educação passa a ser vista como uma possibilidade de garantir voz e legitimidade aos grupos marginalizados, a partir do resgate de sua auto-estima e de sua identificação. Cabendo a escola contribuir para a formação de novos cidadãos convictos de sua autoridade para o trato do pensamento, não mais conformados com a desqualificação de sua cultura, rechaçada durante séculos por um complexo educacional supostamente edificante, porém intolerante com as culturas orais (SENNA, 2002).

Assim, a escola que começou a ser desenhada na pós-modernidade - pelo ingresso de novas vozes até então silenciadas - era profundamente comprometida com a pluralidade e com o respeito à diversidade das culturas amalgamadas e legitimadas no mesmo espaço urbano: a escola pública brasileira.

Essa concepção de escola foi corroborada por uma série de institutos políticos sancionados no final do século passado tendo por princípio a necessidade de inclusão dos povos marginalizados nas esferas produtivas. A exemplo disso, em 1995, durante a 28ª Conferência Geral, a ONU (1995) define o conceito político de tolerância, o qual nortearia políticas públicas de desenvolvimento econômico e social: “a tolerância é o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos. (...) A tolerância é a harmonia na diferença” (UNESCO,

28ª Conferência Geral, Declaração de princípios sobre a tolerância, artigo 1º, 1.1).

Esse princípio de tolerância fomenta o que tem sido chamado de educação inclusiva. A educação inclusiva - mobilizada inicialmente pelas orientações firmadas na Declaração de Salamanca (ONU, 1994) - introduziu o princípio de integração dos sujeitos com necessidades educativas especiais às escolas regulares. Embora se entenda a necessidade das ações inclusivas em direção aos sujeitos com traços conceituais a que se possa atribuir algum caráter “especial” perante os demais sujeitos sociais, frente à urgente demanda de se assegurar os direitos individuais daqueles que, uma vez considerados “especiais”, permaneceram à margem dos processos públicos, banidos e alienados da cidadania; a educação inclusiva não se destina exclusivamente a esses sujeitos. Trata-se da inclusão nos processos educacionais de comunidades marginalizadas, excluídas não apenas por uma condição de deficiência, mas também por uma diferença cultural, uma desigualdade social ou pela própria condição de pobreza.

Portanto, a educação inclusiva refere-se aos processos de integração dos excluídos. Excluídos, entendidos, nos termos de Mattos e Facion (2008), como sujeitos marginalizados, discriminados, considerados cidadãos em risco social. Do ponto de vista epistemológico, “os excluídos não são simplesmente sujeitos rejeitados física, geográfica ou materialmente, não apenas do mercado e de suas trocas, mas de todas as riquezas espirituais, seus valores não são reconhecidos, ou seja, há também uma exclusão cultural” (WANDERLEY, 2007, p.17-18).

Como afirma Wanderley (2007), no Brasil, a discriminação é econômica, cultural, política e étnica, de tal forma que tem se falado na existência de uma apartação social. Esse processo - entendido como exclusão, recusa, abandono, privação coletiva e não individual - inclui a pobreza, a discriminação, a não equidade, a não acessibilidade aos serviços públicos e a não representação pública. No entanto, é preciso ressaltar que pobreza e exclusão não podem ser tomadas simplesmente como sinônimos de um mesmo fenômeno embora estejam articuladas. Segundo Mattos e Facion (2008):

Ao contrário da pobreza que se sustenta por critérios objetivos – falta de renda, falta de moradia, falta de emprego -, o conceito de exclusão se pauta sobre subjetividade, sentimento, vulnerabilidade, ausência, **49**

discriminação, desafiliação, entre outros aspectos (MATTOS & FACION, 2008, p. 13).

Entretanto, mesmo não se constituindo como sinônimos, Wanderley (2007) afirma que a situação de pobreza leva a formas de ruptura do vínculo social que conduz, na maioria das vezes, à exclusão.

Enfim, para esses sujeitos excluídos e marginalizados socialmente é que foi vislumbrada a educação inclusiva, na verdade, em função da necessidade de provocar uma aceleração nos processos locais e internacionais em favor da inclusão dos povos marginalizados nas esferas produtivas.

A concepção de práticas de educação inclusiva trouxe como contribuição, fundamentos para que esses sujeitos marginalizados pudessem ser legitimados como sujeitos sociais portadores de direitos inalienáveis, cuja introdução às práticas sociais poderia dar-se mediante a adoção de medidas amparadas em políticas públicas de inclusão. Todavia, segundo Senna (2007b), o tratamento dado à questão social da inclusão levou em conta exclusivamente a adoção de medidas materiais e institucionais, restritas, portanto, à normatização e às condições de acessibilidade, ambas esferas determinantes, mas não suficientes:

A inclusão escolar dos marginalizados sociais defronta-se com fatores de ordem simbólica, não tratáveis através de medidas regimentais ou pela simples adoção de medidas materiais. Ao contrário, introduzir na escola sujeitos não legitimados em seu conceito instituinte implica legar aos incluídos um espaço vazio, preenchido tão somente por sua presença física, tornando-os eternos estrangeiros. Consequentemente, uma vez como estrangeiros, restará aos incluídos o mesmo sentimento de exclusão que se desejara superar (SENNA, 2007b, p. 163).

Assim, as políticas públicas voltadas para uma educação inclusiva garantiram aos sujeitos marginalizados uma vaga e até mesmo a sua permanência na escola, entretanto, apesar de todo o esforço político em favor da tolerância, a esses sujeitos não foi garantida a possibilidade de assumirem, de fato, uma identidade legítima enquanto alunos. Uma vez que, segundo Senna (2007b), a instituição escolar não compreende por aluno qualquer sujeito em formação, ao contrário, a tradição social

imputa à escola um sujeito ideal, segundo o ponto de vista daquele cidadão desenhado como modelo para a cultura científica, anulando a pluralidade social.

A escola não está preparada para aceitar e conviver com a pluralidade. Diferentes formas e processos de fala e escrita, apresentados por um número expressivo de brasileiros, tem sido desqualificadas e avaliadas como patológicas a partir de mecanismos de exclusão, assimilação e aculturação. Tal fato vem ocorrendo uma vez que medidas de normatização da linguagem vêm participando ativamente, desde as primeiras décadas do século XX, da imposição não só de uma norma linguística, como da própria cultura subjacente à projeção de interesses de determinado grupo social (BERBERIAN, 1995).

A origem da intolerância não está apenas associada a um preconceito sobre a figura dos sujeitos socialmente interpretados como marginalizados, mas, propriamente, da imposição de um modelo cognitivo às condutas praticadas pelo sujeito cognoscente, durante a experiência de aprendizagem, a partir de um pensamento científico cartesiano (SENNA, 2000b).

O problema se instaura quando a escola, e a própria sociedade, não reconhecem nesse sujeito marginalizado uma cultura, nem tampouco uma capacidade de aprender, pois só reconhecem o sujeito cartesiano e uma única forma de desenvolvimento e aprendizagem. Pois, como afirma Senna (2004a):

Já se tomou por reconhecer verdadeiro somente o conhecimento que se produzisse por certos sujeitos sociais, edificados que fossem à imagem e semelhança de valores sociais rigidamente prescritos pela ordem cultural da sociedade moderna. Aos outros, legou-se a debilidade e a escravidão (SENNA, 2004a, p. 55).

Assim, os sujeitos de uma cultura oral são marginalizados e discriminados porque não dominam a variedade linguística esperada. Como não a dominam, não compreendem o que o professor explica, não interpretam os textos que lêem, não escrevem “corretamente”, posto que escrevem como falam e, então, são considerados incapazes; sujeitos problemáticos que não têm condições cognitivas e linguísticas necessárias para aprender.

Essas manifestações têm sido tomadas como sintomáticas e suas causas atribuídas a questões orgânicas, internas e individuais. Dessa forma, esses alunos, que não correspondem às expectativas da escola com relação à linearidade curricular proposta pelo sistema de ensino, têm sido rotulados pelos professores como portadores de uma dificuldade ou disfunção inerentes ao próprio sujeito, e assim encaminhados para atendimentos fonoaudiológico, psicológico ou psicopedagógico, numa tendência de medicalização da própria educação.

Em função da vigência desse modelo de medicalização da educação, o peso do fracasso escolar que sujeitos têm vivenciado incide não sobre o perfil social dos alunos, mas sim, sobre sua natureza fisiológica. Dessa forma, o fracasso escolar passa a se vincular a traços biológicos e, assim, é transferido para o âmbito das ciências médicas e passa a funcionar como um instrumento determinante de banimento social (SENNA, 2007 b).

Moysés (2001) também aborda tal mito que se ramifica e se dissemina em várias direções: a crença de que questões orgânicas são responsáveis, pelo menos em parte, pelo fracasso escolar. Segundo a autora, os problemas de saúde dos escolares superpõem-se ao perfil de morbidade da população em geral: questões de origem basicamente social. Não se trata de afirmar, levemente, que não existem doenças que, ao interferirem nas atividades habituais de um indivíduo, atinjam também as atividades intelectuais, bem como a aprendizagem. O mito explicitado por Moysés (2001) é que o escolar brasileiro sofre de doenças que não prejudicam suas atividades extra-escolares, ou, mais propriamente, extracurriculares:

São crianças que andam (até a escola, inclusive), correm, brincam, riem, falam, contam histórias, aprendem tudo o que a vida lhes ensina e/ou exige. Mas que são portadoras de doenças extremamente caprichosas, que só se manifestam quando é hora de aprender a ler e a escrever (MOYSÉS, 2001, p. 35).

Essas crianças, “normais até entrarem em uma escola excludente, são tomadas como incapazes de aprender, reféns de doenças inexistentes, de fracassos que não são seus, sendo por fim aprisionadas em instituições invisíveis” (MOYSÉS, 2001). Trata-se, contudo, de uma exclusão silenciosa, ocultada pelos modos de significação e de

produção de sentidos presentes nos discursos médicos e pedagógicos sobre o desenvolvimento e a subjetividade humana.

Entretanto, se não existem causas orgânicas reais para o fracasso escolar, o que se observa é a construção de falsas relações entre "doença" e não-aprendizagem, ou, mais sofisticadamente, a própria construção de entidades nosológicas, agora denominadas "distúrbios", "disfunções", porém sempre sem perder a conotação de doença biológica, centrada no indivíduo. No entanto, como afirma Omote (2008), as deficiências e os desvios são construções políticas, uma vez que a caracterização de uma condição como deficiência ou não, depende de critérios criados pela sociedade em função da combinação de três fatores: o portador ou autor, a audiência ou juiz e as circunstâncias sob as quais o julgamento ocorre. Dessa forma, para a compreensão do fracasso escolar, é indispensável examinar rigorosamente todo o contexto no qual essa ocorrência se verifica e não apenas focar a atenção no sujeito, como se o problema fosse inerente a ele.

Na verdade, segundo Senna (2008), a história do fracasso escolar no Brasil construiu-se em paralelo com a história do conceito social de sujeito das escolas públicas e dos preconceitos que, inconscientemente, o povo brasileiro tem desejado perpetuar, dentro e fora da escola, por meio de inúmeros mecanismos de exclusão e banimento social.

O fracasso escolar tem um caráter muito mais claro na ordem social do que na ordem específica do ensino, já que fracassar na escola significa o mesmo que fracassar no processo de inclusão nas práticas sociais. Assim, a construção social do fracasso escolar além de ser um mecanismo de banimento social é também um mecanismo de perpetuação da condição de marginalidade em que vive grande parte da população brasileira (SENNA, 2008).

Os alunos excluídos sob a condição de fracassados escolares são sujeitos fragilizados e inseguros em relação às suas possibilidades de aprendizagem e acabam por incorporar a noção de incompetência e de não pertencimento - presente nas diferentes vozes que cruzam sua história pessoal - como um dado da realidade. Segundo Senna (2007b), esses sujeitos acostumaram-se a crer que seu não pertencimento à escola é uma condição natural, do mesmo modo, compreendendo

como igualmente natural a imensa desigualdade de oportunidades com relação aos brasileiros escolarizados, os quais, por sua vez, habituaram-se a ter, nesses sujeitos, seus servos de baixo custo financeiro.

Assim a própria escola opera as grandes divisões e as grandes desigualdades, pois, como afirma Dubet (2003), “a exclusão escolar, considerada sob o ângulo de um fracasso escolar, provoca ipso facto uma relativa exclusão social” (DUBET, 2003, p. 34). Segundo a autora, os mais desqualificados do ponto de vista da escolarização têm todas as chances de conhecer a exclusão social uma vez que a seletividade escolar encaminha os alunos mais fracos para as trajetórias menos qualificadas, o que, por sua vez, aumenta suas chances de desemprego e de precariedade.

Dessa forma, apesar de todo esforço político em favor da tolerância, presente na orientação das políticas públicas de educação e, até mesmo, nos discursos dos agentes educacionais, a própria escola tornou-se um dos maiores entraves para sua consecução, em função de dois fatores: a pressão da opinião pública para preservar os lugares sociais historicamente consagrados; e a pressão acadêmica, sustentada por séculos de cultura científica, orientada para ratificar o modelo cognoscente do sujeito científico como parâmetro nos processos de aprendizagem (SENN, 2007b).

A escola, e a própria sociedade, não tem levado em conta a existência de outros estilos de aprendizagem entre aqueles que, teoricamente, apresentam-se em situação de fracasso escolar, nem mesmo quando diante da constatação de que a imensa maioria desses sujeitos é oriunda de meios sociais sob menor influência cultural da civilização científica (SENN, 2004b).

Medicalizar a educação sem que se reconheça e se legitime os múltiplos sujeitos aprendentes pode nos levar tão somente a uma nova era de escravidão, não mais baseada na segregação étnica e sim na segregação biomédica.

Ao contrário, para o desenho de uma escola verdadeiramente inclusiva, capaz de dar sentido à era da tolerância, é preciso a desmistificação do fracasso escolar que tem sido imputado à parcela significativa da população brasileira. Segundo Senna (2007b), no lugar hoje ainda ocupado pelo conceito de fracasso, deve-se instaurar a categoria diferença. Trata-se de substituir a pesquisa sobre a deficiência do outro em comparação a algum ideal de sujeito cognoscente, indagando-se, em lugar disso, sobre

o que há de singular no outro que o torna mais um sujeito cognoscente.

Esse modelo de pesquisa orientado para a superação de todas as bases que acolhem e disseminam a cultura do fracasso escolar é o que Senna (2007b) alude à Educação Inclusiva. Entretanto, como já colocado, a inclusão escolar não se refere apenas à normatização e às condições de acessibilidade à escola para os grupos excluídos, envolve fatores de ordem simbólica, não tratáveis através de medidas regimentais ou pela simples adoção de medidas materiais. É preciso garantir a todos os sujeitos um espaço na identidade coletiva dos alunos, de modo tal que, eles próprios, seus pares e seus professores possam reconhecer sujeitos em processo de desenvolvimento.

Para tanto, é necessário o reconhecimento da pluralidade social, como também uma atuação que permita a aproximação dos sujeitos sociais – tanto o sujeito da cultura científica como o sujeito da cultura oral-, com base na qual possa ser assegurado a ambos um só status social, em que nenhum prevaleça sobre o outro, mas compartilhem conceitos e permitam transformar-se mutuamente.

A Educação Inclusiva, portanto, é aquela que vai buscar alargar o conceito de aluno, não mais levando o sujeito a se anular para se enquadrar num padrão social e intelectual de sujeito-aluno pré-determinado como um ideal. Cabendo, assim, a escola, autorizar os múltiplos sujeitos a assumirem uma posição de alunos, reconhecendo sua singularidade e sua alteridade.

Considerações Finais

A escola, ao longo de sua formação, vem desconsiderando a identidade social e cultural de seus alunos. A idealização dos sujeitos escolares, que não leve em consideração a figura sociocultural do aluno brasileiro, tem um custo negativo para os processos educacionais e contribui para a disseminação da cultura do fracasso escolar.

A revelação da identidade multicultural do povo brasileiro permite (re)pensar a escola – e a própria sociedade – estabelecida historicamente no país. Uma sociedade com as características da brasileira demanda uma escola intercultural que legitime as diferentes representações sociais que refletem diferentes naturezas culturais, estimulando o desenvolvimento da identidade social, cultural e cognitiva do sujeito,

de modo a inserir e legitimar os grupos minoritários a partir dos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, o Brasil demanda uma educação inclusiva, como possibilidade de uma prática de tolerância, de respeito e de valorização do outro, de entendimento da pluralidade cultural como aspecto positivo.

Contudo, para uma educação inclusiva, o desafio principal é instrumentalizar a escola a partir de ferramentas e linguagens que respeitem a pluralidade dos sujeitos e desmistifiquem a cultura do fracasso escolar. O entendimento da fragilidade dos argumentos que associam o fracasso escolar a um distúrbio biológico só será possível quando se reconhecer a possibilidade de existência de sujeitos cognoscentes diferentes daquele sujeito científico cartesiano idealizado.

Para a superação do lugar de estranhamento que ocupa o sujeito da educação inclusiva no contexto escolar e esse possa sobrepujar a condição de fracasso escolar, não bastam se abrirem as escolas para os excluídos, é preciso que eles próprios, seus pares e seus professores possam reconhecer sujeitos em processo de desenvolvimento.

Referências Bibliográficas

BERBERIAN, A. P. **Fonoaudiologia e educação: um encontro histórico**. São Paulo: Plexus, 1995.

DUBET, F. **A escola e a exclusão**. Cadernos de Pesquisa. n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

FLEURI, RM. **Intercultura e educação**. Revista Brasileira de Educação. 2003; 23. ISSN 1413-2478. Disponível em: www.scielo.br . Acesso em: 14 jun. 2009.

FREITAS AC. **As identidades do Brasil: buscando as identificações ou afirmando as diferenças?** In: RAJAGOPALAN K, FERREIRA D M M (organizadores). *Políticas em linguagem: perspectivas identitárias*. São Paulo: Mackenzie; 2006. p. 227-253.

MATTOS, C. L. G.; FACION, J. R. **Exclusão: uma metacategoria nos estudos sobre educação**. In: FACION, J. R. (org). *Inclusão Escolar e suas implicações*. 2ª Edição. Curitiba: Ibpex; 2008. p. 11-51.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível. Crianças que não aprendem na escola.** São Paulo: Mercado de Letras/FAPESP, 2001.

OMOTE, S. **Diversidade, educação e sociedade inclusiva.** In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. *Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial.* São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2008. p. 15-32.

ONU. **Declaração de Salamanca. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Espanha: ONU, 1994. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 11 jul. 2009.

ONU. 28ª Conferência Geral. Paris: ONU, 1995. **Declaração de princípios sobre a tolerância**, artigo 1º, 1.1. Disponível em: <http://www.unesco.org>. Acesso em: 11 jul. 2009.

RIBEIRO D. **O povo brasileiro, a formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras; 1996.

SENNA LAG. **La educación en Brasil y sus multiples supuestos: desafíos de la educación intercultural.** Revista de Educación. 2000a; 321: 187-198. Madrid: MEC/ENCE. ISSN: 0034-8082. Disponível em: www.senna.pro.br. Acesso em: 14 jun. 2009.

SENNA, L.A.G. **Linguagem e aprendizagem: do mito ao sujeito cognoscente.** V Jornada Carioca da Associação Brasileira de Neurologia e Psiquiatria Infantil. Rio de Janeiro: ABNEPI, Set. 2000b.

SENNA LAG. **Por uma ciência multicultural: la verdad como lenguaje proximal.** In: *Actas del Congreso Internacional Educación y Desarrollo.* Boca del Rio/ MX, FESI. 2002; 410-417. Disponível em: www.senna.pro.br . Acesso em: 13 maio. 2009.

SENNA, L. A. G. **De Vygotsky a Morin: entre dois fundamentos da educação inclusiva.** Informativo Técnico-Científico Espaço, INES, Rio de Janeiro, n. 22, p.53-58, junho/dezembro, 2004a.

SENNA LAG. **A heterogeneidade de fatores envolvidos na aprendizagem: uma visão**

multidisciplinar. Revista Sinpro. 2004b; 6: 9-17. Disponível em: www.senna.pro.br. Acesso em: 18 maio. 2009.

SENNA, LAG. **Processos educacionais: os lugares da educação na sociedade contemporânea.** In: SENNA, LAG (org). *Letramento: princípios e processos*. Curitiba: Ibpex; 2007a. p. 21-79.

SENNA, LAG. **O problema epistemológico da educação formal: a educação inclusiva.** In: SENNA, LAG (org). *Letramento: princípios e processos*. Curitiba: Ibpex; 2007b. p. 149-169.

SENNA LAG. **Formação docente e educação inclusiva.** Cadernos de Pesquisa. 2008; 38(133). ISSN: 0100-1574. Disponível em: www.scielo.br . Acesso em: 14 jun. 2009.

WANDERLEY, M. B. **Refletindo sobre a noção de exclusão.** In: SAWAIA, B. (org). *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 7ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes; 2007. p. 16-26.

Pedagogia Social: possibilidades e práticas includentes

Margareth Martins¹

Flávia Monteiro de Barros Araujo²

Resumo

O estudo apresenta reflexões acerca da pedagogia social, construídas a partir da vivência em escolas e do contato com educadores que desenvolvem práticas militantes. O texto destaca ainda a necessidade de transformações na formação de professores, no currículo e na avaliação escolar, tendo em vista a promoção de uma escola democrática e inclusiva.

Palavras-chave: Pedagogia Social; Desigualdade Escolar; Educação; Inclusão.

Resumé

L'étude présente des réflexions sur la pédagogie sociale, construit à partir de l'expérience dans les écoles et les contacts avec les enseignants qui développent des pratiques militantes. Le texte souligne également la nécessité de changements dans la formation des enseignants, les programmes et l'évaluation scolaire, en vue de promouvoir une école démocratique et inclusive.

Mot-clé: Pédagogie sociale ; École des inégalités, Éducation; Inclusion.

¹ Margareth Martins é doutora em educação e professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. (margarethmartins1@oi.com.br).

² Flávia Monteiro de Barros Araujo é doutora em educação e professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. (fmbaraujo@hotmail.com).

Pedagogia Social: possibilidades e práticas includentes

Margareth Martins

Flávia Monteiro de Barros Araujo

Considerações iniciais

Muitos anos de imersão em escolas da Rede Pública Estadual na Baixada Fluminense (RJ) como professoras e pesquisadoras, são capazes de nos formar, nos ensinar sobre o *modus vivendis* dos que nela habitam. São histórias e memórias de um povo frequentemente esquecido pelas políticas públicas e alvo do descaso governamental. São pessoas oriundas de várias partes do Brasil, mas, principalmente, da região nordeste do nosso país. Pobres, desacreditados que lutam cotidianamente, sobrevivem como podem, ao ardor do preconceito, da exclusão, da invisibilidade. Neste processo, constroem as estratégias possíveis num cotidiano adverso onde casa, comida, saúde e educação parecem, muitas vezes, luxos distantes.

A Baixada Fluminense é localizada em um dos estados mais ricos da federação, o Estado do Rio de Janeiro. Nesta região, constituída por 13 municípios,³ onde circulam aproximadamente 3,5 milhões de habitantes, afirma-se uma interessante diversidade cultural e social, num cenário marcado pela desigualdade social e educacional. De acordo com pesquisas sobre esta área:

Pode-se dizer que a baixada é uma região de grande porte populacional e, também, no que diz respeito à extensão territorial, onde a maioria de seus municípios apresenta altos índices de urbanização. Contudo, é uma região em que praticamente a metade dos domicílios ganha até dois salários mínimos e apresenta um nível de escolaridade precário, uma vez que a maioria possui até 4 anos de escolaridade. (SILVA, 2007, p.41)

O dia a dia em escolas na região, ao lado de nossa atuação em cursos e diversas modalidades de formação continuada alimentaram as considerações apresentadas

³ A Baixada Fluminense é formada pelos municípios de Nova Iguaçu, Duque de Caxias, São João de Meriti, Mesquita, Nilópolis, Itaguaí, Seropédica, Magé, Belford Roxo, Queimados, Guapimirim, Paracambi e Japeri.

neste ensaio. O contato com docentes e escolas que, mesmo marcadas pela precária infraestrutura, buscam desenvolver práticas inclusivas, nos alertou para a importância e para as possibilidades da Pedagogia Social, caracterizada pelo comprometimento e pela militância dos professores em prol de alunos oriundos das camadas populares. Neste texto, apresentamos, a seguir, algumas reflexões nascidas das experiências nessa região marcada pela desigualdade e exclusão escolar.

Da prática à práxis: alguns fundamentos para uma pedagogia militante

A senhora não está entendendo professora: aqui é chapa quente todos os dias. (D. Iolanda)⁴

A fala acima, reveladora do cotidiano de muitas pessoas que residem no bairro onde está inserida uma das escolas públicas por nós acompanhadas, é de D. Iolanda, mãe de Marcos, aluno que frequenta o segundo ano do Ensino Fundamental. Trata-se de um bairro dividido por duas facções rivais do crime organizado, que orquestram verdadeiras “guerrilhas urbanas”, sequer acompanhadas pelo poder público governamental. Espaço geográfico dividido por uma linha férrea, a área constitui-se em forte abrigo para práticas da violência como toque de recolher, tiroteios frequentes, assaltos, proliferação de pontos de vendas de drogas, enfim, lugar onde muitas vidas são ceifadas, traumas são sofridos, pessoas são aterrorizadas com frequência. Raramente encontramos uma família que não tenha perdido um de seus membros.

É com esse grupo de seres humanos que trabalham as escolas por nós acompanhadas. São crianças e familiares sobreviventes de processos permanentes de fome, perigo e exclusão. Paulatinamente, fomos nos conscientizando de que precisávamos entender as crianças advindas desse tipo de risco social, pois elas estavam chegando, cada vez mais, aos bancos escolares, com suas vidas marcadas pela

⁴ Empregamos nomes fictícios para resguardar a identidade dos informantes.

dor, com dificuldade de concentração e, acima de tudo, vendo a escola, em inúmeros casos, como a única saída.

Em nossa convivência nestas escolas da Baixada Fluminense, a todo o momento nos perguntávamos se os educadores tinham consciência do que se passava no bairro, de como seus alunos e familiares estavam fortemente influenciados pela situação e, se ao terem consciência, como se preparavam para com eles lidar. E mais, se tinham aproximada noção dos desdobramentos pedagógicos oriundos daquela situação. Certamente, esta não era uma lição ministrada nos Cursos de Formação de Professores.

Pudemos perceber que a realidade excludente e desigual da Baixada Fluminense ao longo de muitos anos, criou uma demanda muito específica para a educação e, em especial, para os educadores que, inconformados com o cenário educacional, buscam desenvolver uma práxis transformadora. Referimos-nos aos docentes que procuram agir em prol dos grupos excluídos, buscando assegurar sua permanência e sucesso no aparelho escolar.

Não é difícil detectar o esforço destes educadores que, apesar das condições precárias de trabalho, desenvolvem práticas que promovem o sucesso educacional. Em muitas escolas, registram-se movimentos que buscam instituir um fazer diferente. São projetos interdisciplinares, grupos de estudos, oficinas, clubes de leituras, estratégias de reforço, entre outras iniciativas desenvolvidas por docentes que procuram elevar a escolaridade da população e tempo de permanência do aluno na escola. Mas, apesar de todos os esforços, algo vai mal, vai muito mal... O que ocorre dentro dessa caixa preta chamada escola?

Há muitas décadas, o fracasso escolar é objeto de estudos que procuram compreender os fatores que corroboram para esta problemática. Estes estudos ganharam força, sobretudo a partir dos anos de 1960 quando diversas pesquisas realizadas com apoio dos governos inglês, americano e francês, evidenciaram o peso da origem social sobre os destinos escolares. Estas investigações contribuíram para minar o otimismo pedagógico e alimentar dúvidas sobre o papel equalizador da escola. Nesta direção, as pesquisas desenvolvidas pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu⁵ evidenciaram a relação entre os processos de escolarização e a reprodução das desigualdades sociais. Fugindo de pretensões deterministas, Bourdieu (1964) produziu um interessante arsenal teórico que nos permitiu compreender a ausência de neutralidade da escola e os meandros de sua atuação em prol da disseminação da cultura de grupos

⁵ Entre as obras deste autor destaca-se *Les héritiers*, elaborada em parceria com Jean Claude Passeron, em 1964, a primeira obra do autor dedicada à educação.

dominantes. O foco do autor era a compreensão das desigualdades escolares. Para além dos fatores individuais, ou da falta de dom, Bourdieu assinalou a relação entre o fracasso escolar e processos sociais mais amplos que garantiriam, de forma sutil, a manutenção das estratificações e divisões de classes necessárias ao bom funcionamento do sistema capitalista. O conceito de capital cultural constitui uma *categoria analítica importante* que nos auxilia a compreender as desigualdades dos grupos escolares diante da escola e da cultura, na medida em que a

posse desse capital permitiria o acesso a percursos escolares marcados pelo sucesso e pela distinção, legitimando, pela via da escola, um patrimônio familiar – a cultura – transmitido por herança às futuras gerações entre famílias de classe social favorecida. (CUNHA, p.25)

A sociologia de Bourdieu, muitas vezes apropriada de forma reducionista, nos permitiu desvelar processos e desnaturalizar o cotidiano de nossas escolas, caracterizadas nas áreas periféricas pelo fracasso de muitos alunos. Este sociólogo nos ensinou ainda a importância de uma ciência engajada. Como assinalou Bourdieu: *La sociologie ne vaudrait pas une heure de peine, si elle devrait un savoir d'experts reserve aux experts.* (1988, p.7).

Os estudos de Bourdieu, em diálogo com a pedagogia social, nos fornecem pistas sobre um possível caminho a ser percorrido pelos educadores sociais e nos instiga e inspira a refletir sobre o quanto ainda precisamos trilhar para colocar a escola a serviço das camadas excluídas da nossa sociedade. Resta-nos indagar: Queremos realmente abraçar esta causa? Responsabilizar-nos por eles? Queremos mergulhar por inteiro neste fluxo de aprendizado reflexivo?

Trabalhar na direção apontada por Bourdieu é “nitroglicerina pura”, uma vez que, mexe ao contrário, com a roda da história e põe a escola a favor dos excluídos, colocando por terra muitas teorias tradicionais da educação, que acreditam ser a pobreza fator determinante do fracasso escolar. É dizer para todos em bom tom que, apesar da extrema pobreza, as crianças em situação de vulnerabilidade são capazes de aprender, de obterem o sucesso escolar projetado apenas para as crianças da classe social dominante.

Aproximando-nos um pouco mais da realidade e com ela convivendo na tentativa de compreender as dinâmicas que se estabelecem para a sua construção, é possível detectar que a boa formação por parte dos professores não é suficiente para atender a demanda oriunda de uma sociedade desigual como a nossa.

Neste contexto, é preciso superar nossa condição de “bem intencionados e bem formados” para alçarmos vôo na direção de uma pedagogia que consiga dialogar

com o fruto da exclusão e da desigualdade, as quais a escola está exposta. Sabemos que não é uma tarefa fácil, porém por mais árdua que seja sempre há, ao menos, uma saída e, quando muitos refletem sobre determinados condicionantes, alternativas de superação são encontradas. É olhando para as mesmas escolas que percebemos este fato. É a contraparte de um sistema espoliador e gerador de desigualdades. A saída se encontra na própria escola que sofre e se debilita, mas também se (re)ergue ao se reconhecer como portadora de possibilidades de transformação.

A construção de uma pedagogia da superação não passa apenas pelo esforço de um educador ou de uma escola isolada, passa também, e principalmente, pelo esforço do conjunto de educadores que buscam dar sentido a uma opção e ação profissional a partir da reflexão sobre suas práticas, do conhecimento local e, acima de tudo, da aceitação de seus alunos, suas famílias e do contexto de emergência no qual estão inseridos; é preciso como nos diz Maturana (2010): “Aceitar o outro enquanto legítimo o outro.” Vejam bem: é um projeto de vida e não apenas uma opção pelo magistério, é acima de tudo e antes de tudo um processo de auto-aceitação, de auto-conhecimento e auto-libertação. Fora deste tripé, dificilmente conseguiremos educadores que, apesar de morarem em outros municípios – fato que ocorre com muita frequência na Baixada - são capazes de compreender a importância da sua participação na vida da escola, dos alunos, das famílias e do próprio Município em e com quem trabalham. Trata-se, antes de tudo, da busca de um sentido para permanecer com dignidade no magistério apesar das condições aviltantes em que se encontram.

A educação como militância: superando o mal estar docente

Vera é educadora há doze anos em uma escola do primeiro seguimento e constantemente a ouço dizer: “Quando ouço a música do Fantástico no domingo à noite, começo ficar deprimida.” A trilha musical lembra o retorno ao trabalho na segunda, à situação de desconforto que gera angústia. A professora expressa o que Novoa (1997) denomina de mal estar docente, um sentimento negativo vivenciado pelos docentes que, pressionados pelo aumento das exigências, vivenciam o

desprestígio, os baixos salários e a precariedade das condições de trabalho. A expressão mal estar docente foi cunhada por Esteves (1994) que ressaltou como as difíceis condições laborais dos professores os afetam, produzindo insatisfação profissional, elevado nível de *stress*, absentismo, falta de empenho em relação à profissão, desejo de abandonar a carreira profissional e, em algumas situações, estados de depressão.

A convivência nas escolas permite perceber o exercício da militância de muitos educadores que não desistem da profissão, da educação, da escola e de si mesmos, do autoconhecimento e da autolibertação para o exercício de um magistério coerente com os princípios da condição humana. É um aprendizado incansável através do qual, muitos, adoecem, na tentativa de superação das adversidades a que estão expostos. O relato acima é revelador da condição de extrema violência emocional que um profissional pode passar para conseguir sobreviver ao seu trabalho e a tudo o que este representa. Uma vez abalada a saúde mental, poderá haver pouquíssimas chances de obtenção de sucesso, de coerência entre suas ações e de realizar o sonho de contribuir para que seus alunos efetivamente aprendam.

Para sorte de todos nós, o relato acima apesar de permear boa parte das escolas e habitar o inconsciente de muitos educadores, não é impeditivo da construção de uma educação que permita para além do aprendizado, a formação de um quadro, por nós denominados de *educadores-militantes*. São profissionais que, independente de estarem ou não em sala de aula, trabalham na escola, compreendem seu papel na luta pela superação da opressão a qual todos estamos expostos. São profissionais que lutam pela sobrevivência da escola apesar dos indignos salários que percebem ao final de cada mês. Fomos aprendendo com eles que o exercício do magistério, como militância, não tem preço, pois não há salário que pague a carga-horária de trabalho de seres humanos visceralmente comprometidos com o que fazem.

Trabalho político, integrado, coletivo, plural... Não o aprendemos nos livros escolares; é aprendido no livro da vida cotidiana, por meio do exercício reflexivo sobre o vivido e da elaboração séria de planejamentos competentes, aliados ao desempenho cada vez mais adequado às necessidades de todos que buscam a escola como um

espaço capaz de promover aprendizados fundamentais para a vida. Dentro desta perspectiva, a escola passa a ser não apenas um espaço de embates teórico-prático, mas também, político.

A situação é extremamente complexa, pois se de um lado temos os educandos e suas famílias sobrevivendo abaixo da linha da miséria, por outro lado encontramos professores com situação econômica indesejada e longe de corresponder ao seu verdadeiro valor. É preciso então combinar esses fatores e transformá-los em força motriz para a resistência pedagógica, fazendo da escola um local de possibilidade de sucesso. É exatamente neste contexto, neste cadinho pedagógico, que emerge a Pedagogia Social como possibilidade de ressignificação da escola, de seus atores sociais e de suas próprias funções junto à sociedade.

Compreendemos por Pedagogia Social aquela pedagogia visceralmente comprometida com o sucesso escolar de todos os alunos, independente de sua origem social, econômica ou étnica, que entra em ação como uma alternativa pedagógica capaz de abraçar seus educandos, não apenas a partir das dificuldades apresentadas dentro da escola, mas, também, na vida fora da dela. Ao considerar a vida cotidiana dos educandos, volta-se para ela, para com ela aprender como ensinar mais e melhor. Ao abraçar o educando com toda a complexidade da sua existência, ou boa parte dela, a escola passa a ganhar um novo sentido para todos, superando o estado de limitação no qual se encontra imersa.

O educador social é aquele profissional da educação que consegue conceber que não é o único a contribuir com o processo educacional. Ele desenvolve uma *escuta sensível* (Barbier, 2004) e é capaz de chamar para uma roda de conversa sobre a educação na escola em que atua o faxineiro, o professor, o diretor, o comerciante e o prefeito.

Assinalamos, contudo, que não existem “receitas de bolo”; cada caso é um caso, cada educando, um educando. Aprender a lidar com o devir, o não planejado, o aleatório é uma das primeiras tarefas a ele imposta. Falamos sobre uma metodologia oriunda das inúmeras iniciativas em busca de acertos. O pedagogo social aprende com os educandos, seja da idade que for, a com eles lidar e coloca a favor deles toda sua experiência. Sem medo e sem vergonha de se colocar permanentemente no lugar

daquele que aprende. Não existem fórmulas mágicas e metodologias capazes de ensinar a todos e, muito menos, ao mesmo tempo. O que existe é um rigoroso e permanente exercício reflexivo como método de trabalho. A concepção do educador-pesquisador se constitui a marca do educador social.

Sem a pretensão de concluir...

A Pedagogia Social aponta para a necessidade de outra formação de professores, capaz de produzir educadores com perfil diferenciado, comprometido com a realidade excludente na qual as escolas brasileiras estão inseridas. Falamos da formação de um profissional que, para além da competência pedagógica, seja humanizado e coloque a frente do rigor educacional metodologias capazes de construir significados diferenciados dos existentes. Trata-se da necessidade de construção de um novo currículo não apenas para a formação de professores, como também para as escolas que atendem atuar junto às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Necessitamos também de outro modelo de avaliação, que seja incluyente, capaz de olhar o educando a partir do que ele já sabe para com ele caminhar na direção do por ele ainda não sabido. Uma avaliação de fortalecimento de vínculos, em que educador e educando não sejam vistos e tratados como se estivessem em lados opostos e sim, como integrantes de uma mesma realidade, capazes que são de desfrutar da riqueza existente na descoberta do pertencimento de um mesmo processo, de uma mesma realidade.

Partilhamos da concepção de Kurki (2006), ao afirmar que a Pedagogia Social é a Educação que visa provocar e fortalecer os processos de autoconhecimento, de autoeducação, de conscientização e de transformação, tanto na vida dos indivíduos quanto nos grupos e comunidades.

Afirmamos ainda que a Pedagogia Social é inclusiva, por estar voltada principalmente para os grupos menos favorecidos da sociedade, por se colocar à disposição das reflexões acerca da vulnerabilidade social que atinge determinadas crianças e seus

familiares.

Paulo Freire, um dos mais importantes educadores brasileiros, contribuiu com suas reflexões para a Pedagogia Social. Nele encontramos inspiração e orientação para o nosso trabalho, sobretudo, quando ele afirma que o homem não deve ter um papel passivo frente ao mundo, e sim conscientizar-se e transformá-lo (FREIRE, 1983). Eis o nosso desafio, eis a nossa função.

A Pedagogia Social, por sua vez, se traduz na pedagogia que pensa e considera o ser humano inserido em seus contextos históricos, políticos e sociais. Concebe o fazer pedagógico a partir deste tripé para com ele ensinar mais e melhor a todos. Pedagogia Social, Pedagogia da Esperança, Pedagogia da Autonomia, importantes vertentes educacionais que se entrelaçam em uma mesma perspectiva: a de tornar possível a escola que, ainda, para muitos se mostra impossível.

Detectamos, ainda, a necessidade de uma nova forma de administrar as escolas públicas, que dê subsídios para o seu funcionamento, possibilidades para que elas possam gerir financeira e pedagogicamente o processo educacional. Precisamos, portanto, de políticas educacionais de inclusão, que evitem a desigualdade e amparem a comunidade escolar. Este modelo de escola já existe, basta olhar as ações de sucesso produzidas por educadores que “tiram do nada do infinito”,⁶ pois os mesmos motivos que podem nos levar ao “fundo do poço” também são capazes de nos transformar.

⁶ “Tirar do nada do infinito” é uma frase cunhada por P., discente da rede pública que integra uma classe composta por alunos repetentes que cursam o mesmo ano de escolaridade por mais de três anos.

Referências Bibliográficas

CRUZ, Frederico Alan de Oliveira. Desempenho educacional e renda domiciliar: análise do IDEB dos municípios da Baixada Fluminense. **Vivências**. Vol.8, N.14: p.92-99, Maio/2012.

BOURDIEU, P. **Questions de sociologie**. Paris: Les éditions de minuit, 1988.

_____, PASSERON, Jean-Claude. **Les héritiers: les étudiants et la culture**.

Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. Florianópolis, **PERSPECTIVA**, v. 25, n. 2, 503-524, jul./dez. 2007.

ESTEVE, J. M. **O mal estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Coleção O Mundo, Hoje. v. 21. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MATURANA, H. **Emoções e Linguagem na Educação e na POLÍTICA**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

A. Nóvoa (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SILVA, Daniela S.G. **Construção de indicadores de condições de vida através da análise multicritério: estudo aplicado aos municípios da Baixada Fluminense**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Escola Nacional de Ciências Estatísticas. 2007.

Alfabetização muito além da Paideia:

Proposta e conflitos em Angra dos Reis

Rodrigo Torquato da Silva - IEAR/UFF¹

Resumo

O objetivo é apresentar os indícios de uma pesquisa voltada para a análise dos impactos da proposta de alfabetização da Rede municipal de Angra dos Reis e os seus rebatimentos e conflitos nas práticas alfabetizadoras. Sua relevância está no acompanhamento das propostas de uma rede pública e os elementos que as práticas alfabetizadoras sinalizam. Esse é um papel fundamental da universidade pública.

Palavras-chave: alfabetização, classes populares e conflitos.

Abstract

The objective of this paper is to present the preliminar results of a research aimed at analyzing the impacts of an alphabetization proposal at the municipal schools of Angra dos reis. Its relevance lies in monitorate the proposals of the public schools network and the elements that the everyday practices reveals . This is the public university work.

Keywords: alphabetization, popular classes e conflicts.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense - UFF. Pesquisador nos temas "territórios e territorialidades", "violência e cotidiano escolar e "sociologia urbana" com ênfase em "favelas e periferias". Prof^o Adjunto do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR/UFF). Líder do grupo de pesquisa ALFAVELA - CNPQ. Contato: /rodrigotor4prof@yahoo.com.br/.

Alfabetização muito além da Paideia: Proposta e conflitos em Angra dos Reis

Rodrigo Torquato da Silva

Introdução

O objetivo do presente trabalho é analisar os impactos de uma proposta de alfabetização, imposta às professoras de uma rede municipal de ensino, e os possíveis rebatimentos em suas práticas alfabetizadoras. Infelizmente as professoras alfabetizadoras, em pleno século XXI, precisam ainda debater, ou melhor, debaterem-se em conflitos desgastantes com Secretarias Municipais de Educação que, assim como no município estudado, acreditam ser possível encontrar "o caminho" da Alfabetização através de "uma metodologia clara", pautada em um tipo de "análise linguística". Por sorte ou, certamente, por compromisso político e pedagógico, essas professoras ainda insistem em mostrar factualmente e cotidianamente que, em se tratando de escolas públicas que atendem predominantemente as classes populares (conceito este cada vez mais pluralizado), a "paideia" nunca foi o melhor caminho.

Apesar de ter ciência de que o que está sendo apresentado aqui são os primeiros indícios-resultados de uma pesquisa, não me furto de embrenhar-me nos conflitos que essa empreitada proporciona. Os riscos são justificados pelos compromissos políticos-militantes que assumimos durante nossas trajetórias de professores-alfabetizadores-pesquisadores, primeiro momento, e em seguida, de pesquisadores "profissionais" que estão ancorados em sua classe de origem. No caso do pesquisador que assina este trabalho, classe popular-favela. Portanto, quando analisamos os impactos de propostas de alfabetização homogeneizadoras para as classes populares na rede pública, o que está em jogo é uma luta política pela afirmação da diferença e pela luta contra as desigualdades sociais.

A fundamentação teórico-metodológica foi complementada por uma revisão bibliográfica das monografias produzidas acerca do tema, nos últimos dez anos, no Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR-UFF), incluindo, ainda, um estudo analítico dos principais discursos e imagens publicizadas em um dos periódicos da

cidade, que trazem no bojo de suas informações questões envolvendo, predominantemente, as classes populares e os dilemas sociais em que estão inseridas no município.

A empiria que sustenta o momento da pesquisa divide-se em duas frentes de ação: i) grupos focais com estudantes do curso de pedagogia moradores da região, com as professoras alfabetizadoras e com algumas pedagogas que compõem as equipes técnicas das escolas, ambas profissionais da rede municipal angrense; ii) acompanhamento de situações publicizadas, referindo-se a alguns bairros considerados violentos (os dados foram extraídos do periódico analisado e os grupos focais realizados).

Proposta de Alfabetização para a Rede - Como invisibilizar o invisibilizável?

Ao chegar em Angra dos Reis, em 2008, na condição de professor D. E., da Universidade Federal Fluminense (UFF), pude constatar o que poderíamos denominar de “choque” entre a construção do imaginário e a realidade. A imagem construída da referida cidade era a de uma espécie de um “oásis” para os abastados do país. Esperava encontrar muitas mansões à vista, com iates multicores, ancorados em píeres particulares, consolidando o capitalismo como sinônimo de luxo e prazer. No entanto, deparei-me com um centro citadino que mais parecia com o Rio de Janeiro das minhas origens, onde riqueza e pobreza coexistiam em uma aparente harmonia.

Intrigado com o que via, passei a perguntar a transeuntes, camelôs (os poucos que encontrei) e jornaleiros qual o nome daquelas favelas que situavam-se nos morros. Para minha surpresa, ouvi de todos a uníssona resposta: “ em Angra não tem favela!” Ora, se o que via não eram favelas, como conceituaria tais construções “irregulares”, guiadas por becos e vielas, com escadarias longas e casas sem rebocos? Na verdade, o que estava diante de mim era o ápice do sucesso capitalista que, ao invés de uma “Meca dos milionários”, isolados por redes de proteção “anti-pobres”, o que estava visível nada mais era do que o contraste da desigualdade social, fundado nas premissas que sustentam o sistema: lucro, mais-valia, miséria, ostentação, violência, exploração e, fundamentalmente, opressão.

Sob as ondas dessas constatações, dirigi-me à Secretaria Municipal de Educação

(SME), no intuito de apresentar-me como o novo professor da UFF, concursado, para a disciplina “Alfabetização e Linguagem”. Já tinha experiência com outras Secretarias de Educação, como professor das séries iniciais em Duque de Caxias, Niterói e, ainda, no Ensino Médio-Normal, no Estado do Rio de Janeiro. Após uma conversa com a pessoa responsável, na ocasião, pela coordenação da equipe que estava implementando a Alfabetização na rede, fui apresentado à proposta, além de algumas estatísticas oriundas da sua experiência em vigor. Foi possível perceber que a Equipe da SME, quase que em sua maioria, tinha estudado no IEAR-UFF, o mesmo que estava sendo, ali, representado. Ou seja, a maior parte dos profissionais da educação atuando naquele momento, na SME-Angra, formou-se no IEAR-UFF, até porque, pelo que consta, era o único curso oferecido por uma Universidade Pública na Região. Após ser apresentado a Equipe de Alfabetização debruicei-me sobre um documento oficial, produzido em 2008, que seria o embrião da atual proposta.

A estrutura do documento-proposta: a “Mandala”

O principal documento que sustenta a Proposta de Alfabetização da Rede tem o formato de um livro didático e traz na capa uma síntese dessa proposta representada por uma “Mandala” (esse termo foi usado pela integrante da equipe, mencionada acima, para explicar a ideia de transversalidade contida no símbolo “místico” da capa). Segundo a mesma pessoa, a “Mandala” tem elementos de fora para dentro e de dentro para fora – a ideia de transversalidade articula-se da seguinte forma: espaço – transformação (parte externa) e, na parte interna, meio ambiente – linguagem, que formam quatro eixos fundamentais, que dialogam com outros componentes temáticos.

O foco da proposta está fundamentado em quatro conceitos estruturantes: 1- Tempo; 2- Identidade; 3- Espaço e 4- Transformação . No entanto, os textos que apresentam a operacionalização da proposta evidenciam uma linearidade disciplinar a partir de níveis hierarquizados. No caso dos berçários e da pré-escola, por exemplo, não se faz muito clara a operacionalização dentro da ideia de transversalidade

proposta. Cercando disso, tanto F.² quanto o próprio documento afirmam, recorrentemente, estar seguindo as orientações da LDB e, logo, estando a transversalidade angrense “submetida” à Lei. Não seria da proposta a possível contradição entre a noção de transversalidade apresentada e a sua operacionalização na rede.

Os conteúdos específicos para cada nível de escolaridade repetem-se nas atividades dos anos iniciais. A diferença é que vai aumentando o “grau de complexidade”, demonstrando claramente uma linearidade hierárquica dos conteúdos que devem ser apreendidos pelas crianças. Já nos outros níveis, as estratégias mudam, mas os objetivos são os mesmos, galgar, de degrau em degrau, na escala de conteúdos prescritos no currículo.

Segundo as pedagogas da rede que participam da pesquisa e dos grupos focais que coordeno, a ambiguidade e a falta de clareza se dá em função da forma como a proposta foi elaborada e imposta. B. faz a seguinte análise:

A leitura que eu faço é a seguinte. Entrei na rede em 2005, quando esse livro estava saindo [entrando em vigor]. Então, cerca de 2 anos após a saída dele, a gente teve essa exigência. A gente também tinha a exigência de trabalhar isso com os professores. Os professores tinham que organizar os planejamentos em cima desses conceitos. Mas isso também “calhou” com a gestão anterior da Secretaria que, embora a gente tenha a continuidade do mesmo partido, no governo, essa outra gestão, quando entrou, deixou isso no esquecimento. Ela não disse assim, abertamente: Olha, não é isso aqui que nós acreditamos, mas deixou no esquecimento. Parou de cobrar e isso ficou esquecido. Hoje eu vejo assim, esse livro azul [refere-se, aqui, a outro livro que elas, as pedagogas, trouxeram para mostrar no nosso grupo de pesquisa] ninguém lembra dele. Esses outros, esse amarelo, laranja e o verde, ainda circulam e circulam mais no 1º segmento. Os professores do 2º segmento também, desde o início, repudiavam esse material. Então eu acho que eles têm uma especificidade maior na sua área. Por isso, eles deixaram isso de lado. Isso nunca foi usado, só pra olhar e fazer “chacota”. O 1º segmento ainda usa, o livro azul, a lista de conteúdos [contidas no livro]. (os parênteses são grifos meus)

A narrativa acima nos leva a pensar que além de imposta, a proposta cria um descompasso, antidualógico, entre planejamento e experiências pedagógicas

² O autor opta em utilizar letras maiúsculas para referir-se às profissionais da rede que participaram da pesquisa, com o intuito de preservar a identificação.

cotidianas. Há, numa primeira análise, uma evidente desvalorização dos conhecimentos gestados na prática alfabetizadora, por exemplo. Por trás do discurso de planejamento a priori, elaborados por uma equipe (ainda que esta seja composta por professoras da Rede) está uma concepção de conhecimento hierarquizado, pautado na lógica cientificista, que desvaloriza e desconsidera o conhecimento das professoras. À medida que a proposta é imposta, sem considerar que na alfabetização das classes populares muitas vezes precisamos ficar “à deriva”, para tentar entender os rumos da maré, ocorre também, no mesmo processo, uma desvalorização dos acordos e negociações que as professoras alcançaram, a duras penas, com estudantes das classes supracitadas. Isso, de certa forma, desestabiliza o planejamento construído na práticas, dentro do conjunto de possibilidades que os acordos e negociações permitem, e o cotidiano retroalimenta. E isso é, sem via de dúvidas, muito ruim.

E., outra pedagoga que participa da pesquisa, faz a seguinte análise:

A gente percebeu que [a proposta] mantém a mesma estrutura desde o berçário. A gente tem a transversalidade como se fosse um discurso. O que [muda] acrescenta são as orientações, são as observações, que falam que o trabalho tem de estar articulado, tem de estar contextualizado. Fica um pouco..., talvez, até fazendo um esforço para falar isso, fica um pouco a critério do professor, ou da Unidade Escolar, a melhor forma de tentar articular isso, com os conteúdos essenciais. E, por fim, a gente vai percebendo que a transversalidade parece que se resume a uma articulação que não é do planejamento.

Ou seja, E. percebeu, imediatamente, que a transversalidade está presente na sua prática. É a teoria em movimento e não o inverso, como entende a SME-Angra impondo um discurso vazio e sem diálogo com as alfabetizadoras. É apenas mais um documento cuja operacionalização já nasce inoperante. No fundo, é uma proposta vinda de cima, que não buscou entender, primeiro, quais as transversalidades que já estão presentes nas práticas docentes cotidianas.

Dialogando conosco, S., outra pedagoga da Rede, participante do grupo focal, corrobora com a análise, apresentando outras nuances para a questão.

Na verdade ele [o documento-proposta] só fala sobre os conceitos. Os quatro conceitos lá de cima são conceitos mais gerais sobre a estrutura do homem na terra, da vida do homem na terra, a partir do tempo, do espaço, as transformações... É para pensar questões sobre cidadania. A escola pode trabalhá-los. Durante algum tempo, quando saiu esse

material, era cobrado muito da gente que todo início de ano, a gente preenchia um formuláriozinho sobre como que a gente ia trabalhar esses conceitos básicos, inclusive os estruturantes, no planejamento. Durante algum tempo isso nos foi cobrado. Depois disso caiu no esquecimento. Eu não vejo hoje, isso ser introduzido na discussão da escola. Isso meio que ficou esquecido. Existem coerências internas na estruturação do texto, então, tem um grupo na rede que acha isso ótimo, maravilhoso, né?! Um grupo pequeno. Mas, uma boa parte do grupo não vê isso como essencial e como produção da rede, embora, a defesa seja que isso foi produzido pela rede. Principalmente esses cadernos aí, porque o outro, de uma certa forma ficou para trás né?! Esse daí [aqui ela aponta para um dos cadernos-livros que compõe a proposta que estamos analisando] alguém ainda lembra. A estrutura amarra e engessa o currículo. Mas você tem que trabalhar isso aí. Às vezes isso cria angústia no professor. Aí, quando vai o coordenador na escola e diz que tem que trabalhar aquilo ali, ele [o professor] diz: “Ah, tá bom!” Fecha, guarda e vai fazer o que ele acha.

“Fecha, guarda e vai fazer o que ele acha.” Essa é a questão. A alfabetização das classes populares, nessas condições, fica à mercê de disputas em que, por um lado, sob uma imposição, a proposta da SME não dialoga com a prática e, logo, não se consubstancializa na sua possibilidade de operacionalidade. Por outro lado, as práticas alfabetizadoras não se realizam a contento, visto que opera sob a pressão de situações de “policiamento”, que não possibilitam uma rotina planejada e orientada pela construção de um conhecimento prático-teórico-prático, oriundo das muitas percepções, diálogos, negociações e angústias cotidianas que sustentam a relação alfabetizadora-alfabetizando na sua concretude.

No entanto, é possível perceber, a partir dos relatos apresentados, que as crianças inseridas nesses contextos passam a ser o elemento fundamental das disputas que, inclusive, justifica a necessidade, ou não, dos sujeitos que travam tal batalha pela autorrealização profissional, independente dos resultados efetivos aos quais são convocados profissionalmente, que é, “apenas”, alfabetizar as crianças das classes populares. Ou seja, tais crianças passam a ter suas subjetividades disputadas como territórios de realização (autorrealização) de propostas-projetos de outrem, em que o objetivo dos processos-projetos não se realiza na sua proposta mais elementar, a alfabetização.

A “Paideia Angrense”

Ao estabelecer contatos com a Secretaria de Educação de Angra dos Reis, o objetivo principal era um estabelecer um estreitamento na relação universidade - rede municipal - escolas publicas. Após a participação em um Fórum sobre Alfabetização, organizado pela SME-Angra, no qual uma professora, escolhida como modelo de operacionalizadora da proposta atual da Rede, apresentou os resultados da sua prática, não pude furtar-me de fazer vários questionamentos. Ao indagar sobre a viabilidade da proposta enquanto método universal para um município composto por classes populares de origens tão distintas, a relação professor pesquisador da UFF - SME sofreu um estancamento. A dita professora apresentou um trabalho no qual explicava como e quais sucessos obteve ao aplicar a metodologia proposta, fundamentada em 28 conteúdos-passos para a alfabetização de toda a turma (crianças com origens de classes populares muito diferentes). As indagações giravam em torno de muitas dúvidas que ficaram durante a explanação.

Posso considerar que a partir desse Fórum tive o primeiro embate oficial com parte da equipe responsável pelos projetos de alfabetização da rede. Fui informado imediatamente, e sem muitos rodeios, de que tinha sido investido muito dinheiro em uma proposta de trabalho, oriunda do Paraná, propagada pela professora Sandra Bozza. A referida professora havia sido contratada, com verba da prefeitura, para oferecer um curso de treinamento para as professoras alfabetizadoras da rede para que elas pudessem ser preparadas para aplicar a “nova” metodologia de alfabetização.

Os questionamentos aumentavam à medida que aprofundava as revisões bibliográficas, as conversas com os moradores, as caminhadas pelas áreas consideradas mais populares e violentas da região e os encontros com algumas professoras da rede. Tudo isso possibilitou constatar que a formação populacional de Angra dos Reis era marcada por uma incontestável diversidade cultural, permeada por múltiplas linguagens e dialetos (o Guarani Mbya, por exemplo) e que as classes populares estavam distribuídas em pelo menos quatro grandes grupos de habitantes, com suas histórias-memórias de lutas e resistências: os quilombolas, os caiçaras, os indígenas e os trabalhadores de muitas regiões do Brasil que vieram em busca de emprego-trabalho no “eldorado” angrense, locus de importantes usinas, estaleiros e

indústrias. Tal reflexão provocou, já de início, um “leve arranhão” na relação que tentava estabelecer com a SME. Fui informado, num tom preventivo, para não me meter com questões políticas em Angra dos Reis, visto que estas eram marcadas historicamente por desdobramentos difíceis, até mesmo violentos.

Essas inquietudes levaram-me a criar o grupo de pesquisa “Alfavela”. A partir daí, passei a convidar professoras e profissionais da rede de ensino público que tivessem o interesse na questão, além dos estudantes do curso de Pedagogia do IEAR-UFF. Após elaborar o cronograma de trabalho, iniciamos os grupos focais, com o intuito de refletir sobre a alfabetização angrense e melhor entender o impacto político e pedagógico daquela proposta, que estava sendo desenvolvida diante de nós, naquele município.

Pistas importantes têm surgido durante os estudos e os debates nas reuniões de pesquisa, vide o depoimento de E., pedagoga da rede.

Hoje, fui conversar sobre conteúdos. Existe uma certa fala das coordenadoras que dizem: “Isso aqui já está um pouco ultrapassado e não há nada de concreto ainda para colocar no lugar [referindo-se à proposta-mandala]”. Então, [continua E.] não pode ser jogado fora, porque não tem nada para colocar no lugar. Mas não corresponde mais [a realidade], não é o que eles [professores] querem, mas ele está ali. Então alguns professores acabam pegando essa lista de conteúdos e isso vira o que ele vai trabalhar dentro de sala. E quase sempre não tem ligação com a Mandala, com os conceitos, com nada. É só uma lista de conteúdos. Agora, tem a Sandra Bozza que traz um monte de discussões e inseguranças, porque pela forma, se você pegar e olhar página por página [referindo-se ao livro da Sandra Bozza, que orienta a atual proposta de alfabetização] essa é uma lista que você podia pegar na década de 80 e não ia ter muita diferença de uma lista em si, de conteúdos. Quando aparece o discurso da sociolinguística de você produzir texto? Aí, como é que encaixa isso dentro desse currículo que está ali? Isso é uma fonte de conflitos. Se a gente fala em áreas integradas, como é que o conteúdo está aqui, desse jeito, separadinho? Como é que vai integrar? No contato diário aparece um monte de questões, o tempo todo, que não tem uma resposta. A resposta está apontada num futuro que ainda está para se realizar.

As questões levantadas por E. fazem parte de um conjunto de elementos que me impulsionaram a pesquisar a origem da metodologia anunciada e, conseqüentemente, as redes de relações que se articulam em torno da proposta adotada. Por que inspirar-se em uma proposta desenvolvida no Paraná? Quem é

Sandra Bozza? Qual sua inserção no campo da alfabetização? Por que outros nomes não foram convidados, já que a UFF formou (como vimos acima no ensaio feito na SME por F.) a maioria dos profissionais da rede? Por lá passaram nomes importantes do campo da alfabetização, tais como Prof^a Regina Leite Garcia, Prof^a Nilda Alves, Prof^a Teresa Esteban, Prof^a Carmem Perez, Prof^a Carmem Sanches, entre outras pesquisadoras consagradas da área.

Tais indagações levaram-me ao primeiro processo de investigação; o mais óbvio na atualidade: a *internet*. Constatei a existência de uma estrutura nacional de consultorias administradas por uma empresa privada, que gerencia uma rede de “educadores famosos”, oferecendo cursos, palestras, métodos, livros, entre outros materiais pedagógicos. Esses profissionais disponibilizam seus serviços a uma quantidade enorme de prefeituras no Brasil.

No caso de Angra dos Reis, a SME adotou, primeiramente, o livro "Ensinar a ler e a escrever: uma possibilidade de inclusão social" (BOZZA, 2000), como livro-base para a operacionalização da metodologia. Fazendo uma breve análise do conteúdo do texto, percebe-se que há uma coletânea de técnicas de alfabetização interessantes, entretanto, nada que já não tenha sido dito por outras pesquisadoras da área. Apresenta 28 conteúdos que servem de roteiros para o que a autora denomina de análise linguística. É importante ressaltar que a própria autora, cercado-se de possíveis críticas, admite que não está criando um método universal. No entanto, quando uma rede de ensino não só adota tal “método”, mas impõe a sua efetivação às professoras alfabetizadoras, o que entra em jogo é a evidência de uma tentativa de universalização metodológica que homogeneize as práticas alfabetizadoras. Ou seja, cria-se uma tentativa de sobrevalorizar a “teoria”, impondo-a sobre a prática e desconsiderando a complexidade da constituição histórica das classes populares de Angra, assim como seus diversos tipos de culturas, de tradições, de oralidades, de memórias, de religiosidades utilizados para resistir nos seus territórios, com as suas narrativas, seus dialetos, suas práticas passadas intergeracionalmente. Enfim, histórias de lutas e resistências ao epistemicídio (SANTOS, 2002), que há séculos tenta extirpar as diferenças hierarquizando as relações sociais, as interações com o mundo, com os conhecimentos, com as linguagens, o linguajar o mundo, como bem nos ensinou Paulo

Freire. Um epistemicídio que corrobora para um tipo de socialização eurocêntrica, que insiste na ideia de desterritorialização dos povos (COSTA, 2008) que não se adaptam ao modelo imposto e que, portanto, foram e são submetidos às muitas formas de opressão.

Fazendo uma análise da proposta-método de alfabetização Sandra Bozza e das articulações que sustentam a sua difusão, defrontamo-nos com uma teia complexa de prestadores de serviços pedagógicos, propagados por todo o Brasil. Embora seja uma questão delicada, a estrutura que sustenta essa lógica tem uma espinha dorsal de fácil visualização. Por isso, faz-se necessário entender de que lugar fala a autora.

A autora mantém ainda um site próprio no qual divulga, além dos seus trabalhos e textos, os serviços pedagógicos que tem a oferecer. A partir do referido site foi possível percorrer um caminho que talvez possa dar um sentido lógico ao que está contiguamente posto na decisão de adotar um livro e uma autora como referência-padrão para a alfabetização de um contingente tão complexo. Juntamente a isso, percebeu-se que não se trata de uma autora-pesquisadora independente, ou isolada. Ao contrário, ao fazer uma leitura exploratória dos principais livros da autora, buscando informações que dessem pistas acerca das redes em que ela se insere, encontramos as primeiras peças para o entendimento de um complexo quebra-cabeças.

Começamos pelo site da Editora Melo - <http://www.editoramelo.com.br/> - (último acesso em 10-07-2012), que comercializa o livro-padrão adotado em Angra dos Reis, com os 28 conteúdos-passos para a Alfabetização "eficaz". Podemos constatar ali que a referida Editora é uma empresa do Grupo Futuro. Tal Grupo agencia uma rede de autores e pesquisadores renomados, ligados a Educação, oferecendo "prestação de serviços pedagógicos qualificados", de modo a movimentar um mercado de vendas de pacotes pedagógicos a uma quantidade enorme de prefeituras em todo o país. À guisa de exemplo, seguem alguns eventos agendados:

- 8º Congresso Internacional de Educação de São Luís - MA - 09 a 11 de Julho de 2012;
- Fórum Internacional: Liderança, Competência e Gestão em Educação - Curitiba PR - 12 a 13 de julho de 2012;

- 12ª Jornada Internacional de Educação da Bahia - Salvador - BA - 26 a 28 de Julho de 2012;
- I Congresso de Gestão Educacional - Santa Luzia - MG - 10 a 12 de Julho de 2012;
- Congresso Internacional de Formação Continuada de Professores - Viamão - RS - 16 a 18 de Julho de 2012;
- 6º Congresso Internacional de Educação de Maceió - AL - 02 a 04 de Agosto de 2012.

Além disso, o Grupo Futuro monopoliza a venda dos produtos-livros (como é o caso do livro-referência adotado em Angra, da Professora Sandra Bozza), ligados aos pacotes de qualificação da educação (e pela quantidade de prefeituras envolvidas é possível constatar uma predominância do ensino público). A missão da empresa deixa claro qual é o seu negócio: "Propiciar o desenvolvimento dos educadores e fomentar negócios por meio de publicações, feiras e congressos educacionais." – http://www.editoramelo.com.br/?page_id=334 - (último acesso em 10-07-2012).

Continuando a navegação, encontramos depoimentos de "parceiros" que demonstram todo o poder de articulação e de cooptação:

O "Educar/Educador" não é apenas o mais importante evento educacional realizado no país. É também, e principalmente, um evento que, pela qualidade e organização apresentadas, constitui magnífico modelo que serve de exemplo a outras organizações que trabalham outros setores da cultura brasileira.

*A Futuro Eventos merece cumprimentos por ajudar o Brasil a promover congressos marcantes e inesquecíveis. **Celso Antunes - Palestrante - São Paulo/SP.** <http://www.futuroeventos.com.br/depoimentos.php> (último acesso em 10-07-2012).*

É preciso não só entender os emaranhados em que as propostas de alfabetização para as classes populares, predominantes nas escolas públicas, são elaboradas, mas denunciar as relações em que são construídas. O caso de Angra, como foi visto, é apenas um dos nós de uma rede de relações mercadológicas e de fortalecimento do status quo, no meio acadêmico. Seus rebatimentos mais profundos se dão na desvalorização das culturas dos estudantes e no descarte dos conhecimentos que emergem da relação professoras-estudantes construindo, conseqüentemente, uma relação refratária às estratégias de sobrevivência e de lazer,

por exemplo, dos estudantes menos abastados desse país.

Isso tudo contribui para o que chamamos de escola sem sentido. Ou seja, além dos históricos sintomas que as condições socioeconômicas acarretam às famílias e às crianças das escolas públicas de Angra dos Reis, estas ainda estão submetidas aos impactos do jogo mercadológico das empresas, incluindo, logicamente, como elemento fundamental desses pacotes, um discurso cientificista que cria uma espécie de materialidade do fracasso personificado nos meninos e meninas que não têm jeito e nas professorinhas alfabetizadoras. Dessa forma, juntamente com seus especialistas, fabricam e vendem o fracasso da educação pública.

As classes populares de Angra dos Reis

A política de negar os problemas sociais e a diversidade cultural e linguística se refletem na proposta de Alfabetização imposta pela SME-Angra. Há uma tentativa de homogeneização das culturas e das formas de apreender as múltiplas linguagens que vai de encontro às muitas formas de conhecimentos criados pelas diversas maneiras dos povos de “fazer/fazer-se” com o mundo, aos dialetos populares elaborados na e com as práticas sociais, às escolhas individuais, aos estilos de vida. A negação disso é parte de um processo histórico que Boaventura Santos denomina de “epistemicídio”. (SANTOS, 2002). No entanto, como já foi dito, isso não é nem uma invenção, muito menos um “pecado” angrense. A história que nos é contada nas escolas, afirma que os gregos acreditavam na possibilidade de uma educação homogeneizadora que formaria o “verdadeiro grego” através da “Paideia Grega”. Lógico que não poderemos estabelecer uma comparação descontextualizada, visto que o mundo na época grega era destituído de muitos dos recursos tecnológicos que possibilitaram enormes avanços intelectuais em várias esferas, como na política, no social, na concepção de cultura, e jamais negaremos a enorme contribuição que essa proposta trouxe para pensarmos uma educação no sentido amplo.

É de fundamental importância para uma proposta séria de alfabetização tentar compreender os contextos e territórios das classes populares. E não apenas isso, mas, sobretudo, as origens, as etnias, as representações discursivas e imagéticas

propagadas por veículos de comunicação popular, para que, minimamente, possamos aprofundar na problemática em questão.

Em Angra dos Reis, há o que tenho denominado em trabalhos anteriores de quatro troncos-matrizes de classes populares que habitam o território. Os Quilombolas, os Guaranis MBYA, os Caiçaras e os trabalhadores voláteis dos estaleiros e das usinas instaladas no município. Todos com histórias de lutas e resistências para que não sejam diluídos identitariamente em projetos de homogeneização cultural que silenciam tradições, culturas milenares, rituais, memórias, inclusive as de desapropriações violentas que muitos sofreram na sua terra natal em nome da ideologia do progresso, ou em busca de uma concepção de modernidade.

Para melhor exemplificar apresentarei, abaixo, um conjunto de dados levantados a partir da análise, durante um ano de pesquisa, de um periódico local importante, de grande circulação, denominado “A cidade”. Algumas de suas principais características são a linguagem coloquial e as pautas, sugerindo temáticas de uma inserção no cotidiano das classes populares angrenses. Como metodologia trabalhamos com grupos focais e uma tabulação do periódico desde o mês de maio de 2011 até maio de 2012. É importante frisar que tal análise foi feita coletivamente contando com integrantes do grupo de pesquisa que coordeno - o ALFAVELA - em que alguns atuam como professores do primeiro segmento e outros, como pedagogos da Rede. A tabulação foi atualizada para o presente artigo e contou com o trabalho da professora Danielle Tudes, assistente de pesquisa no Alfavela e pedagoga da supracitada Rede.

Vale à pena ressaltar que não nos interessa tratar a fonte dos dados, o referido periódico, como narrativa e/ou fonte qualificada cientificamente e neutra de intenções, até porque no entendimento em que se pauta a pesquisa, toda narrativa tem como autor um sujeito dotado de intenções e de subjetividade construídas nas interações sociais e políticas. No entanto, nos debruçamos sobre o referido periódico durante um período de um ano, debatendo e analisando os contextos, os lugares e as circunstâncias em que as classes populares, através das fotografias e das narrativas apresentadas, encontravam-se. Embora sabendo que o próprio periódico já faz uma seleção dos casos que serão divulgados, visto que alguns não são acompanhados por

fotos - o que dificultou as interpretações fenotípicas - ainda assim obtivemos elementos de fundamental relevância para os estudos aqui propostos.

LEVANTAMENTO DE DADOS	
Maio de 2011/ Maio de 2012	
Total de casos analisados: 236	
(18 casos de delitos envolvendo mulheres)	
Idade	citações
Até 18 anos	48
De 19 a 25 anos	81
De 26 a 35 anos	73
De 36 a 45	21
De 46 a 55	11
Acima de 55	2
Cor	citações
Pretos	77
Pardos	83
Branco	35
Negros	15
Sem foto	26
Obs.: Nossos dados têm dois critérios de classificação, o do IBGE e o direcionamento do Movimento Negro, por isso há três categorias: negros, pretos e pardos. Somando essas três categorias teríamos:	
Cor	citações
Negros	175
Branco	35
Sem foto	26
Adjetivos que caracterizavam os sujeitos	citações
Traficante	71
Meliante	19
Ladrão	10
Elemento	9
Estuprador	9
Bandido	7
Assaltante	4
Suspeito	3
Indivíduo	2
Marginal	2
Taradão	2
Mulherengo	2
Baiano	1
Vascaíno	1
Atirador	1
Esperto	1
Tarado	1
Pedófilo	1
Assassino	1
Viciado	1
De menor	1
Vacilão	1
Criminoso	1
X9	1

Foi possível constatar, a partir do acompanhamento e análise, durante um ano de publicação semanal, do referido periódico, que as classes populares são apresentadas predominantemente em contextos de violência, de degradação social, de situações de promiscuidade e, portanto, como classes perigosas e ameaçadoras da harmonia social. Não encontrei, por exemplo, em nenhum dos exemplares, momentos em que as classes populares estejam defendendo seus direitos, suas tradições, seus territórios, ou sua existência enquanto povos originários desse país, como no caso do Guarani Mbya. A presença nos espaços mais abastados, de prestígio social, e/ou nos espaços de comando da política local são invisíveis, ou inexistentes. As imagens nos periódicos relativas ao grupo social predominante, que aparece nos contextos de prestígio e de comando político, não apresentam as cicatrizes em seus corpos. Ao contrário, a alvura de sua pele contrasta com os corpos negros marcados factualmente nas cenas expostas nas fotografias e manchetes. Poderíamos até sugerir que os corpos negros são apresentados, recorrentemente, como mensagem subliminar do que pode acontecer com outros corpos semelhantes que ousarem a quebrar a “ordem-harmonia”. Outro ponto fundamental são os adjetivos utilizados nos textos do periódico quando trata das questões até aqui abordadas. Estes não somente desqualificam o corpo negro, mas, sobretudo, retroalimentam um sistema linguístico que opera numa lógica racista, histórica, em que são apresentados mais verbetes depreciativos para xingar os corpos negros do que os corpos brancos quando ambos encontram-se em situações ou contextos de delitos.

É dentro desse caldo de questões, que envolve não só a problemática étnico-racial, mas os procedimentos de inculcação de valores, conceitos, conteúdos, ou seja, os processos de construção de conhecimento e de consolidação das subjetividades das crianças mais pobres, das escolas dessa rede, que devemos refletir: quais os impactos da política de imposição da “Paideia angrense”?

Alfabetização muito além da paideia angrense: algumas considerações finais

Todas as narrativas apresentadas demonstram um pouco da complexidade que compõe as relações entre as propostas originadas fora dos trâmites participativos e dialógicos e os conflitos com os conhecimentos oriundos das práticas construídas

com o cotidiano, com as observações, as pesquisas, etc. Vimos também que a proposta de alfabetização da rede de Angra dos Reis, pelo menos no período que a pesquisa se propõe analisar, tem um impacto ínfimo enquanto sistema de regulação das práticas alfabetizadoras. Ao contrário do que supostamente acredita a equipe da SME-Angra, a imposição gera um descompasso entre as práticas cotidianas e a teoria fazendo com que as próprias professoras elaborem articulações entre a proposta imposta e suas ações, para que possam dar um sentido regulador mínimo para sua ação docente de alfabetização.

Podemos pensar que esta mesma rede de ensino cria um conjunto de obstáculos ao tornar o processo impositivo. Quero dizer com isso que, ao impor a proposta, a SME-Angra deixa de regular minimamente a alfabetização da rede, e cria uma seleção “natural” na qual as crianças das classes populares, maioria dos estudantes da rede pública, ficam “à mercê da sorte” dos estudantes que forem selecionados para as professoras-alfabetizadoras mais comprometidas.

Assim, ao fim do ano letivo teremos uns e não outros. Uns estudarão com aquelas professoras que ao “adotar” a proposta imposta eximem-se de ir além do que as teorias sem práticas (mortas) “mandam fazer”, garantindo, com isso, uma boa relação política com muitos (as) dos gestores. Outros, com mais “sorte”, ou porque não dizer, com comportamentos e estereótipos que melhor se enquadram aos padrões e às expectativas, terão êxitos. Ou seja, uma proposta que não nasce da efervescência dialógica que envolve um planejamento coletivo está fadada ao fracasso. Até aqui, nada digo de novo! O problema torna-se politicamente grave quando as pistas apontam para além dos conflitos entre propostas impostas e desvalorização dos conhecimentos das professoras, passando para questões de ordem mercadológicas perigosas de se mexer e complexas demais para abordar academicamente.

A concepção de educação claramente exposta na proposta da SME-Angra não é nova e tem por trás do discurso de contribuição para a melhoria das práticas de alfabetização o reforço da ideia de que as professoras-alfabetizadoras são operacionalizadoras de propostas, visto que são professorinhas destituídas de teorias. Suas experiências e acúmulos oriundos das suas reflexões e pesquisas são saberes apenas práticos e não têm valor “científico”. De encontro a essa concepção muitas

pesquisas com os cotidianos das escolas têm apontado para outra alternativa, ao invés de partir das propostas impostas, que dizem pouco a respeito das experiências pedagógicas de alfabetização diversas, de cotidianos violentos, contextos sociais complexos e realidades culturais específicas de cada grupo que compõe as classes populares em Angra dos Reis. Os estudantes forjam seus espaços de aprendizagens, enquanto sujeitos de ação e de práticas, ao mesmo tempo em que são forjados nos e com os espaços praticados por eles em intensa interação com os outros sujeitos, com as coisas, as histórias do lugar, os cheiros, os sons, as expectativas coletivas que se articulam com os seus projetos individuais.

Isso deixa transparente que, ao invés de propostas norteadoras de práticas, em se tratando das classes populares, o que precisamos é, inversamente, de práticas norteadoras de propostas. O que torna o processo mais complexo, pois com as práticas norteando as propostas passaremos a incluir como elementos fundantes dos processos alfabetizadores as imprevisibilidades das rotinas nas favelas e periferias; as histórias de violência que as crianças trazem de suas experiências cotidianas dos locais onde vivem; a quebra de tabus para que se possa refletir seriamente e conjuntamente (escola-comunidade) sobre as práticas sexuais que as cercam e lhez são impostas por circunstâncias existenciais complicadíssimas, e porque não assumirmos, circunstâncias terríveis; o questionamento da moral que sustenta o projeto de escola moderna-burguesa e assim discutirmos a sensualidade-sexualidade do funk em diálogo com as teses feministas; debater amplamente as relações promíscuas entre tráfico de drogas, milícias, polícia corrupta, políticos bandidos assuntos que elas conhecem bem e narram, caso tenhamos com elas estabelecido uma relação de honestidade e confiança e perguntarmos com franqueza. Não será com uma “nova Paideia”, que propõe a homogeneização das práticas alfabetizadoras para formar “o cidadão angrense”, por exemplo, desconsiderando as lutas das classes populares contra as desigualdades que historicamente são-lhez impostas, que se irá convencer de que o que elas sabem não são conhecimentos vivos-práticos que constrói as teorias, mas, apenas, senso comum que não garante a sobrevivência.

Referências Bibliográficas

BOZZA, S. **Ensinar a ler e a escrever: uma possibilidade de inclusão social**. Pinhais: Editora Melo, 2008.

COSTA, Rogério Haesbaert da. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SANTOS, B. S. (org). Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

Questão racial na escola: reflexões em torno de processos sutis de reprodução e de superação do racismo em memórias, imagens e narrativas

Eugenia da Luz Silva Foster¹

A lua anda devagar, mas atravessa o mundo

Provérbio africano (Mia Couto)

Resumo

Apesar do discurso de respeito às diferenças na escola, nossas pesquisas indicam que a memória racista que a impregna constitui ainda barreira ao processo de implementação da lei 10639/2003. Essa memória tem sido reforçada por imagens e narrativas que trazem uma visão negativa de negritude. Porém, há indícios de que ela está sendo fraturada, embora ainda com pouca visibilidade da pesquisa no Amapá. Compreender esse processo é o objetivo deste texto.

Palavras-chave: Desigualdade; diferença; racismo; movimentos instituintes

Abstract

Despite the speech of respect of differences in school, our researches show that the racist's memory that impregnates it still constitute an obstacle to the process of implementing the law 10639/2003. This memory has been reinforced by images and narratives that bring a negative view of being black. However, you have signs that it is being fractured, although with little visibility in researches in Amapa. To understand this process is the objective of this text.

Keywords: Inequality; difference; racism; institutive movements

¹ Formada em Pedagogia, doutora em Educação. Área de Pesquisa: Relações Étnico-Raciais e Educação; Universidade Federal do Amapá – curso de Pedagogia e Mestrado em Desenvolvimento Regional. Contato: eugenia.luz@hotmail.com; eugeniafoster@uol.com.br

Questão racial na escola: reflexões em torno de processos sutis de reprodução e de superação do racismo em memórias, imagens e narrativas

Eugenia da Luz Silva Foster

Introdução

O presente texto constitui uma breve análise em torno de algumas questões que norteiam as pesquisas que venho realizando ao longo dos anos, na Universidade Federal do Amapá, no âmbito das discussões levadas a efeito nas aulas da disciplina *Seminário de Pesquisa I, II, III e IV*, na graduação, nas reflexões teóricas realizadas na disciplina do Mestrado *Tópicos Especiais Sobre Relações Raciais e Educação* e nas pesquisas de campo realizadas pelo grupo de pesquisa coordenado por mim e denominado *Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Relações Étnico-Raciais e Interculturais*.

Em pesquisas anteriores que iniciei ainda no doutorado, com orientação da professora Dra. Célia Linhares, busquei compreender os processos de manutenção e de superação do racismo, através de uma imersão nas memórias de professores portugueses e brasileiros, além de um mergulho nas narrativas ficcionais usadas por esses mesmos sujeitos nas suas práticas pedagógicas cotidianas. A intenção na época era analisar as tensões entre os movimentos instituintes² que anunciam possibilidades de mudança e os mecanismos sutis através dos quais o racismo tem se metamorfoseado na escola.

Em todas as análises feitas até agora, tenho procurado trilhar este mesmo caminho: de um lado, examinar as sutilezas através das quais o racismo vai sendo realimentado na escola e que dificultam, sobremaneira, o seu reconhecimento e sua superação. De outro, apreender na dinâmica escolar, os movimentos instituintes que

² Por movimentos instituintes entendemos aqueles movimentos que irrompem dentro da escola, em concomitância com processos de opressão e que buscam romper processos antigos de silenciamento da memória. O instituinte não surge como reação posterior aos processos de reprodução das mazelas da sociedade dentro escola. Acreditamos que afloram lado a lado com esses processos buscando potencializar movimentos de criação e de rompimento com estruturas já sedimentadas.

procuram romper com as práticas racistas e que se contrapõem a essa memória opressora, buscando construir uma nova ordem mais igualitária, incluyente e plural. Em outras palavras, a ideia tem sido examinar, simultaneamente, dois movimentos: de um lado, o desencontro entre o que a escola proclama realizar e a realidade das práticas, com narrativas excludentes, discriminatórias, preconceituosas e marginalizadoras; de outro, os movimentos que, pautando-se numa outra lógica do conhecimento e de organização social, procuram romper com os padrões de racionalidade e de política hegemônicos, sobre os quais a nossa escola foi fundada. Padrões que propugnam por uma realidade estagnada sustentada por uma concepção de tempo linear, homogêneo e vazio de experiências compartilhadas, como bem assinala Benjamim (1994).

Instigada desde aquela época pela percepção da existência de um desencontro que se perpetua até hoje na escola³, entre o discurso que engloba a questão da inclusão da cultura de matrizes africanas no currículo, o respeito às diferenças e um discurso de igualdade, largamente usado pelos sujeitos com quem mantivemos contato, em contraposição às experiências de discriminação e exclusão vivenciadas pelos sujeitos, minha preocupação tem sido, justamente, buscar compreender as razões desse desencontro no que se refere à manutenção do racismo nesse espaço, a despeito das lutas pela sua superação, além de valorizar os indícios de movimentos que possam ser considerados com características instituintes.

Acredito e tenho como hipótese básica de que há necessidade de se prestar mais atenção a esses mecanismos sutis de reprodução do racismo presentes nas memórias que perpassam todas as ações desenvolvidas na escola, em seu currículo, seja através de um aprofundamento nas memórias raciais de professores e professoras⁴, a fim de identificar as imagens e conteúdos desabonadores da negritude, seja indagando as ausências, os silêncios, as lacunas e distorções. Ao mesmo tempo, ter em mente o poder que as narrativas, imagens e outras linguagens possuem na

³ Nossas pesquisas indicam que esse desencontro permanece, apesar das mudanças que podem ser percebidas na escola, no que diz respeito à temática das relações raciais.

⁴ Sobre memórias de professores e professoras, conferir tese de doutoramento intitulada: Racismo e Movimentos Instituintes na Escola, defendida por mim em 2004.

superação ou na reprodução do racismo. Talvez seja esse um dos caminhos possíveis de concretização da tão propalada Lei 10639/2003.

Na pesquisa atual, além das questões já anunciadas, procurei ampliar o foco de análise, por conta das reflexões realizadas no estágio de pós-doutoramento realizado na UERJ com a supervisão da profa. Dra. Nilda Alves, em um esforço de articular uma discussão sobre o uso de imagens na análise dessa temática com as outras narrativas, uma vez que a preocupação continua sendo com as sutilezas do processo. Em acréscimo, também faço uma tentativa de colocar em diálogo algumas práticas curriculares com aquelas que estão fora da escola, mas que apresentam a mesma discussão de fundo e a mesma finalidade.

Nessa direção, tenho buscado me concentrar nas narrativas suscitadas por imagens diversas usadas em sala de aula e em circulação nos murais escolares que abordam a temática étnico-racial (vídeos, filmes, imagens, músicas, fotografias, histórias em quadrinhos, caricaturas, desenhos animados, anedotas, etc). A intenção é compreender como os professores usam esse material e qual a percepção que demonstram ter das sutilezas dos processos de manutenção e de superação do racismo que esse material abriga. É importante esclarecer que o objetivo não é empreender uma análise minuciosa desse material e sim analisar o uso pedagógico que é feito desse material nas atividades curriculares.

Outra explicação se faz necessária nesta nota introdutória: Tendo em vista que nossa vida não se desliga das nossas reflexões teóricas, todas as experiências – relatadas por professores e professoras com os quais conversamos durante a pesquisa atual e nas anteriores, aliadas à minha percepção e às minhas vivências enquanto professora negra e pesquisadora – são consideradas aqui como referências e também como ponto de partida para as questões que trago neste texto, em filiação à concepção de “experiência” defendida por Walter Benjamin segundo o qual, experiência nunca se trata de algo meramente individual, pois representa parte de uma memória coletiva secular que nos orienta.

Em todas elas parto de histórias diversas de discriminação racial na escola: aquelas relatadas por professores(as), ouvidas por mim nos corredores, vivenciadas na escola, lidas, observadas nas relações interpessoais, na leitura de imagens que

circulam nos murais escolares, e nas diversas redes educativas nas quais os sujeitos constroem seu conhecimento do mundo. Enfim, narrativas tidas como representantes de uma memória secular excludente, mas também aquelas anunciadoras de mudanças, uma vez, como apontei acima, adoto a perspectiva da memória histórica como atalho para ressignificar nossas experiências educativas.

Na perspectiva que nos orienta Walter Benjamin em suas teses sobre o conceito de história, procuro, na análise do racismo na escola, me alinhar a uma concepção de tempo descontínuo, de modo que possamos, ao voltar nosso olhar para o passado, entrever outras possibilidades de futuro para a população negra, que ainda clamam por uma concretização. Desta maneira, valorizo as histórias das lutas dos negros e de outros grupos sociais, com sua história de luta contra a discriminação social e racial, por um projeto de nação mais justo e igualitário. Enfim, a ideia é valorizar projetos inacabados e que hoje clamam por um novo reconhecimento.

Sutilezas de reprodução e de superação de racismo na escola em memórias, imagens e narrativas.

Por que privilegiar o estudo das imbricações entre a questão da memória, o uso de imagens e das narrativas na análise da questão racial na escola, privilegiando seus aspectos mais sutis? Em primeiro lugar, a necessidade de investir em eixos pouco valorizados, por serem considerados de menor valor científico, como a produção dos afetos, as emoções, os sentimentos, os valores, ou seja, aquilo que não é mensurável e que as imagens e as narrativas ajudam a traduzir. Eixos e dimensões que têm sido desvalorizados por uma racionalidade e política com pretensões universalistas e etnocêntricas que promoveu separações, fragmentações e hierarquizações de saberes, embora enfrente atualmente um franco circuito de crise. No entanto, segundo o referencial teórico que guia nossas reflexões, são eles que orientam nossas ações⁵.

⁵ Aqui, refiro-me ao referencial teórico-epistemológico e metodológico que norteia as discussões no grupo de pesquisa que foi coordenado pela profa. Célia Linhares, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, enquanto doutoranda sob sua orientação, bem como ao referencial teórico-epistemológico e metodológico que conduz as discussões no grupo de pesquisa coordenado pela Professora Nilda Alves, enquanto pós-doutoranda, sob sua orientação no Proped-UERJ

Em segundo lugar, por refletirem as contradições entre os discursos racionais e as ações embasadas em emoções nem sempre conscientes, mas que segundo Maturana (2001) são as que comandam nossos atos. O que se percebe em muitas das narrações das professoras sobre suas memórias e o uso de narrativas na sala de aula que abordam a temática racial é que a escola privilegia um discurso racional que ignora o poder dos afetos e das emoções por onde também se alojam os mecanismos sutis de discriminação, ocultos em práticas curriculares que se contrapõem a um discurso de igualdade.

Com apoio na História dos vencidos, de Walter Benjamin, compreendemos – além de mim, meus alunos têm se inserido nesse processo de construção teórico-metodológica - como se dá o processo de silenciamento de memórias e de outras questões que constituem a problemática desta pesquisa. Ao nos incitar a "*escovar a história a contrapelo*", esse autor nos instiga a pensar as relações raciais brasileiras, as práticas curriculares, as concepções que as orientam e fazem com que lutas sejam ainda ignoradas e tornadas invisíveis dentro e fora da escola.

Nesta tarefa, nossos projetos têm-se guiado por Benjamin que nos sugere sacudir a tradição para perceber outras histórias que ainda não se realizaram e que reinstalam espaços para os legados éticos daqueles considerados como vencidos, desmontando, assim, concepções de história, de memória. Compreender como a história da raça negra foi escrita, como ela aparece ou não na escola, as formas como vem sendo trabalhada ou ignorada, a que interesses essas narrativas atendem, as rupturas e as experiências compartilhadas, os anseios que não se realizaram, ou seja, rememorar. Eis o desafio a que nos propomos nesse percurso todo.

Essa questão fica bem patente quando analisamos as práticas dos professores a respeito do uso que fazem na escola das narrativas que abordam a questão racial. Vejamos duas situações observadas por nós durante uma aula em uma sala dos primeiros anos do ensino fundamental em uma escola localizada em uma comunidade quilombola:

Uma professora de Língua Portuguesa trouxe para os alunos copiarem um texto "A Barata nojenta", que tratava sobre preconceito e discriminação. Ela abriu espaço para as crianças falarem. Perguntou sobre as formas de discriminação. Um aluno negro (o que é apelidado pelos colegas de "canetinha"

preta") falou o "racismo de cor", mas não soube explicar e nem falou sobre o que tinha acontecido com ele na sala de aula. Outra aluna que se autodenominou negra disse: ninguém pode "me chamar de negra, porque tem Lei". A professora interferiu dizendo que se alguém a chamasse de negra, ela não se ofenderia, pois ela era negra e não tinha vergonha de ser. Somente esses dois alunos falaram sobre preconceito racial, os outros alunos falaram sobre outras formas de preconceito, e a professora permitiu que o assunto fosse para outro caminho.

Uma ótima oportunidade para se falar em diversidade de povos, foi o assunto sobre a formação da população no Brasil, mas infelizmente a professora só copiou no quadro umas poucas frases e nem explicou o assunto para os alunos, foi citado rapidamente o negro, o índio e os portugueses. Na aula seguinte já trouxe uma atividade para que eles respondessem sobre o assunto passado, mas a atividade não proporcionava para os alunos possibilidade de os mesmos refletirem sobre o assunto.

Outro fato que essa observação nos revelou foi que alguns professores apesar de se dizerem preparados para obedecer à obrigatoriedade de abordar a História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil, ainda têm uma ideia limitada sobre o que é falar do negro. No entanto, o assunto, de alguma forma vem sendo tratado, apesar de vago e superficial. Esta fala abaixo de uma das professoras participantes da pesquisa demonstra bem isso, pois quando perguntada sobre como ela procura abordar essa temática ela respondeu:

Eu tento e com certeza, principalmente quando se trata de escravidão no Brasil, que foi um momento de muito sofrimento para os negros, tanto os brasileiros e os que vieram da África, coloco muito essa questão para os meus alunos, porque o Brasil é o que é hoje, por causa dos povos que contribuíram para o crescimento do Brasil, com certeza foram os negros, pelo seu trabalho, muitos morreram pelo Brasil né, o Zumbi dos Palmares, que foi um negro que teve muita importância na nossa história. (Professora de 4ª série)

No tocante à questão do uso de imagens na busca de perscrutar as sutilezas por onde o racismo se metamorfoseia e processos de superação, algumas considerações precisam ser acrescentadas. Em seu livro “Lendo Imagens”, Manguel (2001: 21) aponta que as imagens nos dizem sempre algo. Segundo suas próprias palavras “as imagens, assim como as histórias, nos informam”. E continua o autor: “a imagem dá origem a outra história, que, por sua vez, dá origem a uma imagem”. Por isso, ao tratar de processos sutis do racismo na escola e seus processos de superação, nada mais adequado do que o uso de imagens e de narrativas por se tratarem de formas de produção de afetos que ajudam a conformar determinados padrões, mas também por inspirarem outros usos transgressores e por atingirem diretamente a subjetividade do leitor, do sujeito observador.

A escolha das imagens e as histórias que elas nos contam, bem como o uso que é feito das narrativas ficcionais na escola procurou se alinhar a uma orientação teórico-metodológica, dentre outras possíveis, segundo a qual todo uso de imagens como instrumento de pesquisa deve observar. Esboça-se aqui uma tentativa de usar as imagens não como ilustradoras do texto nem tampouco lançando mão do texto como legenda da imagem, e sim concebendo as palavras e as imagens articuladas, elucidando-se mutuamente e completando. (GURAN, 2000: XIII).

Inspirada em Barthes (2010), entendo que as imagens selecionadas foram aquelas que me diziam alguma coisa; aquelas mais pungentes que, de algum modo, me feriam; pormenores denominados *punctum* por este autor. Assim, as imagens que apresentam detalhes, aos meus olhos e aos dos meus alunos, tradutores de uma emoção particular, por si só, interferem na nossa leitura. São fotografias de painéis, de murais escolares, imagens diversas tiradas por mim, ou que já existiam na escola, e que, de algum modo, traziam implícita a necessidade de uma discussão mais ampla, e ao mesmo tempo profunda, sobre a temática das relações inter-raciais no Brasil, e mais particularmente no ambiente escolar.

A imagem abaixo (foto 01) é bastante ilustrativa do descompasso entre discurso racional e as emoções que acompanham os discursos e as praticas dos (as) professores(as) com quem conversamos durante a pesquisa. Vejamos o que nos diz:



Olhemos de perto esta imagem: trata-se de um cartaz elaborado por professores, afixado em um mural de boas-vindas, situado no corredor de entrada do prédio onde funciona uma escola, localizada em uma comunidade quilombola. Segundo a diretora e alguns professores com quem tive oportunidade de conversar, essa escola vem se destacando no cenário educativo do estado, por desenvolver um projeto de currículo que valoriza a história e a memória dos antepassados negros que habitam a região, bem como suas tradições e costumes atuais.

Embora seja a mesma imagem em perspectivas diferentes, na segunda podemos perceber em detalhes, pormenores da imagem anterior que, a priori, poderiam passar despercebidos e que nos ferem, nos pungem. Eis a razão de esta pesquisadora destacar a referida imagem e não outras encontradas no mesmo *espaçotempo* escolar. Portanto, todos os sentidos foram convocados nessa tentativa de “capturar” esse movimento sempre poroso dentro da escola por onde o racismo vai se metamorfoseando e, ao mesmo tempo, sendo superado. O que a escolha dessas imagens em especial diz das relações raciais nessa escola? Que sentimentos, valores, concepções de raça, de alteridade, de diferença elas parecem guardar em si? O que elas nos sugerem sobre a questão da identidade racial que vem sendo trabalhada

nessa escola? O que pensam os (as) professores (as) dessa escola e de outras sobre essa imagem e as narrativas raciais nelas contidas?

Muitas histórias poderiam ser narradas, muitas sensações, sentimentos e reflexões essa imagem pode suscitar em nós. Na realidade, tenho-a como uma imagem riquíssima, representativa das ambiguidades que envolvem a questão racial na escola. No entanto, por limites deste texto, vou tentar privilegiar algumas. Em primeiro lugar, o que vem à memória sobre essa foto é a seguinte questão: se os professores e professoras recortaram as figuras, escreveram, pensaram e idealizaram esse mural, não seria a gravura de uma sala de aula repleta de alunos brancos, uma clara contradição ao projeto que dizem defender?

Ao destacar uma sala de aula com alunos predominantemente brancos, ao invés de uma sala de aula da própria escola, com alunos da comunidade, não estariam presentes sentimentos de auto-rejeição, de menos- valia? Que sentimentos perpassam a ausência de negros naquele cartaz? Não estaria a imagem encobrindo ou explicitando uma ideia de belo que conflita com as proclamadas intenções curriculares da escola? Esse breve exame nos leva a reforçar a premissa de que nossos professores (negros ou não; com projetos ou não) ainda estão impregnados por uma memória afetiva racista e desqualificadora do negro. Eles se desqualificam como negros, embora no discurso estejam trabalhando na linha da inclusão da cultura negra no currículo da escola. Narrativas que aliadas às experiências acidentais e sutis adquiridas no seio familiar, social e escolar ajudaram a modelar o comportamento de rejeição ao negro.

Ainda junto com Alves (2000) e outros autores, vislumbro nas imagens possibilidades de várias interpretações, condicionadas ao nosso conhecimento, ao nosso código cultural, ensejando outras traduções pela própria professora que, possivelmente, possa vir a lançar mão delas no seu cotidiano. Nesse contexto, ela pode atribuir a elas outros sentidos, inclusive negando-se ao seu uso, mas precisa discutir os aspectos ideológicos, teóricos, antropológicos subjacentes a elas. Ou seja, o trabalho com imagens e narrativas – tudo isto se aplica ao uso das histórias de Monteiro Lobato na escola - supõe um uso criativo e não passivo. Para isso, é igualmente necessário que os cursos de formação preparem para o exercício desse

direito.

Deste modo, o uso de imagens e narrativas na pesquisa sobre a temática racial, corrobora a convicção de que estas por se situarem na esfera não retórica e argumentativa e sim mais afetiva do conhecimento têm contribuído para sedimentar o imaginário depreciativo sobre o negro na nossa sociedade. Portanto, no nosso ponto de vista, as imagens bem como as narrativas que elas suscitam ou que comportam têm importância crucial na manutenção do racismo e na sua superação por ajudarem na configuração de uma memória afetiva desabonadora ou positiva, contribuindo para o processo de esfacelamento ou de ressignificação da identidade racial.

Benjamin (1994) afirma que a experiência se transmite, entre outras formas, através das narrativas, coisa que hoje, no mundo moderno está em declínio. O que existe hoje é o imperativo do consumo de sensações e experiências isoladas, vividas individualmente. Em outras palavras: triunfa o efêmero e as sensações vazias, desestimulando o resgate de memórias outrora silenciadas⁶. Como vem sendo trabalhada com as crianças a questão da identidade racial, se a priori os professores não têm muita clareza de sua própria identidade? Destaco que a escola onde as imagens circulam foi escolhida como campo de pesquisa por apresentar características instituintes e por sugerir, em seu currículo, a inclusão da cultura de matrizes africanas e outras alternativas para a ultrapassagem da desigualdade racial no contexto escolar.

Uma questão interessante, no debate atual sobre a cultura, identidade e diferença, apontada por Bhabha (1998) e que nos instiga a pensar essa discussão, que é a questão racial na escola, é o pressuposto básico que se distancia da idéia de existência de identidades fixas, a partir de uma tradição originária em comum, numa relação supostamente harmoniosa, em prol de um objetivo também comum.

É preciso compreender como são produzidos os sujeitos nos excedentes da soma das diferenças de raça, classe, gênero etc. Então, a questão não é só levar em conta os processos de construção da identidade ou resgate de memórias silenciadas. É preciso ir mais além e procurar alcançar aqueles momentos excedentes onde as diferenças se cruzam e onde emergem, ora situações de cooperação em torno de um

⁶ A questão, portanto, é entender as razões porque essa memória continua sendo silenciada, porque o negro ainda é tornado invisível (nota-se uma gritante ausência do segmento negro no referido cartaz).

objetivo comum, ora conflitos, discordâncias e lutas pelo poder que podem ser inteiramente dissonantes a um possível projeto comum em virtude de uma história comum.

Um dos grandes objetivos da educação a partir das determinações da Lei é compreender o processo de negociação entre as comunidades que pretendem alcançar uma identidade baseada na diferença; as lutas que se dão nos espaços em que as diferenças se entrecruzam, os próprios conflitos de interesses e pretensões concorrentes entre elas, os significados e prioridades e disputas de representação e de poder que podem ser profundamente antagônicas, apesar das histórias comuns entre eles de privação e discriminação.

É importante ressaltar que os reflexos desse processo ainda podem ser encontrados na realidade atual das sociedades e das escolas dessa região, merecendo, portanto, por sua significação, uma visibilidade maior, ou talvez, um olhar menos enviesado no currículo escolar, no âmbito das determinações da Lei 10639 que institui a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira nos currículos escolares.

Para compreender as ambiguidades, vale lembrar Maturana (2001) que trata da questão da dissociação entre razão e emoção. São discursos que parecem mais racionais do que efetivamente incorporados como algo que o professor deva se preocupar. Em termos escolares, essa memória, decorrente da racionalidade a que nos opomos, se faz presente no estímulo à competição, tanto entre escolas como entre alunos, no privilégio a um determinado tipo de conhecimento, na desvalorização de outros, nas atitudes de negação do *“outro como legítimo outro na convivência”*, numa cultura que promove e estimula a guerra, o aniquilamento e a destruição do outro, a homogeneização e a verticalização das diferenças.

Um olhar que explore a compreensão das professoras sobre as imagens e narrativas que circulam no cotidiano da escola e que, explicitamente ou não, envolvem a temática racial, possibilita compreender a surpresa com que se manifestam ao serem levadas a perceber as sutilezas que envolvem a questão racial no imaginário do brasileiro. Este desvelamento pode levar a que identifiquem, no exemplo citado do quadro, as ausências ou a substituição de alunos negros por brancos no cartaz.

Embora tenhamos clareza que toda imagem é sempre uma representação a partir do real intermediada pelo seu autor, aquele que fotografa algo escolhe o seu objeto, o contexto onde se insere, seleciona o seu foco, produzindo assim imagens segundo sua forma particular de compreensão daquele real, seu repertório, sua ideologia. Eu ousaria acrescentar que a escolha de uma fotografia, e não de outra pelos sujeitos da escola, também obedece a esses códigos (KOSSOY, 2009).

Se compararmos os discursos sobre o racismo no Brasil com as práticas efetivas, ditas, sugeridas, capturadas durante o percurso da pesquisa; considerarmos as hesitações, os silêncios, os mal-estares, o desconforto visível, a preocupação excessiva em dar respostas politicamente corretas; o fato de todas atribuírem o racismo aos colegas e, até mesmo, as dificuldades que elas apresentam em distinguir práticas racistas daquelas que não o são, chegamos à conclusão de que essas idéias, ainda que demonstrem um certo posicionamento crítico frente à realidade racial brasileira, não atingiram os sentimentos dos professores entrevistados, a ponto de serem incorporadas às suas práticas cotidianas. Mais uma demonstração da exterioridade com que o conhecimento tem sido concebido?

Neste sentido reafirmo a importância das imagens e das narrativas que estas suscitam bem como das histórias contadas pelas professoras, visto que revelam-se extremamente úteis tanto na pesquisa em educação⁷ quanto na análise das sutilezas da questão racial como um dos problemas de nosso tempo e de outros tempos que vêm exigindo mudanças em nossa cultura e na cultura da escola.

Na realidade, a literatura de Monteiro Lobato e algumas histórias populares e literárias são fontes onde bebem os professores quando vão organizar qualquer peça na escola e algumas delas são eternizadas em imagens localizadas em todas as paredes da escola (biblioteca, sala de leitura e vídeo, pátio...). As de Monteiro Lobato são ainda as mais escolhidas, conforme exemplifica a imagem (foto 02) abaixo.

⁷Sobre a importância do “uso” da imagem e das narrativas na pesquisa em educação, conferir ALVES, Nilda. Vários textos. Aqui destaco o texto intitulado “Dois fotografos e imagens de crianças e seus professores: as possibilidades de contribuição de fotografias e narrativas na compreensão de espaçotempos de processos curriculares”. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão.



Perguntadas sobre sua percepção a respeito da imagem acima e seus possíveis significados no âmbito do trabalho que a escola diz realizar, além da preocupação que circula no país e fora dele a respeito do fato de a obra de Monteiro Lobato ser considerada racista, algumas professoras demonstraram o seguinte pensamento aqui sintetizado: Monteiro Lobato, quer se queira quer não, é um escritor que agrada muito às crianças. Por outro lado, segundo as professoras, a imagem acima, ao homenagear uma das obras de Monteiro Lobato é, ao mesmo tempo, uma tentativa do pintor em adequá-la à realidade daquela comunidade e uma manifestação do desconhecimento do caráter racista do escritor.

Essa homenagem seria, no âmbito do projeto que desenvolvem, no mínimo, contraditória. Uma imagem que nos instiga e ao mesmo tempo nos inquieta: não haveria outros escritores locais, regionais, nacionais...histórias que poderiam ser eternizadas em imagens que representassem melhor os anseios daquela comunidade?

No entanto, não podemos esquecer que Monteiro Lobato representa uma determinada época; além disso, a suposta natureza racista de sua obra não invalida sua importância no âmbito literário/histórico...questão que precisa ser questionada, discutida com as crianças e professores. É importante ressaltar, no entanto, que a obra literária, em especial de ML, abre espaço para que a escola discuta não só a questão

racial, mas as questões de gênero, classe pertinentes a época que o autor vivia. Possibilita aos professores fazerem uma reflexão crítica junto aos alunos, trabalhando como as histórias infantis, os contos, podem construir memórias e imaginários que contribuam para a formação de suas identidades.



A boa notícia é que outros movimentos instituintes vêm acontecendo, com ambigüidades e ambivalências, sim, porém demonstrando a potência criativa da escola. A imagem abaixo apresenta um momento de apresentação de grupos de alunos que participam de um projeto que visa trazer a cultura de matrizes africanas do Amapá para o universo escolar.



À guisa de conclusão: possibilidades abertas pela Lei 10639/03

A pesquisa nos mostra que, apesar da invisibilidade da população negra ainda ser grande no Amapá e na escola a questão racial ainda carecer de mais atenção é possível encontrar movimentos com características instituintes circulando em escolas onde esta dimensão instituinte se apresenta mais forte, mais potente, mesmo considerando as limitações e as dificuldades. A luta pela instituição de um projeto mais amplo que contemple a cultura e a história dos negros é um grande avanço, ainda que, o racismo e a lógica racista se insinuem, insidiosamente, por entre as práticas dos professores.

Trazer à tona essa discussão busca atender a uma preocupação de educadores que têm direcionado seu esforço teórico e metodológico em construir outros caminhos para a reinvenção da escola através de projetos, nem sempre visíveis, mas importantes para consolidar uma tendência de garimpar, por entre as opressões, brechas de esperança e de superação das dificuldades.

A proposta é, justamente, aproveitar as pistas de movimentos dentro da escola que, mesmo miúdas e negligenciadas, possam nos ajudar a escapar do conformismo e

das profecias de que a escola não tem jeito. Tem sido muito comum, as insatisfações nos conduzirem a cair na tentação do “novo”, seja ele tecnológico, seja em forma de “verdade incontestável” do que falta para a escola, seja uma qualquer solução mágica e redentora dos nossos problemas. É importante fugirmos das soluções mágicas, dos discursos que, no mundo globalizado, estão carregados de promessas de um futuro para a escola, porém desvinculadas de uma articulação com os processos históricos e sociais, destituídos de vida e descomprometidos com os anseios da população por um futuro mais digno.

A Lei 10639/03 que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira, bem como de História da África e dos africanos nos estabelecimentos de ensino públicos e privados no Brasil, nas escolas pesquisadas ainda não vem sendo cumprida, acarretando no silenciamento da questão racial. Porém, as barreiras vêm sendo paulatinamente quebradas. Concebemos algumas políticas educacionais, como a Lei 10639/03, como o reconhecimento de movimentos instituintes que vão paulatinamente contribuindo com o rompimento das práticas racistas, instituindo uma nova ordem mais incluyente, igualitária e plural etnicamente, embora acreditemos que somente uma canetada não seja suficiente para ultrapassar as práticas discriminatórias contra os negros nas escolas. Acreditamos, portanto, nas possibilidades instituintes dessa lei na luta contra o racismo.

Pelo exposto acima, reafirmamos a necessidade de uma análise sobre a questão racial na escola, a partir da implementação da referida lei no sistema educativo amapaense, uma vez que a mesma vem contribuir para que se possa vislumbrar uma escola mais incluyente e igualitária. Em suma, trazer a temática racial para a escola é importante, se desejamos construir uma educação realmente democrática e inclusiva racial e etnicamente.

Referências Bibliográficas

ALVES, Nilda Guimarães. Dois fotógrafos e imagens de crianças e seus professores: as possibilidades de contribuições de fotografias e narrativas na compreensão de espaçotempos de processos curriculares. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa et. al. (orgs.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis, RJ: DP et Alii : Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

_____. **A formação da professora e o uso de multimeios como direito.** In: FILÉ, Valter. (org.). **Batuques, fragmentações e fluxos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BARTHES, Roland. **A câmara clara.** Lisboa: Edições 70, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas. magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

BHABHA, Homi. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BRASIL. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 10 jan. 2003.

COUTO, Mia. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GURAN, Milton. **Agudás: os brasileiros do Benim.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

FOSTER, Eugenia. **Racismo e movimentos instituintes na escola;** Tese de Doutorado; Universidade Federal do Amapá; 2004.

LINHARES, Célia. **Projeto de pesquisa: experiências instituintes em escolas públicas e formação docente: Brasil e Portugal.**

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens.** São Paulo: Companhia da Letras, 2001.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte. Editora: UFMG, 1998.

Legendas das imagens

Foto 01 – Imagem de um cartaz elaborado por professores contido em um mural localizado no pátio de uma escola quilombola.

Foto 02- Fonte: Acervo da Pesquisadora. Fotografia de um painel encontrado em escola localizada em comunidade quilombola. Imagem representativa de um conto de Monteiro Lobato adequada à realidade da referida comunidade.

Foto 03 - Fonte: Acervo da pesquisadora. Imagem representando uma cena do cotidiano da comunidade adequada a uma história de Monteiro Lobato.

Foto 04. Fonte: Acervo da pesquisadora. Atividades de encerramento da primeira etapa do "Projeto Alé nas Escolas", em Mazagão Velho.

Mãos na massa, buscando raízes e alvoradas¹

Isabel Noemi Campos Reis²

Resumo

O texto problematiza a formação humana e políticas que lhe dão suporte. Interconecta narrativas de diferentes grupos sociais de idosos – que, ou estão alojados em uma instituição pública de recolhimento, ou são moradores de rua, ou, ainda, participam de ações pedagógicas comunitárias – com grupos que constituem instituições formais de educação pública. Os dados coletados se cruzam com a teoria em uma ampla relação entre pensadores da educação e da política. Tem como foco o compartilhamento de confluências e dispersões com que os mecanismos de exclusão e/ ou inclusão destituem e/ou restituem a capacidade de avaliação, de escolha e de autonomia desses grupos e sujeitos.

Palavras- chave: educação; idoso; memória; inclusão/exclusão.

Summary

The text brings out problems of human development and politics that give it support. It inter-connects accounts of different social groups of old people – who are either housed in a public care institution, or are street dwellers, or yet who take part in community action in public education – with groups made up of formal institutions of public education. Collected data is confronted with theory in a far reaching relationship between experts in education and politics. The focus is sharing agreements as well as oppositions with regard to how exclusion and/or inclusion eliminate and/or enhance the capacity of evaluation, choice and autonomous being of such groups and individuals.

Key words: education; old; remembrances; inclusion/exclusion.

¹ O artigo **Mãos na massa, buscando raízes e alvoradas** foi escrito a partir da dissertação de mestrado “Pontes a ser-viço das margens”, escrita entre 2003 e 2006 por Isabel Noemi Campos Reis, pesquisadora da Universidade Federal Fluminense, sob a orientação da professora Célia Linhares.

² *Mestre em Educação pela* Universidade Federal Fluminense. Pesquisadora integrante do Grupo Aleph – Programa de Pesquisa, Aprendizagem/Ensino e Extensão em Formação dos Profissionais da Educação.

Mãos na massa, buscando raízes e alvoradas

Isabel Noemi Campos Reis

Os que não couberam na escola querem entrar: relações de poder no fechamento e abertura de portas sociais

Penso nas diversas configurações que constituem a vida social no Brasil, onde há portas que se fecham e portas que se abrem. E nesse fechar e abrir, são produzidas grandes desigualdades que estão nos acompanhando há cinco séculos, dando poucos sinais de serem amenizadas.

As últimas estatísticas resultantes do PNAAd (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) mostram uma queda significativa na desigualdade socioeconômica do país.

Lembro-me dos tantos pesquisadores que vão analisando essas desigualdades do ponto de vista quantitativo, na busca de respostas resultantes da reflexão sobre algumas afirmações. Agradeço a esses estudos, dos quais também me alimento; mas como problematização das questões aqui apresentadas, considerando também análises qualitativas, parto de algumas perguntas que têm instigado meu fazer reflexivo, como educadora e como artista que sou.

Através da investigação pela problematização de realidades plurais, proponho um olhar complexo que possa abarcar algumas instituições que, apesar de serem aparentemente diferentes entre si, têm significativas confluências sociais e políticas. Distâncias e aproximações que não se limitam a fronteiras, a pontes físicas e geográficas.

Para perceber algumas das portas que se abrem e refletir sobre suas complexidades, escolhi como metodologia trazer a narração de experiências capazes de aproximar a instituição pública de ensino a outras instituições que, por serem também responsáveis pela formação do humano, não podem abrir mão dos sonhos passados que alimentam os devires.

Neste sentido, parece relevante destacar que um dos aspectos que caracteriza o humano é o fato de que, muito embora um indivíduo tenha 80 anos ou esteja até mesmo à beira da morte, é ainda um aprendiz. E nessa condição, faz-se vida pulsante.

Compreendendo-me como pesquisadora aprendiz, indago:

Como se abrem e se fecham portas nas escolas?

Quais as portas que se abrem e as que se fecham na Fundação Leão XIII – instituição que abriga *miseráveis* marginalizados?

Existem portas que abrem e fecham oportunidades para aqueles que estão morando nas ruas e em abrigos públicos? Como reconhecê-las na sua multiplicidade?

Sabedora da existência dos grandes problemas que estão dentro das escolas, mas que não se constituem como exclusividade delas, ocorreram-me ações que podem ajudar a tensionar essas organizações em suas práticas e realidades complexas, acreditando que ao distanciarmos o olhar através de estranhamentos causados por outros espaços – que também são nossos – será possível voltar aos nossos espaços com um olhar mais desacostumado e, portanto, mais atento, mais perspicaz, menos naturalizado e mais sensível.

Por essa razão, acredito serem necessárias ações múltiplas que focalizem e articulem a política educacional com as políticas sociais e econômicas: uma intersectorialidade que promova conexões, ligamentos em problematizações produzidas por uma sincronia de esferas que urgem serem transformadas.

As mídias expressam com euforia a queda do risco país e apresentam os demais indicadores econômicos como favoráveis ao crescimento econômico e social. Pergunto-me sobre a lógica que une e que equilibra essas análises se, diante de tantos panoramas otimistas a desigualdade se corporifica em formas cada vez mais complexas e ambíguas. Que mecanismo é esse capaz de criar equilíbrios assimétricos?

O que há com as desigualdades no Brasil? Por que crescemos, enquanto economia, para todos os lados e as desigualdades sociais crescem conosco?

Precisamos de instrumentos que operem sobre essas dimensões políticas,

sociais, educacionais. Será premente fazer suscitar movimentos que viabilizem a equilíbrio do acesso a portas sociais. Portas políticas.

Qual o lugar da escola na perspectiva de ações que favoreçam transformações sociais, no ensejo de um presente e de futuros mais justos e democráticos? Em que aspecto essa instituição pública – a escola – tem mostrado resistência à recriação democrática (sua e da sociedade)?

Existem portas controladoras, mas também existem portas libertadoras nesses mesmos espaços e organizações. E esses movimentos me levam a perguntar: como as experiências podem nos aproximar das complexidades dessas portas sociais?

Há muitos veios. Entretanto, estou precisamente no eixo em que a educação se articula com a arte.

Será necessário entrar em sintonia com algumas dimensões que nos levem a perceber a presença de mecanismos aprisionadores e libertadores na instituição escolar, para que possamos vislumbrar tempos melhores no que há de mais ético, amoroso e criador. Por isso mesmo, indago sobre a importância das instituições escolares diante das desigualdades existentes no mundo, mais particularmente no Brasil.

Do ponto de vista metodológico, a investigação foi construída considerando o caminho da escuta daqueles que sobraram, dos que não couberam na escola. Na aproximação a esses sujeitos – em suas diferentes instituições – procurei perceber algumas dimensões que me levassem a entender mecanismos opressivos para torná-los públicos, abrindo possibilidades da criação de outras políticas.

Propus-me, portanto, pelo confronto de narrativas, a analisar o encontro do discurso marginal dos rejeitados com o discurso do professorado atuante na rede pública do ensino fundamental.

Partindo de um desconforto, de um mal-estar em relação à escola, que tem como objetivo contribuir para a formação de sentidos para a vida – mas que, com frequência expropria a presença da experiência no seu cotidiano – destaco a importância de refletirmos sobre práticas e relações que, tantas vezes, se

escondem nas dificuldades de transformar, de tocar e de ser tocado. Todavia, ao mesmo tempo, essas mesmas instituições responsáveis pela formação de crianças, de jovens e de adultos se fazem também imersas em contextos de vitalidade que, entre tensões, revelam a existência de movimentos que buscam reconfigurar a escola e a sociedade.

Como fazer pesquisa com grupos sociais, sempre tão plurais, se as condutas são heterogêneas e os conflitos nem sempre são visíveis?

Falar na metodologia implica um retorno à problemática que se faz como um desafio na pesquisa. Procuo construir interligações com dimensões pouco perceptíveis de algumas instituições sociais, tornando mais discutíveis diferentes ordens de fechamentos e interdições, bem como de fissuras e ambivalências que as constituem, para ressaltar confluências da formação humana que pede, mais do que fragmentações individualistas, um *entre nós* que alimente nossa capacidade de diferir coletiva e individualmente, e buscar interconexões como intervenções formativas.

Portanto, escolhi uma metodologia aberta porque se metamorfoseia, atenta à importância de refletir a produção dos sentidos, em cada gesto possível de ser reelaborado, re-significado ou afirmado, por meio de encontros e relações polifônicas.

Metodologia que convida a nos *entranharmos* e a *estranharmos* os nossos próprios movimentos. Para que isso se faça possível, destaco a importância de nos distanciarmos de nossa emotividade crua, ainda que – na condição de extremamente ligada a ela – me faça ligada ao outro. Mas, através desse distanciamento, emerge a possibilidade de nos contemplarmos a nós mesmos e também ao entorno, na perspectiva da contemplação como uma ação que reflete, que afeta e que possibilita afetar-se.

Neste sentido, como instrumentos metodológicos e pedagógicos, foram organizados encontros com entrevistas, *contação* de histórias, *bate papos* informais e dinâmicas que utilizaram múltiplas linguagens como formas de promover interações com os sujeitos interlocutores, na tentativa de estimular a expressão *do fluxo de rios*

*contidos, onde se coagulam memórias, narrações e vozes de vários tons e matizes.*³

Na busca de espaços de interlocução entre as realidades plurais com as quais interajo, propus-me a interagir com os sujeitos e os espaços institucionais, amparada em aspectos que consideram a importância da memória como possibilidade de historicizar a história oficial, recontada à medida em que tencionamos verdades e acrescentamos a essa história, narrativas de experiências na maioria das vezes não consideradas como valorosas. Assim, consideramos a inclusão na perspectiva da escuta e do pronunciamento de todos e de todas, bem como o respeito pelos pontos de vista, experiências, lógicas e demandas plurais, de maneira que os sujeitos sociais pudessem experimentar seus papéis. Convites para que esse outro se fizesse presente com sua voz, ótica, linguagem e acervos próprios.

Nesta perspectiva, o exercício de problematizar cotidianos, tencionando questões, ações e acontecimentos me permitiu ressignificar e, a partir das diferentes experiências cotidianas, foi possível ficar atenta à importância de se re-configurar metodologias, pedagogias, ideias e procedimentos.

A investigação também levou em conta as múltiplas linguagens, como possibilidade de lançar perguntas a nós, ao outro e ao nosso cotidiano, em convite para que as reflexões pudessem ser feitas através de instâncias que instigassem o sujeito a vivenciar experiências inteligíveis, através das suas múltiplas potencialidades sensoriais, re-ordenando-se e expressando-se em dimensões capazes de expandir o pensar para além da racionalidade, sem negar, no entanto, o seu valor.

Estava também em relevo a importância da estética, como dimensão ética que confere materialidade à sensibilidade ordenadora e significadora do ser humano, em respeito às formas plurais pelas quais é experienciada a capacidade humana de criar formas expressivas. E criar implica a possibilidade de correr riscos, o que torna imprescindível a compreensão da categoria do risco como uma intenção primordial: arriscar-se, sempre como um exercício ético frente às implicações do viver.

³ Expressão recorrente, usada pela pesquisadora Célia Linhares em seus Seminários.

Neste sentido, a experiência investigativa esteve atenta à importância da incompletude que nos leva a nos ampliar e a nos refazer com o outro, em convites de aprendizados, de cuidados e de atenções para *con-fiarmos* na importância dos processos – como construções e devires – e nas pessoas, como relações afetuais imprescindíveis.

As tensões, que fizeram parte deste estudo, me marcaram. Foram considerados os limites como áreas indicativas de urgências e de demandas, pois sem eles, talvez se fizesse mais difícil percebê-las, por estarem – as demandas e urgências – , muitas das vezes, invisíveis diante das tantas acomodações cotidianas. Esses mesmos limites são fonte inesgotável para a criação de outros modos e de outras perspectivas. Por fim, consideramos fundamental dar grifo ao cuidado com o registro das declarações feitas em entrevistas e encontros pedagógicos, no sentido de transcrevê-los com delicada atenção à linguagem, às pausas, às lógicas de cada interlocutor.

Junto a Walter Benjamim, Célia Linhares, Paulo Freire, Bauman, Larrosa, Ecléa Bosi, Guinsburg, Fayga Ostrower, caminhei buscando estar atenta a conceitos que pudessem dar apoio à realização de pedagogias dialógicas, problematizadoras, éticas, includentes, críticas, criadoras, transformadoras.

Alguns sinais dos sujeitos que emergem

Enquanto educadora-pesquisadora realizei um trabalho em instituições estaduais que exilam e confinam pessoas adultas ou idosas retiradas das ruas; pessoas que tiveram seus barracos desabados; pessoas com problemas com alcoolismo; pessoas que sofreram acidentes no trânsito... e foram removidas de hospitais públicos para essas instituições, lá permanecendo por dois, cinco, 10, 25, 40, 50 anos.

Através de histórias, canções, poesias, imagens diversas, brincadeiras, fui me aproximando desses sujeitos – senhores e senhoras – na intenção de favorecer a reconstrução de espaços de afetividade, ao valorizar suas histórias. Voltei-me a eles no sentido de que suas crenças, saberes, valores pudessem ser escutados em diálogo.

Muitas dessas pessoas vivem, dormem, comem juntas... e estavam em

absoluto silêncio pelos cantos da Fundação Leão XIII... fitando e desbotando paredes manchadas de tempo, em solidão. São mutiladas de diversas maneiras: muitas delas não têm pernas, braços, são bastante doentes... e raros os que chegam perto delas em escuta ou carinho. Vivem juntas e – muitas das vezes – sem convívio, diálogo ou construções integradas. O emergir desses sujeitos me levou a pensar na gestão desses espaços sociais e reiterar a indagação de Ecléa Bosi: “Por que decaiu a arte de contar histórias?” Em sintonia com Benjamin, a autora afirma: “Talvez porque tenha decaído a arte de trocar experiências” (BOSI, 1994, p.28).

Neste sentido, foi fundamental, como educadora, ter um repertório plural que possibilitasse que o diálogo se fizesse significativo, resignificando o ontem no tempo presente e construindo, assim, um hoje e um amanhã mais humanos.

Percebia que para muitos desses sujeitos existia o desejo de retomar uma vida perdida há anos. Benjamin alerta para o perigo de permanecermos prisioneiros do passado e nos leva a refletir quando nos lembra sobre a importância de:

Fazer emergir as esperanças não realizadas desse passado, [para que possamos] inscrever em nosso presente seu apelo por um futuro diferente [e assim, construirmos] ligações entre um passado submerso, o presente [e o futuro. Isto não significa simplesmente] impedir que a história dos vencidos se passe no silêncio... é necessário, ainda, atender a suas reivindicações, preencher uma esperança que não pôde cumprir-se. O passado comporta elementos inacabados e, além disso, [estes elementos] aguardam uma vida posterior, e que somos nós os encarregados de fazê-los reviver (GAGNEBIN, 1993, p.58).

Os sujeitos do estudo foram pessoas que moravam (e alguns ainda moram) isoladas em instituições e se constituem, para mim, em uma espécie de caixas de surpresa: quando em interação com elas através da afetividade, respeito, reflexão e valorização de seus saberes, percebia que muitas vezes voltavam a sonhar, a ter brilho nos olhos ainda esperançosos.

Um dia⁴ observei um senhor, morador da Fundação Leão XIII, que ficava juntando folhas com um galho de árvore. Todas as manhãs ele acordava cedo e trabalhava, recolhendo folhas e gravetos, até o horário do almoço. Sempre usava o mesmo galho para o trabalho. Foram muitos os montinhos de folhas e gravetos que encontrei no chão, em frente à casa onde me reunia com os assistentes sociais da instituição.

Aproximei-me dele, certa manhã, enquanto juntava os montes e tivemos uma conversa. Depois soube que o senhor Peixoto se mantinha bastante discreto. Os assistentes sociais já haviam tentado aproximação, mas ele quase não falava.



(Sinais de Sr. Peixoto)

Trago aqui sabedorias que este senhor de 80 anos⁵ trocou comigo, em conversas de voz terna e doce, quase um sussurro. Fala suave, delicada, potente em vida e firmeza. Essa conversa aconteceu graças às histórias – puras magias que desmudemem pessoas.

Contou-me o Senhor Peixoto:

Já trabalhei muito com as mãos na terra e as mãos na massa e hoje continuo com as mãos na terra e as mãos na massa... [fazia menção aos montinhos de folhas e gravetos que costuma catar]. Diz o ditado que o prazer no trabalho aperfeiçoa a obra.

⁴ Ano de 2004.

⁵ Em 2004 o senhor Edgard Silva Peixoto tinha 80 anos. Ele nasceu em 03 de fevereiro de 1924.

Conversamos um pouco... O gesto do Sr. Peixoto me lembrou a infância, quando via as senhoras, no interior da Bahia, varrendo o quintal com vassouras feitas de galhos e folhas. Varrer o quintal significava, na minha infância, juntar as folhas e gravetos que, em seguida, viravam brinquedos para nós, crianças.

Essa lembrança me fez recordar a história de um homem que varria um pátio e cantava. Um dia, esse homem descobriu que as letras de suas canções tocavam profundamente o coração de muita gente. Canções que fortaleciam pessoas, sendo compostas enquanto ele varria, pensando e elaborando seus conflitos.

Conversamos, o sr. Peixoto e eu, sobre essa história, sobre a vida... E ele disse:

O Livro tem um sentido muito profundo para mim. Em 28 de janeiro de 1983 passei pela triagem⁶ e passei por um abuso. Me tiraram o Livro. 1º Livro que eu tive... comprei por acaso. Um sábio disse que o acaso favorece apenas as pessoas de mente bem preparadas. O 1º Livro. Foi em 29 de maio de 1969, em letras douradas e um outro nome especial em carimbo.

A partir da reflexão proposta pelo sr. Peixoto pergunto-me: como a escola pode ser fiel aos livros imaginários, escritos com *letras douradas*, por alimentarem sonhos de liberdade? O que significavam '*mentes bem preparadas*', na percepção do senhor Peixoto? Serão mentes que dialogam com surpresas e com imprevisibilidades?

Essas indagações me levaram a registrar a definição sobre teoria e prática feita por sr. Antônio – outro senhor morador da Leão XIII – então, com 63 anos. Quando indaguei-lhe sobre os ensinamentos que a rua lhe proporcionou nos 20 anos vividos entre calçadas, catando papelão para sobreviver com a sua venda, o sr. Antônio prontamente me respondeu:

Não aprendi nada na rua. Se tivesse um dia de coisa boa, tinha 20 de coisa ruim. Eu não sei tudo. Ainda tem coisas que vou aprender. Você se formou estudando [se refere

⁶ Triagem é o local para onde são enviadas as pessoas retiradas da rua. É lá que se decide o que fazer e para onde enviar essas pessoas.

a mim]. A teoria que aprendi em 30 anos de trabalho... Por exemplo: a prática é mais forte... pois você se formou estudando. O outro [refere-se a si próprio] tem a teoria do aprendizado do dia-a-dia na carteira assinada.

O senhor *Antônio* criara uma situação hipotética para explicar-me seu conceito de teoria e de prática e explicitou um diálogo ficcional:

Nós dois trabalhamos em uma farmácia e atendemos às pessoas. Todo dia aqueles mesmos casos. Mas, se vier outro caso diferente daquele que se está acostumado a tratar, só quem tem a prática é que pode atender, pois estudou. Eu só saberia atender aqueles casos que me passaram as informações, pois eu [refere-se a si próprio] só tenho a teoria.

Este senhor me apontava a importância da teoria estar articulada à prática da vida, que para ter significado, precisa ser revestida de experiência, de autonomia. O Sr. *Antônio* não se esqueceu de registrar o esvaziamento dessa mesma teoria quando apenas informativa. Em suas reflexões, me sinalizava a importância da escuta e da observação sensível, para que eu pudesse me aproximar de suas lógicas, óticas e necessidades, fazendo do meu trabalho uma construção rica de aprendizados para mim, para eles e, quem sabe, para a instituição. Alertava-me quanto à possibilidade da teoria se fazer experiência.

Penso, então, em Morin e na teoria da complexidade, quando o autor observa que:

Explicar não basta para compreender. Explicar é utilizar todos os meios objetivos de conhecimento, que são, porém, insuficientes para compreender o ser objetivo. (MORIN, 2000, p. 51).

No exercício de abrir meus poros e sentidos na busca de melhor experienciar contextos, compartilhar gestos, silêncios e interagir com textos múltiplos como os do sr. Peixoto que, entre gravetos e folhas me aproximava de Ginzburg, me via na condição de caçadora de *pormenores negligenciados*, – e nesta condição, fui me

“agrandando”, impregnada que estava de leituras que eram tecidas ao perceber e experienciar óticas plurais.

Então, em diálogo com aqueles senhores e senhoras, me percebia fortalecida na tentativa de compreender seus embates, suas vidas, para estabelecer interações e construções. Debruço-me novamente, em escuta, diante das reflexões do sr. Peixoto:

A comunidade é outra coisa importante na vida porque a comunidade é terapêutica. A terra e a massa hoje tem um sentido diferente para mim. Diz-se que a massa é homogênea. Ela tem sido homogênea, mas precisa ser mais homogênea e falta muito para ela ser homogênea. A união exterior depende da união interior. A afetividade e a efetividade. Juntando as folhas estou sendo efetivo, mas a afetividade é mais difícil. Vêm boas ideias trabalhando, minha mente fica mais ativa com o trabalho, aí gosto do trabalho mental [se refere às reflexões feitas enquanto cata gravetos e folhas como trabalho que faz diariamente]. Antes de vir para aqui, eu vivia em uma comunidade. Tive uma reunião na comunidade, no Centro do Rio e a discussão de uma questão muito importante – desemprego.

Em algum momento de nossa conversa permeada de crônicas, canções, lembranças... eu sorri para ele que, imediatamente, agradecendo o sorriso, e continuou:

De 1974 para cá eu passei a entender a questão de desemprego. O que é o desemprego e o que é o emprego? Naquela reunião com a comunidade não achei graça de nada. Era uma 4ª feira, 9 de janeiro de 74. Naquele ano foi a última vez que eu vi as pessoas da comunidade. Dali para cá a coisa mais difícil que tenho é sorrir. Às vezes eu sorrio, mas um sorriso tênue quando estou sozinho. O Livro que comprei, em 29 de maio de 1969, foi o primeiro Livro que tive. Passei e comprei por acaso. Eu ia andando pela rua e um conhecido meu me vendeu. Eu estava abonado [faz um gesto como quem recebe uma grana incomum].

(...)

Da triagem vim para cá. Tinha começado um serviço aqui... naquela obra. [Aponta para uma construção que em 2004 estava sendo feita para melhorar as condições de alojamento de alguns senhores.] Tinha um grilo cantando e isso me sensibilizou, me lembrou o Livro. Então, sentei e fiz um verso:

“No recanto da Fazenda
Um grilo cantava no chão
Quando eu meditava

Contemplando a solidão
Pois fazia 30 anos
Que eu entrei no meu sertão
Ao comprar por dois cruzeiros
Um Livro de precisão.”

- O senhor tem isso escrito? Perguntei-lhe, me referindo ao verso.

Mentalmente. Não sai da minha lembrança... Eu perdi uma coisa de precisão, mas creio que ganhei uma coisa mais preciosa. A preciosidade é mais valiosa que a coisa preciosa. Comparando a preciosidade com a coisa preciosa que é o Livro – a pessoa é mais importante que o Livro. Tive o Livro por 14 anos, até 1983. O Livro sumiu na triagem. Eu estava muito ligado a ele. Lembrei do trecho de Maria e José [da Bíblia] e não quis ser rigoroso com o Livro. Dia 1^o de janeiro de 1983 ele sumiu. Já faz 21 anos este ano [2004]. O Livro era o testamento. A vida é um diálogo, é um relatório. Muita coisa para falar. A vida é um livro aberto.



Equipamento e galho utilizado para trabalhar.



Equipamento e gravetos.

O sr. Peixoto me levou, então, a um local bem próximo, onde estavam enfileirados uma bolsa de papelão e dois sacos de supermercado cheios de jornais, revistas velhas, livro de “um senhor que vinha sempre aqui, mas este senhor já morreu”, algumas peças de roupa e objetos pessoais:



Aqui está meu mundo de atrações... e como ele é rico. É o meu equipamento. A peça mais importante do equipamento é o suporte, onde eu carrego a coisa mais importante: O Livro. Este Livro que guardo é outro: há alguns anos ganhei este.

Suporte, local onde guarda o Livro

Retirou do *equipamento* uma página pequena e me deu dizendo:

Sabe o que eu achei ali? [apontou para uma árvore perto de onde estávamos]. Em 8 de agosto de 2001, encontrei uma página de livro. Livro do Gênesis. E o mais importante: Era o capítulo 25. Fala de um homem que morreu em ditosa velhice aos 175 anos de idade. Fiquei maravilhado com aquilo. Eu nunca tinha observado esse trecho. Fui observar aqui na Fazenda Velha [Fundação Leão XIII - Campo Grande]. Fui botar mais sentido foi aqui.

A morte de Abraão

7 Foram os dias da vida de Abraão cento e setenta e cinco anos.

8 Expirou Abraão: morreu em ditosa velhice, avançado em anos; e foi reunido ao seu povo.

9 Sepultaram-no Isaque e Ismael, seus filhos, na caverna de Macpela, no campo de Efrom, filho de Zoar, o heteu, fronteiro a Manre,

10 o campo que Abraão comprara^a aos filhos de Hete. Ali foi sepultado Abraão, e Sara, sua mulher.

11 Depois da morte de Abraão Deus abençoou a Isaque, seu filho; Isaque habitava junto a Beer-Laai-Roi.

Gênesis 24 / 25 (Pequeno trecho das páginas 29 e 30, encontradas pelo sr. Peixoto)

Deu-me o papel para que levasse para casa e lesse. Prometi devolver-lhe outro dia. Ele me agradeceu muito pela conversa, dizendo em sorriso tênue:

Hoje aconteceu um milagre. É muito raro eu me deparar na presença de alguém por tanto tempo. Eu agradeço à senhora. A convivência é um prêmio. A amizade é um privilégio.

O senhor Peixoto trabalhava constantemente com seus gravetos, pensando, refletindo e, como ele próprio dizia, *com o trabalho, eu tenho boas ideias e vou melhorando a cada dia*. Assim como o sr. Peixoto pôde inventar uma maneira de não sucumbir neste *sertão*, também uma senhora, chamada dona Vanda, aos 74 anos, preenchia sua vida com bonecos feitos por suas mãos. Em cada boneco, um personagem e histórias vividas no mundo, fora e dentro da instituição. Dona Vanda⁷ me mostrava os bonecos e falava da vida que se mistura em diversos tempos e espaços. Surge a lembrança da escola formal e dona Vanda destaca dois aprendizados ali construídos:



Primeiro, a escola me ensinou que a rebeldia que eu tive era adiantamento. Eu tava crescendo.

Segundo, a escola me ensinou que a pessoa falando demais não sabia de nada.

Era melhor ficar calada e ficar na posição de ninguém.

Na rebeldia, dona Vanda me apontava um apelo para o exercício da autonomia. É esta mesma senhora quem sinalizava que, sem pensamento crítico reflexivo, a fala se torna excessiva. Célia Linhares⁸, lembrando Heidegger, me disse: *é como uma ação mecânica, como um ativismo reprodutor, uma*

⁷ Dona Vanda Freire, nasceu em 14 de março de 1930.

⁸ Observação feita em aula, 1º Freire, nasceu em 14 de março de 1930.

⁸ Observação feita em semestre de 2005/UFF.

tagarelice. Dona Vanda e o sr. Peixoto buscavam maneiras de permanecer na posição de pessoas que se reinventam a cada instante através de ações que permitam vida, diante de tanta negação. Estes senhores me levaram a pensar na escola que emudece, que desfalece e nas brechas que clamam por movimentos instituintes.

Assim como o sr. Peixoto e a sra. Vanda potencializavam diversas possibilidades de diálogo, com a realidade e consigo mesmos, em construção transformadora, penso neste como um movimento latente criador, que precisa ser alimentado, instigado e valorizado para que possa germinar, não apenas em crianças ou professores, mas nos mais plurais seres humanos. Movimento que pede processos sociais, pedagógicos e políticos de com-partilhar.

Enquanto me apresentava seu eu *equipamento*, o sr. Peixoto me falava da época em que a instituição recolhia todos os pertences dos senhores e das senhoras que conviviam naquele espaço. Lembrou-se de cada situação em que teve seus sacos recolhidos para nunca mais vê-los.

Quando conversávamos e, sem perceber, nos distanciávamos um pouco do *equipamento e do suporte*, o sr. Peixoto não demorava em lembrar e aproximar-se deles, como guardião de suas histórias e referências. Para onde ia, levava consigo seu *equipamento* – fosse ao banheiro, refeitório ou entre as árvores, folhas e galhos. Logo deixou de tê-los visto que, numa manhã, foi surpreendido, ao despertar, pela falta dos seus acervos estimados.

Em 2006, ele se lembrou da foto que eu lhe dera registrando *equipamento e suporte*. Prometi fazer outra cópia fotográfica e junto à foto dar-lhe uma cópia da página do Livro Gênesis, na tentativa de resgatar um pouco dessa história. Tocada pela importância atribuída pelo sr. Peixoto quanto a possibilidade de receber a fotografia e a cópia da página que haviam sido *perdidas*, pensei nas tantas questões – que nem sei quais – que são trazidas com o retorno simbólico dos acervos confiscados.

Em contato com sr. Peixoto, lembrei-me de um livro chamado *Guilherme Augusto Araújo Fernandes (FOX, 1995)*. Conta a história de um garoto, Guilherme Augusto Araújo Fernandes e de uma senhora de 95 anos, dona Antonia, que morava

em um asilo quando perdera a memória. O garotinho, vizinho e amigo da senhora, por meio de objetos a ajuda a reavivar sua memória. Contudo, para saber o significado dessa nova palavra – memória – o garoto pergunta e escuta seus pais e cada morador do asilo.

A partir dos depoimentos coletados, o garoto vai buscando maneiras de presentear Dona Antônia com suas próprias memórias – aquelas mais valiosas em significados e sentidos. Dona Antônia recebe um a um os presentes do amigo e vai ressignificando cada objeto em interação de afetividades atemporais, tecendo um diálogo entre suas próprias memórias e as memórias do amigo. E assim, *a memória perdida de Dona Antônia é encontrada, por um menino que nem era tão velho assim.*

De imediato pensei na necessidade que o sr. Peixoto tinha de registrar as datas de cada acontecimento que se fazia significativo para ele. Em uma de nossas conversas – ainda em 2004 – comentou que ainda não tinha o calendário do ano, o que dificultava seus *registros mentais*. Naquele instante, retirei da bolsa um calendário e lhe entreguei. O sr. Peixoto, muito grato, falou da importância de marcar as datas para não perdê-las.

Voltei-me, então, para a sr^a Vanda, com seus bonecos guardados em uma bolsa de pano. Junto a eles, linhas coloridas, retalhos e agulha. Costuras que mantém vivos o pensar-refletir-existir desta senhora e do sr. Peixoto, que levava consigo seus alinhavos em folhas, gravetos, datas, livros, lembranças... para não se perderem de suas referências e atos de criar.

Como enfatiza Benjamin, o sr. Peixoto e a sr^a Vanda bem conheciam *a força germinativa das sementes* (BENJAMIN, 1994). Eles próprios mantinham latente e em movimento, através de fazeres significativos, sua própria existência na busca da superação de si mesmos e dos contextos que os cercavam. Nesse processo, encontrei-me com o sr. Peixoto, o sr. Antônio, a sr^a. Vanda e, tantas outras pessoas com quem conversava e que se abriam em falas preciosas, oportunizando que narrativas pudessem ser intercambiadas em construções que favorecem a aproximação entre pessoas, instituições e vida.

Algumas considerações

Nestas interlocuções entre sujeitos, espaços e experiências plurais, fui tocada pela importância da busca de convívios humanos, afetivos, críticos, criadores e libertadores que potencializam as trocas de saberes no entrelaçamento da teoria e da prática como experiências indissociáveis, potentes por permitirem a ampliação de conceitos, ideias, óticas, ações, políticas. Nestes encontros, trocamos, tecemos, refletimos e destas interações foram surgindo escritas construídas entre diversas vozes.

O registro das interações entre mim – pesquisadora – e os interlocutores com os quais trocava experiências, tornaram-se subsídios para a construção de textos carregados de múltiplas vozes. Assim, esta produção foi lida por cada interlocutor co-autor e, quando este não dominava o código letrado, escutava o texto lido por mim em voz alta. Após os interlocutores lerem ou escutarem tais textos, eles corrigiam detalhes correspondentes aos seus depoimentos e quando autorizavam, levava os textos para a Universidade, como possibilidade de outras interlocuções, agora junto aos colegas e professores, em diferentes encontros e atividades acadêmicas.

Trabalho conjunto, de várias autorias. Esses senhores e senhoras com os quais dialoguei na Fundação Leão XIII, não foram queimados em fogueiras – conforme acontecia no século XVI na Itália, por exemplo, como bem assinala Ginzburg – como forma oficial e lícita de silenciar a transgressão que ultrapassa o pensamento único. Contudo, outras chamas ardiem em seus peitos queimados pelo abandono, pela desvalorização e pelo esvaziamento de suas referências e saberes. Formas oficiosas de fogueira, em pleno século XXI.

Meu objetivo não se restringia a trazer suas vozes a diversos espaços, mas fortalecê-las para que se pronunciassem sem intermediários e se percebessem como vozes autoras de ideias, conceitos, valores e saberes. Na escuta daqueles que não couberam e não cabem na escola formal, fomos e vamos buscando caminhos para ajudar na construção de escolas mais largas e, portanto, democráticas e dialógicas.

Referências Bibliográficas

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Série Pesquisa em Educação. Brasília: Plano, v. 3, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, v. 1, 1994.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 4. ed. São Paulo: Cia. da Letras, 1994.

FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Walter Benjamin. Tudo é história**, 147. São Paulo: Brasiliense, 1993.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1991.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

REIS, Isabel Noemi Campos. **Pontes a ser-viço das margens**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2006. Dissertação. Mestrado em Educação. Orientação: Célia Frazão Linhares, 320 p.

Educação estética: alguns princípios orientadores para práticas pedagógicas emancipatórias no cotidiano escolar

Aesthetic education: some guiding principles for emancipatory pedagogical practices in daily school

Maria Lúcia de Amorim Soares¹
Eliete Jussara Nogueira²

Resumo

No caminho de Bourdieu que pensa a cultura adquirida por familiarização insensível, no caso dos indivíduos socialmente privilegiados, ou por inculcação escolar no caso dos indivíduos desfavorecidos, este texto é indicativo de princípios orientadores para práticas pedagógicas emancipatórias. Como na contemporaneidade as experiências indicam a formação de subjetividades fluídas, três exemplos têm como pressuposto o ato educativo enquanto educação estética.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; Cotidiano escolar; Educação estética

Abstract

On the way Bourdieu thinks that the culture gained by insensitive familiarity, in the case of socially privileged individuals, or inculcation school in the case of disadvantaged individual, this text is indicative of guiding principles for emancipatory pedagogical practices. In contemporary experiments indicate the formation of subjectivities fluid, three examples have assuming as the educational act as aesthetic.

Keywords: Pedagogical practices; Daily school; Aesthetic education

¹ Geógrafa, Doutora em Ciências: Geografia Humana pela USP, área de pesquisa em educação e cotidiano escolar, Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade de Sorocaba. maria.soares@prof.uniso.br

² Psicóloga, Doutora em Educação pela Unicamp, área de pesquisa em educação e cotidiano escolar, Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Doutorado) da Universidade de Sorocaba. eliete.nogueira@prof.uniso.br

Educação estética: alguns princípios orientadores para práticas pedagógicas emancipatórias no cotidiano escolar

Maria Lúcia de Amorim Soares
Eliete Jussara Nogueira

Introdução

O que está errado na sociedade em que vivemos, diz Cornelius Castoriadis (1996, p.3) “é que ela parou de se questionar”. É um tipo de sociedade que não reconhece mais qualquer alternativa para si mesma e, assim, sente-se absolvida do dever de examinar, demonstrar, justificar ou de provar a validade de suas suposições francas e tácitas. Essa sociedade não suprimiu o pensamento crítico como tal nem fez com que seus membros tivessem medo de enunciá-lo. De alguma forma, no entanto, essa reflexão não chega longe o bastante para abranger as condições que conectam nossos movimentos com seus resultados e suas conseqüências. Estamos predispostos a criticar, mas nossa crítica é, por assim dizer “sem dentes”, incapaz de afetar a agenda estabelecida para nossas escolhas de políticas de vida. Em outras palavras, poderíamos dizer que a “crítica ao estilo do consumidor” chega para substituir aquela voltada para o “estilo do produtor”.

Essa mudança funesta não pode ser explicada apenas pela referência a uma mudança de ânimo público, uma diminuição do apetite pela reforma social, um interesse gradualmente diminuído pelo bem comum e pelas imagens de uma boa sociedade, uma queda na popularidade do engajamento político ou uma maré crescente de sentimento hedonista e de “eu primeiro”; embora todos esses fenômenos sejam na verdade sinais de nossos tempos. As causas da mudança são mais profundas; estão enraizadas em uma profunda transformação do espaço público e na forma em que a sociedade moderna trabalha e se autoperpetua. (BAUMAN, 2008, p.131).

Contrapondo-se a essa perspectiva, e dialogando com a estética do fragmento, em *loops*, que esse texto terá seu desenrolar. Objetivando a criação de um todo cujo

significado extrapole o lacunar de suas partes constituintes, explicitamos algumas possíveis práticas pedagógicas a serem colocadas em operação no cotidiano escolar.

Como na contemporaneidade a pluralidade de experiências parece indicar a formação de subjetividades fluídas e heterogêneas, na medida em que nos distanciamos da compreensão cartesiana de subjetividades pela qual o sujeito é idêntico ao seu pensamento, apresentamos de maneira puramente contextual a possibilidade de levar para a escola pública “Figuras na paisagem: esteroscopia”, “Sala de aula virando poesia” e “Tlon, Uqbar e Orbis Tertium” enquanto práticas emancipatórias. Assim, em estado latente, uma proposição audaciosa: se conhecer é inseparável de transformar, se transformar é desordenar – desorderna-se de um lado, ordena-se de outro inseparavelmente; e se ordenação é estrutura, e estrutura é ... é o trabalho escolar de professores hoje, híbridos de carbono e silício, que vai alimentar a incompletude da escola pública contemporânea.

Neste sentido, o pensar de Bourdieu (2007) abre caminho para afirmar que uma das causas do rendimento escolar está associada à importância da bagagem cultural vinda do meio familiar, como herança cultural. Segundo ele, em comentário de Nogueira e Nogueira:

A sociedade produz (e a escola reproduz) uma oposição entre dois modos diferentes que os indivíduos apresentam – de acordo com sua origem social – de se relacionar com o mundo da cultura, e isso desde o nascimento. O primeiro modo, próprio dos dominantes, define-se por uma relação do tipo aristocrático, marcada pela familiaridade e pela intimidade com a cultura legítima, o que resulta numa relação desenvolva, descontraída, fácil elegante, segura, diletante, numa só palavra “natural”, com as obras culturais. Já o segundo tipo, próprio dos dominados, define-se por uma relação do tipo popular, caracterizada pela estranheza e pelo embaraço, o que desemboca numa relação tensa, laboriosa, árdua, esforçada, desajeitada, acanhada, interessada com as obras de culturas. (2009, p. 76)

Na teoria bourdieusiana, o que dá origem e constitui esse ou aquele tipo de relação é o modo pelo qual a cultura foi adquirida: por familiarização insensível (e mais precocemente), no caso dos indivíduos socialmente privilegiados, ou por inculcação escolar (e mais tardiamente) no caso dos indivíduos sociais desfavorecidas.

Reforçando: na verdade Bourdieu observa a responsabilidade da escola na continuidade das desigualdades sociais, isto é, a pedagogia usada tem como foco o aluno que detêm a herança cultural exigida pela cultura escolar. Em outras palavras: o sistema tem como função objetiva perpetuar os valores que estabelecem a ordem social, criando um ciclo de vantagens cumulativas para os indivíduos advindos das classes favorecidas. As crianças advindas de classes favorecidas, apresentam mais facilidade com a língua culta por vivenciar vários domínios culturais, tais como o cinema, a pintura, a música, a dança, as viagens, entre outros. O contrário acontece com as crianças das classes desfavorecidas, ainda segundo Bourdieu, porque não se relacionam com um ambiente rico linguisticamente (de acordo com os padrões da norma culta) e isso passa a ser um obstáculo cultural para o seu desempenho escolar. Há uma maior dificuldade para compreender e decifrar os símbolos da cultura dominante e os seus significados quando são exigidos na escola.

Sabe-se que os seres humanos começam a se distinguir dos animais quando se tornam capazes de manter uma relação material produtiva com a natureza, ou seja, de produzir seus meios de existência. Desta forma, a ação do homem sobre a matéria ocorreu em função de sobrevivência (objetos de sobrevivência), e de outras exigências criadas pelo próprio homem (objetos com funções e finalidades variadas com o intuito de suprir as necessidades: os objetos utilitários). Contudo, nota-se que entre as prioridades criadas pelo ser humano emerge a necessidade de uma produção denominada de “transutilitária”, que se estende para além da função original de utilidade (VÁZQUEZ, 1999). Nesse contexto se origina a produção estética (MUNHOZ, ZANELLA, 2000). Assim, pode-se dizer que a relação estética é uma das formas mais antigas da relação do homem com o mundo, antecedendo o direito, a política, a filosofia e a ciência. Precede até mesmo a magia, o mito e a religião (VÁZQUEZ, 1999).

Processos criadores se fizeram e se fazem importantes para desestabilizar os lugares estabilizados, uma vez que “vivemos” a mudança cujo braço distinto é a fugacidade, a fragmentação, o provisório na relação sujeito-mundo (JAMENSON, 2000). Processos criadores que se distanciam dos processos tradicionais de ensino, carregados de relações verticalizadas, para chegar a saberes que envolvem a

constituição do sujeito como um todo, do aluno como também do professor, que se protagonizam ao criarem novas pedagogias, recriando-se. (MAHERIE, ZANELLA, DAS ROS, 2007)

Na entrega de três exemplos, enquanto práticas emancipatórias – “Figuras na paisagem: estereoscopia”, “Sala de aula virando poesia”; e “Tlon, Ugbar e Orbis Tertium” – neste artigo indicamos maneiras criadoras para o exercício no cotidiano escolar, possibilitando tecer conhecimentos relevantes socialmente e contribuições efetivas à emancipação da sociedade. Tem como pressuposto a compreensão do ato educativo como processo que remete a enredamentos, inter-relações e negociações na constituição, na modificação e na consolidação de um novo olhar propiciando a educação dos sentidos, logo uma Educação Estética.

Embora os exemplos a seguir mencionados necessitem de uma explanação mais detalhada quanto a seus desdobramentos, que são de grande complexidade, apenas o fazer, isto é a dinâmica do desafio, produzirá uma resposta clara sobre as relações entre os indivíduos e sua posição no espaço social, no caso específico: na escola pública. É preciso explicitar que *loops* são processos de temporalização, por meio dos quais, pela repetição, geramos a diferença, passando sem cessar do mesmo do outro. Informa-nos Aline Couri (2006) que é a

repetição de pequenos trechos, visando a criação de um todo cujo comportamento extrapole o de suas partes constituintes. O *loop* torna-se importante na medida em que existe como um conceito, possibilitando diversas apropriações (que possuem semelhanças que permitem o agrupamento de todas essas possibilidades neste mesmo conceito), e também como ferramenta, possibilitando resultados impossíveis de serem alcançados sem seu uso. (p.41)

Práticas Pedagógicas Emancipatórias

Primeiro Loop – para construir com os alunos

Figuras na Paisagem: Estereoscopia

André Parente é professor da Escola de Comunicação da UFRJ. Coordenador do núcleo de Tecnologia e Imagem desta escola, além de artista e pesquisador da imagem e das novas mídias. Em 2004, ganha o Prêmio Sergio Motta de Arte e Tecnologia

com um trabalho que mistura técnicas fotográficas e computacionais na realização de uma instalação interativa intitulada “Figuras na Paisagem: Estereoscopia”, instalação apresentada em uma exposição no Paço das Artes, em São Paulo, em agosto e setembro de 2005.

É necessária a longa descrição da instalação realizada, com a discussão de alguns dos seus principais aspectos técnicos e conceituais para, assim, tentarmos explicitar aspectos de seu conceito e de sua expressão como prática.

A instalação mostra, usando a descrição de Parente (2006, p. 62), em uma projeção de quatro metros de largura por três de altura, um homem e uma mulher que se olham, em campo/contracampo. No meio da sala, o espectador dispõe de um *mouse*, sob um cubo de madeira, para ativar a imagem de cada um dos personagens. Se o cursor é colocado na parte de cima da tela, a imagem avança em um *zoom-in*. Se colocado na parte de baixo, a imagem recua, em *zoom-out*. Se o cursor é colocado na parte mediana, o movimento do *zoom* para e a imagem fica parada.

A medida que o espectador prova um *zoom*, ele percebe que a imagem é feita de várias outras imagens. A imagem do homem é formada por milhares de imagens de mulher e reciprocamente. Na verdade, para cada pixel da imagem, das duas imagens, corresponde a imagem do outro, em contracampo. Portanto, o movimento do *zoom* se torna infinito e interativo, como em um *zoom* realizado sobre uma imagem fractal.

Em uma imagem fractal, a parte é igual ao todo, de forma que a realização de um *zoom* de uma das partes corresponde ao movimento de retorno ao seu início. É exatamente isto que ocorre na instalação de André Parente: vemos o homem. Ele está em pé, olhando frontalmente para a câmara, na ala das palmeiras reais do Jardim Botânico do Rio de Janeiro. Ao fazermos um *zoom-in* sobre esta imagem, percebemos que ele é formado de milhares de outras imagens. Ao nos aproximarmos das outras imagens, percebemos que se trata de uma imagem de uma mulher, também ela em posição frontal, em pé, na ala das palmeiras reais do Jardim Botânico. Se continuarmos o *zoom*, chegamos diante da mulher. Ela também está parada, olhando frontalmente para o espectador. Se continuarmos nosso *zoom*, percebemos que a imagem da mulher é formada por milhares de fotografias do homem. Podemos continuar nos

aproximando e voltamos ao ponto de partida, que é a foto do homem.

A instalação se constitui em um movimento contínuo – caso se faça um *zoom-in* ou *zoom-out* – que envolve duas pessoas fotografadas frontalmente, em campo – contracampo, como na figura da banda de Moebius, em que a imagem do homem constitui um dos lados de figura e a imagem da mulher, o outro. Percorrer os dois lados significa ir do homem à mulher, sem descontinuidade.

Além das imagens, a instalação apresenta um diálogo especular, entre os dois personagens, mostrando como o cotidiano marca as relações que se estabelecem nos modos de se estar no mundo. Eis o diálogo, incluído no Caderno de Fotos, como complemento ao artigo “Figuras na paisagem: estereoscopia”, de André Parente (2006):

MULHER: Eu quero ver o que você está vendo de mim dentro de você.

HOMEM: Eu quero ver o que você está vendo de mim, do que eu estou vendo de você, dentro de mim.

MULHER: Eu quero ver o que você está vendo de mim, do que eu estou vendo de você, do que você está vendo de mim dentro de você.

HOMEM: Eu quero ver o que você está vendo de mim, do que eu estou vendo de você, do que você está vendo de mim, do que eu estou vendo de você, dentro de mim.

MULHER: Eu quero ver o que você está vendo de mim, do que eu estou vendo de você, do que você está vendo de mim, do que eu estou vendo de você, do que você está vendo de mim dentro de você.

HOMEM: Eu quero ver o que você está vendo de mim, do que eu estou vendo de você, do que você está vendo de mim, do que eu estou vendo de você, do que você está vendo de mim, do que eu estou vendo de você, dentro de mim.

Para Certeau (1994, p. 154), o discurso produz efeitos, não objetos. É um “saber-dizer” que compreende alternâncias e cumplicidades, procedimentos e imbricações ligando as “arte de dizer” às “artes de fazer”:

As mesmas práticas se produzem ora num campo verbal ora num campo gestual; elas jogariam de um ao outro, igualmente táticas e sutis cá e lá; fariam uma troca de si – do trabalho no serão da culinária às lendas e às conversas de comadres, das astúcias da história vivida às da história narrada (1994, p. 153).

Enfim, André Parente com “Figuras na paisagem: estereoscopia” realiza uma possibilidade de inventar o cotidiano com astúcia sutil enquanto tática de resistência. Alterar objetos e códigos é tornar visíveis os outros como legítimo outro.

Segundo Loop – para declamar com os alunos

A sala de aula virando poesia

Maria Lúcia de Amorim Soares, é professora da Universidade de Sorocaba – Uniso, no Programa de Pós-graduação em Educação. Em 1996, defendeu sua Tese de doutorado na Universidade de São Paulo – USP, intitulada “Girassóis ou Heliantos – maneiras criadoras para o conhecer geográfico”, visando uma radiografia da sala de aula tradicional, como também da mente de professores e alunos. Onde flutuam encantos e desencantos, prazeres e fastios, conquistas e frustrações, “numa identificação clara das feridas que dilaceram a educação” (1996, p. 28) quer rasgar seguros horizontes de trabalho propondo instrumentos de transformação no mundo escolar. Entre eles, para minar as bases estruturais do complexo ideológico escolar dominante, traz o uso de uma arma de rebeldia – a poesia no ensino do espaço urbano – visto enquanto objetivação do estudo da cidade, podendo fazer medrar o palimpsesto fragmentado/articulado; reflexo da sociedade/condicionante social, campo simbólico/campo de lutas.

À maneira de *bricoleur* a autora apresenta exemplos de poemas do cubano Nicholas Guilhém que, utilizados com fórceps científicos, incorporam a força plutônica de cidade quando declamados.

Nicolas Guilhén, poeta cubano (1902 – 1989), que viveu no Brasil na casa de Candido Portinari durante a revolução cubana, deglute e vomita a dominação inglesa/francesa/americana em Cuba. Apropria-se do jornalismo, como elemento crítico e critica, através da forma de anúncios publicados diariamente em jornais, para mordiscar, mastigar e engolir o invasor. Flanando pelas citações multitextuais do poeta, a cidade de Havana aflora-nos num jogo entre etnias, políticas e linguagem, num estado de anátesis. (SOARES, 2001, p 45-49)

Poemas para a dominação francesa, publicados em jornais cubanos sob forma de anúncios:

LA GRENOUVILLE

LA RANA RESTAURANT

Anúncio luminescente
intermitente.

CHEZ GAMBOA

Mentecado y nevado de
frutas. Água fria todo el año.
!COMO EM PARIS!

Poemas para a dominação inglesa, publicados em jornais cubanos sob forma de anúncios:

PERFUMERIA CUBANA

Tuétano de oso y León para
fortalecer el cabelo. Miel
de la Reina de Inglaterra,
recomenda por su perfume.
EL RAMILLETE GALO

Poemas para a dominação americana, publicados em jornais, sob forma de anúncios:

SANITURE

Visite a Vênus sin temer a Mercúrio
Ele presentivo oficial del ejército
norteamericano. Em todas las farmácias

MIAMI CLUB

Divertase cada noche bailando com las mejores orquestas de la Havana. Estritamente privado. Clientela distinguida em su mayuría norteamericana. Aviso importante: la Administración o su delegado a la entrada del local se reservan el derecho de admisión, sin explicaciones.

Buffet frío y platos criollos. Show especial a las 12, con la negra Rufina y el negrito Cocaliso, los mejores bailarines de la rumba cubana.

Com sua série “ESCLAVOS EUROPEUS”, Nicolas Guillén estilhaça o núcleo das múltiplas dominações efetuadas sobre Cuba: no caso a escravidão. Faz de cada gesto poético, um gesto político, de cada poema outra sociedade, outra capacidade de futuro, outra contradição, conforme avisa antecipadamente:

AVISO IMPORTANTE

Es sorprendente la semejanza que existe entre el texto de estos anuncios y el lenguaje empleado por los traficantes em esclavos áfricano (negreros) para proponer su mercancía. Forzados por la costumbre general aceptamos su publicación, no sin consignar la repugnancia, que tan infame comercio produce em nuestro espíritu.

VENTAS

Dos blancas jóvenes por su ajuste: em la calle de Cuba casa nº4 impondrán.

CAMBIO

Se cambia um blanco libre de tacha por uma volante de la marca FORD y um perro.
Casa Mortuoria de la Negra Tomasa,
Junto al Callijón del Tambor
(segunda cuadra después de la plaza)
darán razón.

FUGA

Há fugado de casa de su amo um blanco de mediana estatura, ajos azules e pelo colorado, sin zapatos, camisa de listado sobre fondo morado.
Quien lo entregue será gratificado.
San Miguel, 31,
extramuros,

casa que lhaman del Tejado.

Terceiro Loop – para leitura e análise com os alunos

Tlön, Ugbar e Orbis Tertium

Um dos contos incríveis de Jorge Luiz Borges chama-se Tlön, Ugbar e Orbis Tertium. Inicia-se com uma conversa de Borges com Bioy Casares, em que Bioy, no curso do diálogo, recorda um aforismo que leu num verbete de enciclopédia, que diz: “O sexo e os espelhos são coordenáveis, porque multiplicam os homens”. Uma sentença tão altissonante veio de uma edição pirata da Enciclopédia Britânica de 1905. Examinam a enciclopédia de que dispõem na casa em que estavam, mas lá não há esta referência. Consultam outras, em outras bibliotecas, nada encontram. Em sua casa Bioy, verifica que em seu volume existem três páginas a mais, e nestas páginas há uma descrição geográfica de um local chamado Ugbar, uma remota província na Ásia Menor. Dizia-se ali também que a literatura era um tipo fantástico, e se referia sempre às regiões imagináveis de Mlenas e de Tlön.

Passa o tempo, e um dia Borges recebe uma inesperada encomenda de um engenheiro inglês, antigo amigo do seu pai, e no pacote havia um livro em cuja antecapa constava um brasão com o signo “Orbis Tertius”. Tratava-se do décimo volume da primeira enciclopédia de Tlön. A perplexidade de Borges não teve limites: se antes Bioy e ele haviam descoberto num verbete de uma edição pirata da Britânica uma menção a um país imaginário, Ugbar, agora tem em mãos um tomo dedicado a um mundo imaginário, o desconhecido Tlön. Para além dos aspectos bizarros da geografia e da fauna – os tigres transparentes, as montanhas de sangue – Borges admira-se com a linguagem. As linguagens do hemisfério sul não possuíam substantivos, somente verbos: não há “lua”, só lunescer. Já as do hemisfério norte não tinham verbos, e os substantivos eram definidos por encadeamento de adjetivos; assim, lua, ou luar, é “aéreo redondo sobre escuro fundo”. Também se vê que a principal concepção filosófica de Tlön era o idealismo radical.

É num posfácio que Borges nos diz o que houve: uma sociedade no século XVII,

vinculada a uma figura lendária, Christian Rosenkreuss, decidiu conceber e fundar um país perfeito: juntaram-se especialistas e começou-se a descrever os aspectos deste país sem erros. Quando este projeto chegou a América, adquiriu uma dimensão atlântica: em vez de conceber simplesmente um país perfeito, a renovada sociedade resolveu elaborar todo um mundo, inteiramente novo, de uma vez. Dos trabalhos dessa sociedade, surgiram os primeiros quarenta volumes dessa primeira enciclopédia Tlön. Daqui há cem anos, alguém, por acidente ou esforço, poderá encontrar os cem volumes da segunda enciclopédia... Ao imaginar este outro mundo, a sociedade “Orbis Tertius” produziu a maior obra dos homens.

O relato vai se tornando extraordinário a cada parágrafo. A medida que começam a ser divulgadas as características de Tlön, a geografia, a história, as línguas. O mundo terrestre que até aqui chamávamos de real ou concreto, passou a ser cada vez mais penetrado por entidades Tlönianas. Surge no Museu do Vaticano uma antiga bússola grifada no alfabeto desconhecido de Tlön. Encontra-se um cone feito de metal pesadíssimo, que três homens juntos não conseguiam carregar e, depois de tocá-lo, advém uma sensação de opressão – tal como acontecia com certos objetos de culto de uma religião de Tlön. O mundo humano começa a ser penetrado por objetos inéditos sempre mais numerosos, e Borges reconhece que quando, em cem anos, os cem volumes da nova enciclopédia forem descobertos, a invasão imaginária de hoje vai se acentuar ainda mais: o ensino das línguas, da geografia, da matemática será progressivamente substituído pelas línguas, geografia e matemática do novo mundo. “Não se escutará mais o inglês, o francês e o puro espanhol. O mundo será Tlön”.

O que se pretende com o conto de “Tlön, Ugbar e Orbius Tertius” é dizer que estamos vivendo a “Tlönização” do que temos chamado de “realidade”. Ou seja, estaria atuando no mundo contemporâneo um deslocamento de certos fundamentos e certos agentes que nos conduzirão a uma reformatação radical do que tradicionalmente entendemos por realidade. Como positivar os outros numa condição existencial que pressupõe, de modo cada vez mais freqüente, uma situação de comunicação medida por tecnologias que conectam vários espaços e estratos temporais? No caso dos ambientes virtuais, como dimensionar as reações sinestésicas

em ambientes tecnologicamente controlados?

Precária, lacunar e instável seria qualquer resposta. Basta lembrar que a Microsoft patenteou um meio pelo qual nosso próprio corpo serve de placa-mãe, de circuitos para as correntes eletrônicas que portam os fluxos de informação.

Nesse caso nossa própria maneira de perceber não será mediada exteriormente por próteses, transformada inteiramente, inerentemente: ganharemos retinas parcialmente celulares... tão efetivas para nós quanto as somente biológicas têm sido até agora (...) Em vez de uma tela, ele [dispositivo multifuncional] poderia atuar diretamente em nossa retina; em vez de um microfone, a nossa pele mesma poderia servir de condutor para que nosso ouvido escutasse (...) é como se estivéssemos migrado para um tipo de novo homem, que poderíamos chamar de Homo Lumines, o homem que lida com os átomos, com os átomos de substâncias, de atividade, e informação, de luz (...) Então, surgirá quem sabe, daqui alguns anos, a possibilidade de dispormos da escolha entre ser um indivíduo individual ou um indivíduo – “em modo de rede”. Tal como hoje um celular entra em rede com outros celulares, da mesma maneira um cérebro poderá ser um nodo ou um servidor de uma rede e não precisará falar, pois os pensamentos se concatenariam diretamente através desta conexão internalizada. Para alguns, talvez pareça loucura; mas há cinco anos a fotografia digital era loucura, há dez anos, a internet também era loucura. (OLIVEIRA, 2006, p.58-59).

Considerações Finais

No livro *Sociedade Individualizada*, Bauman expressa o pensar de Agnes Heller quando afirma que vive num mundo habitado por

‘Todos, Alguns, Muitos e seus companheiros. De maneira similar, existe Diferença, Número, Conhecimento, Agora, Limite, Tempo, Espaço e também Liberdade, Justiça, Injustiça, e certamente Verdade e Falsidade’. Esses são os principais personagens da peça chamada sociedade, e todos eles ficam muito além do alcance da minha sabedoria moral (agora “meramente intuitiva”), ao que parece imune a qualquer coisa que eu possa fazer, poderosos diante da minha falta de poder, imortais em relação à minha mortalidade; seguros quando comparados aos meus dispare, de forma que estes só causem dano a mim, não a Eles. (BAUMAN, 2008,p.222)

A partir desse entendimento o desafio que se coloca aos estudos do cotidiano escolar é entendê-lo para muito além da idéia deste como espaço de mesmice, repetição e senso comum. É preciso buscar atingir instâncias e dimensões da realidade impossíveis de serem captadas pelo simples estudo do modelo social. O habitual é o mais difícil de ver com olhar de estranhamento, que permite romper com cristalizações nos modos de ver, através do acesso a vivências estéticas e seus significados. Em outras palavras: através de uma educação estética.

Muitas práticas sociais estão em andamento nas diferentes dimensões da complexa e enredada vida cotidiana escolar. Para avançar na compreensão do que é e do que pode representar o cotidiano é que apresentamos alguns princípios orientadores para práticas emancipatórias – uma instalação, algumas poesias e um conto, na busca da desinvisibilização de práticas educativas, enquanto exemplos carregados de uma outra lógica de pensar num novo senso comum ético, a superação da contradição entre razão e emoção.

Nesse sentido, para Bordieu e Passeron (1996) “capital cultural” é um conceito que explicita um novo tipo de capital, um novo recurso social, fonte de distinção e de poder em sociedades em que a posse desse recurso é privilégio de poucos, excluindo as classes desfavorecidas de melhor desempenho escolar. Por essa razão não podemos concluir sem sublinhar que o sistema escolar, predominantemente, reproduz e legitima os privilégios sociais. Formalmente, esse sistema ofereceria a todos oportunidades de acesso ao conhecimento e de obtenção de certificados socialmente úteis. Na realidade, os benefícios que os grupos estariam em condições de conquistar no sistema escolar seriam proporcionais aos recursos que eles já possuem em função de sua posição social (notadamente, o capital cultural). As possibilidades de reversão das desigualdades sociais por meio da escola se mostrariam, assim muito limitadas.

Mas, segundo Simondon (1964, p. 23)

O ser vivo resolve problemas não apenas se adaptando, ou seja, modificando sua relação com o meio (como uma máquina pode fazer), mas modificando-se ele mesmo, inventando estruturas internas novas, introduzindo-se a si mesmo inteiro, nos axiomas dos problemas vitais.

De fato, por tudo que foi dito, podemos afirmar, de modo sintético, que a proposta de apresentação de alguns princípios orientadores para práticas pedagógicas no cotidiano escolar, neste caso contidos no emancipatório de três exemplos “extravagantes”, que a cultura escolar existe “pela e para a desigualdade” (SNYDERS, 1976, p.285). À guisa de fechamento convém enfatizar que é preciso “ranger os dentes”, enquanto se é professor.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BORDIEU, Pierre; **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zahar, 2007.
- _____. e PASSERON, J. C. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996.
- BORGES, Jorge Luis. Tlön, Uqbar, Orbis Tertius. In: Ficções. Porto Alegre: Ed. Globo, 1970.
- CASTORIADIS, Cornelius. **La Monteé de L’insignificance**. Paris: Seail, 1996.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- COURI, Aline. Imagens e sons em loop: tecnologia e repetição na arte. **Dissertação**, Programa de Pós-graduação da Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.
- GUILLÉN, Nicolás. **El Diario que a Diario**. Habana: Editorial Letras e Letras, 1985.
- JAMENSON, Frederic. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 2002.
- MAHEIRIE, Kátia; ZANELLA, Andréa Vieira; DA ROS, Silvia Zanatta. Processos de criação em educadores: uma experiência e suas implicações. **Revista do departamento de Psicologia**, UFF, Niteroi, 19(1), 2007.

MUNHOZ, Silmara Dornellas; ZANELLA, Andréa Vieira. Linguagem escrita e relações estéticas: algumas considerações. **Psicologia em estudo**, 13(2), 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio Martins. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Alberto. Homo Lumines. In: FATORELLI, Antonio e BRAVO, Fernanda (orgs.). **Limiares da imagem**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

PARENTE, André. Figuras na paisagem: estereoscopia. In: FATORELLI, Antonio e BRAVO, Fernanda (orgs.). **Limiares da imagem**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

SIMONDON, Gilbert. **L'individu et sa genèse psychico-biologique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1964.

SOARES, Maria Lúcia de Amorim. **Girassóis ou Heliantos: maneiras criadoras para o conhecer geográfico**. Sorocaba: Prefeitura Municipal, Prêmio Linc, 2001.

VAZQUÉZ, Adolfo Sanches. **Convite à estética**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1999.

Notas sobre os percursos de uma Jovem Bolsista de Iniciação Científica a caminho de sua formação

Gisele da Silva de Oliveira¹

RESUMO

O presente artigo pretende apresentar a experiência estética de uma estudante de Pedagogia em seu processo de formação, a partir de sua inserção como bolsista de pesquisa, em um projeto que busca trabalhar em comunhão com a escola, as Memórias, Experiências e Narrativas dos moradores de algumas praias da Ilha Grande localizada no município de Angra dos Reis, pouco assistidas pelo poder público. O objetivo maior é apresentar através de minha narrativa como essa experiência foi constituindo meu olhar com e para a pesquisa.

Palavras chave: estética e educação; memória, saberes e práticas locais

ABSTRACT

This article presents the aesthetic experience of a student of pedagogy in their training process, from its inclusion as a research fellow in a project that seeks to work together with the school, the memories, experiences and narratives of residents some beaches of the Big Island in the municipality of Angra dos Reis, somewhat assisted by the government. The ultimate goal is to present through my narrative as this experience was constitutive of my look with and for the research.

Keywords: esthetic and education; memory; knowledge and local practices

¹ Aluna do Curso de Pedagogia da UFF (Universidade Federal Fluminense) – IEAR (Instituto de Educação de Angra dos Reis) - Bolsista de Iniciação Científica do Projeto: Experiência, Memória entre Narrativas nas histórias de Jovens, Adultos e Crianças caiçaras: construindo sentidos entre a cultura Acadêmica e as culturas Locais – Coordenado pela Professora D^a Dagmar de Mello e Silva, financiado pela FAPERJ.

Notas sobre os percursos de uma Jovem Bolsista de Iniciação Científica a caminho de sua formação

Gisele da Silva de Oliveira

Qual a especificidade da experiência estética em relação à experiência em geral? Para Dewey (1980) a experiência estética não se define pelo objeto ao qual ela corresponde – uma obra de arte, por exemplo – nem por algum traço especial, como a beleza, que se introduziria na experiência comum. Segundo Dewey qualquer teoria estética deve tomar como base que a experiência estética é o desenvolvimento clarificado e intensificado da experiência em geral. Ela existe frente à arte, mas também emerge na vida cotidiana. Ela se define, entretanto, como uma experiência especial, que faz com que a vida não se apresente como uma corrente homogênea e uniforme de fatos banais. Ela surge entrecortada por experiências marcantes. Um jantar, uma música, um encontro, uma tempestade ou uma viagem podem ser experiências desta natureza. Ao nos referirmos a ela dizemos: “Foi uma experiência!”

(DEWEY, 1980).

Os escritos que trago para compor este artigo, são frutos de minha experiência como bolsista de Iniciação Científica no projeto de extensão e pesquisa - *Experiência, Memória e Narrativas nas histórias de Crianças, Jovens e Adultos Caiçaras: Construindo sentidos entre a cultura acadêmica e as culturas locais* no qual buscamos construir um campo transdisciplinar que incorporasse as diversas áreas do conhecimento, através de propostas as quais nomeamos de intervenções estéticas².

Entre nossos objetivos temos procurado entender as relações intergeracionais entre jovens e adultos moradores da Ilha Grande em Araçatiba e praias vizinhas, na tentativa de estabelecer relações entre passado e presente contextualizando essas temporalidades com seus modos de vida. Entendemos que ao procurar compreender o que é ser caiçara hoje, pode ser uma possibilidade de contribuir para a construção de políticas voltadas a esse grupo social específico.

² Destaco aqui nossa parceria com a Escola Municipal General Sylvstre Travassos situada na Praia de Araçatiba – Ilha Grande. Local onde desenvolvemos nossas ações.

O projeto está pautado nos princípios teóricos/metodológicos da pesquisa intervenção, princípios esses que se colocam como dispositivos socioanalíticos, cujo compromisso é suscitar o reconhecimento da importância dos saberes e práticas locais.

Nas experiências que vivenciei ao longo do período em que atuei como bolsista de Iniciação Científica para o projeto, compreendi o quanto é importante atentarmos a respeito das múltiplas formas pelas quais o ser humano pode dispor para entender o mundo e a si mesmo.

Muitas vezes somos atravessados por culturas que têm características e distinções próprias, particulares de um determinado grupo ao mesmo tempo em que apresentam modos de vida que nos são comuns. No entanto ao observar a maneira como esse mesmo grupo se vê e cria modos singulares de Ser, me faz pensar o quanto o uno está presente no múltiplo, me lembrando de que nem sempre as coisas são necessariamente como as vemos, “nelas estão inseridos inúmeros significantes que vão assumindo diferentes sentidos e significados para os diferentes sujeitos que as experimentam”. (SILVA, 2009, p.35)

Por muitas vezes me peguei julgando determinados hábitos e formas de viver, não levando em consideração que existem outras realidades e que elas não se dão de uma forma única para todos os sujeitos. Segundo Milton Santos (2000), o espaço se faz em dois cortes simultâneos e complementares. O corte vertical, no campo dos pontos e o corte horizontal no campo dos planos. O vertical nos dá o domínio da racionalidade cega e triunfante. O horizontal nos dá o espaço da vida, do cotidiano compartilhado por todos. O reino em que todas as emoções são permitidas. Não havendo uma separação entre as duas realidades, que se modificam mutuamente e se afirmam cada qual em função de seus próprios objetivos.

A partir disso, penso que entender e criar um diálogo com o outro é de extrema importância para o rompimento de fronteiras entre territórios. Território entendido aqui como um espaço atravessado por processos de subjetivações que, delimitado e imbricado pela cultura que o cerca, define e caracteriza o povo que ali habita, mas, apesar dessa demarcação de significados, deixam escapar experiências estéticas

carregadas de singularidades e que, partilhadas, se tornam mais enriquecedoras porque proporcionam processos de desterritorialização e reterritorização constantes.

Entendo que quando me permito conhecer o outro, quando estou disposta a dialogar com o outro naquilo que nos distingue ou mesmo nos identificamos, percebemos que não existe uma racionalidade única, nem uma única forma de pensar e de viver o mundo. Essa troca entre territórios, entre significados e realidades distintas me ocorreu quando fui à Ilha Grande, em Angra dos Reis, pela primeira vez.

Pensava, enquanto nos dirigíamos para a Praia de Araçatiba, em todas as pessoas que viviam tão isoladas desse mundo do qual eu pertença e ao mesmo tempo tão próximas. Próximas porque todos que ali estávamos, somos sujeitos constituídos por um tempo histórico muito próximo mas, social e culturalmente distintos.

Independente do contexto no qual estamos inseridos, tão distantes e tão próximos... Aquela era uma realidade tão diferente da minha que me levou a pensar como coisas que para mim se tornam simples, podem se tornar muito difíceis para os moradores da Ilha, como por exemplo, quando algum morador precisa de um cuidado médico, quando uma moradora está grávida. Coisas banais para o meu cotidiano, mas que se constituíam verdadeiros desafios para aqueles moradores. Pensava também nas diferenças entre os meus modos de vida e os modos de vida de toda aquela nova realidade que se apresentava para mim. Imaginava como aquela experiência estaria produzindo outros sentidos para as professoras e colegas presentes naquele mesmo momento. Foi aí que compreendi o quanto o real pode desdobrar-se numa grande multiplicidade de interpretações e pensamentos.

Sei que esse relato pode parecer obvio para um leitor desavisado, mas quando se trata de Educação, esse entendimento pode se tornar um aprendizado ético/estético. Ético porque passamos a entender a importância de dar legitimidade ao outro em sua forma de ser e estético porque deixamos de priorizar a racionalidade formal e inserimos o caráter afetivo à visão do educador o que nos proporciona uma “experiência estética”.

O Olhar Estético

A receptividade da experiência estética faz da percepção algo distinto do mero reconhecimento. O reconhecimento é uma percepção

interrompida, no sentido em que a experiência presente é rebatida sobre a experiência passada, fazendo com que o novo perca seu estatuto de novidade. Distinta do reconhecimento, a percepção estética é receptiva. Ela consiste em se deixar impregnar, em mergulhar com atenção, evitando uma interrupção precipitada. Aqui a posição de Dewey é próxima da de H. Bergson, que distingue a percepção a serviço da vida prática, movida pelo interesse e colocada a serviço da ação, e a percepção estética, desinteressada e livre das limitações da vida utilitária (BERGSON, 2006a, 2006b). A posição da fenomenologia também vai na mesma direção. Na atualidade, no movimento denominado Pragmática Fenomenológica, Natalie Depraz, Francisco Varela e Pierre Vermersch (2003, 2006) têm buscado desenvolver o método de redução fenomenológica de Husserl, indicando o caminho de sua implementação através de práticas concretas. Os autores sublinham que para Husserl a experiência estética produz a suspensão de juízos e da atitude natural. Destacam ainda que algumas práticas são especialmente capazes de criar condições para a suspensão dos juízos e da atitude natural. (KASTRUP, 2010, p.39)

Quando chegamos à Ilha percebi olhares de estranhamento, tanto da nossa parte quanto da parte dos moradores do lugar. Afinal, não somos habitantes daquele território. Vergani (1994) afirma que “cada cultura oferece uma ‘forma de vida’ capaz de possibilitar esta globalidade de bem-estar humano original e histórica. As pessoas aderem às tradições que lhes proporcionam satisfação, bem-estar, prazer partilhável” (p. 24-25). Desse modo, acredito que o estranhamento vai, aos poucos, cedendo à partilha, à troca mútua, provocando assim um diálogo polifônico. Percebi que os olhares atentos e perguntas frequentes para entender o porquê de nossa presença, tinha uma razão de ser, tendo em vista as “invasões” provocadas pelo processo de “colonização” como, por exemplo, o turismo consumista e exploratório.

Reforçando o que coloca Kastrup (2010) no início da citação acima, através dessa experiência estética na qual “a receptividade faz da percepção algo distinto do mero reconhecimento”, constatei que “a experiência presente é rebatida sobre a experiência passada, fazendo com que o novo perca seu estatuto de novidade”.

Mesmo diante de limites “territoriais”, fomos bem recebidos por todos na escola e, em particular, a diretora Alcione, que nos apresentou com orgulho suas propostas e atividades recentes, desde festas comemorativas até o jornal produzido pelos alunos, com a colaboração da coordenação. Fiquei impressionada ao ver como aquela escola era coordenada, como os alunos eram motivados a estarem sempre

presentes em todas as atividades e como tudo ali me pareceu ser pensado com as crianças.

O que em geral vemos fortemente presente nas escolas hoje é o determinismo que estranha tudo que cerca o espaço extraescolar. Foi, justamente a ausência desse determinismo, dessa delimitação que me chamou atenção, porque ali ele não se fazia presente e, a partir disso, novas concepções, experiências, significados eram construídos coletivamente. Principalmente por esse motivo criei intensas expectativas em relação ao projeto, porque senti desde nosso primeiro encontro que dali poderiam sair trocas muito interessantes e importantes para todos nós.

Cada civilização tende a superestimar a orientação objetiva de seu pensamento; é, por isso, então, que ele nunca está ausente. Quando cometemos o erro de crer que o selvagem é exclusivamente governado por suas necessidades orgânicas ou econômicas, não reparamos que ele nos dirige a mesma censura, e que, a seus olhos, seu próprio desejo de saber parece melhor equilibrado que o nosso (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 21).

Voltamos à ilha pela segunda vez com a proposta de visitar uma senhora de noventa e cinco anos, que tem uma grande importância na Ilha, a Dona Teresa. Guiados por Guilherme e outros alunos da escola, juntamente com outros tantos alunos, coordenadores e professores da escola, professoras e colegas da UFF, nos aventuramos em uma trilha ao encontro dela. Durante a caminhada, Guilherme começou a conversar comigo e falou que as crianças da ilha são diferentes das crianças de “lá” (se referindo ao continente). Perguntei o porquê e ele respondeu que “lá” as crianças não fazem as mesmas coisas que eles. Que na ilha eles mergulham, pescam, nadam, andam a pé e que “lá” (referindo-se ao litoral) eles ficam só no computador, no vídeo game. Ao mesmo tempo em que ele conversava comigo, mostrava as árvores e pássaros que encontrávamos no caminho. Fiquei encantada com a forma como falava daquele lugar e me apresentava seus modos de vida. Ele sorria e seus olhos brilhavam, orgulhoso de tudo aquilo que ele tinha como dele e como a Ilha se apresentava para nós. Mostrava cada detalhe, cada cantinho e me parecia muito feliz por estar tendo essa oportunidade, de apresentar aquilo que para ele era tão especial e agora podia compartilhar conosco. A natureza é surpreendente e ele a tornou mais surpreendente ainda, através de sua oralidade.

Conhecemos Dona Teresa e posso falar da simplicidade naquele olhar, nas palavras, nos gestos de carinho, mesmo que tímidos. Que força eu vi naquela senhora que tinha tantas histórias e experiências para nos contar! Os mais velhos são guardiães de memórias de um tempo “outro”. Tempo esse que não conhecemos e que se fez de modo muito diferente deste que agora estamos. Tempo carregado de conhecimentos e significações para eles. Tempo que se foi e deixou saudades, mas que muitas vezes não produzem significados para os mais jovens. Ali entendi a força e a importância de promover o diálogo entre gerações. Através das lentes da câmera (posto que fosse eu quem estava filmando) acho que vi muito mais que todos que ali estavam, porque estava atenta a cada movimento, a cada sorriso, cada olhar envergonhado daquela velha senhora, por ser “namoradeira”, cada momento em que os olhos da Dona Teresa se encheram de lágrimas ao reviver suas memórias.

O olhar fotográfico é a construção memorial. (...) o momento do registro da fotografia, ou seja, o momento em que o fotógrafo vê uma situação e a partir dela constrói a imagem fotográfica. Este ato de construção ou de apreensão da imagem requer do fotógrafo uma atenção especial ao olhar. Alguns fatores nesse momento vão influenciar a construção/composição fotográfica, vou me ater particularmente na questão da memória. Como a memória pode influenciar o ato fotográfico, o olhar. Segundo Philippe Dubois, no livro *O Ato Fotográfico*, a relação da imagem com o espaço/tempo é indissociável do ato que a faz ser a imagem fotográfica não é apenas uma impressão luminosa, é igualmente uma impressão trabalhada por um gesto radical que a faz por inteiro de uma só vez, o gesto do corte, que faz seus golpes recaírem ao mesmo tempo sobre o fio da duração e sobre o contínuo da extensão. (MOURA, 2012)

Nesse mesmo ensaio Moura (2012) cita Bresson fazendo referência ao texto *O Momento Decisivo*, quando Bresson comenta a respeito da importância do momento ao captar uma imagem. “O momento em que está se vivendo ali é único, e que é necessário fazer o corte, com consciência sobre a situação que se está vivenciando [...] a foto começa a ser registrada pelo nosso próprio corpo, o olho age sobre o espaço/tempo e a memória arquiva e a processa à medida que a imagem é solicitada em lembrança.[...] o que o fotógrafo registra é o passado, apesar de estar presenciando o presente [...]o olho do fotógrafo está sempre atento, compondo e enquadrando o que vê.”

Apesar de eu estar filmando e não fotografando entendi ali, naquele momento tal como uma experiência estética a relação entre a imagem e quem tenta capturá-la. Compreendi também, o porquê da proposta do filme documentário apresentada em nosso projeto e a importância de possibilitar aqueles meninos registrarem, através de máquinas fotográficas, seus olhares sobre a Ilha.

Quando estávamos voltando para a Praia Vermelha, Karine (bolsista do projeto assim como eu) comentou como era diferente a vida dela e a do Guilherme, que só tinham em comum o fato de serem filhos de caiçaras. O Guilherme vive integralmente a cultura caiçara e a Karine não vive essa cultura, em nada, no seu dia a dia. Ela contou que é mais velha que o Guilherme e que não conhece nem a metade de tudo aquilo que ele nos apresentava com tanto entusiasmo e que era uma realidade muito diferente para ela. Esse estranhamento me chamou atenção, mas também me fez ver a importância do registro da memória local.

Nossa caminhada foi registrada por muitas lentes e olhares atentos de alunos da escola, que receberam câmeras fotográficas para tirarem fotos daquilo que lhes era significativo. Confesso que fiquei muito ansiosa para ver essas imagens. Fotos e vídeos tem o poder de falar sem palavras. E é também, através dessas imagens que vamos poder conhecer um pouco mais da Ilha, a partir dos sentidos que eles produzem sobre aquela realidade, como se fosse uma narrativa imagética própria, da autoria de cada criança que registrou determinado momento a partir das suas relações subjetivas com o lugar.

Em conversa com a diretora Alcione, ficamos sabendo que a partir de nossa proposta sobre recuperação da memória local ela já havia dado início a uma atividade escolar realizada pela professora de artes, alguns alunos levaram para a escola receitas registradas por eles e ensinadas pelos mais velhos da Ilha. A partir disso surgiu a ideia de criarmos um livro de receitas caiçaras, com ilustrações dos próprios alunos. O livro está pronto e ficou muito bonito, pois minha orientadora, em parceria com uma professora da Escola de Belas Artes da UFRJ e que é uma ilustradora reconhecida no mercado editorial de Literatura Infanto juvenil (Prof^a D^a Graça Lima), trabalharam as ilustrações produzidas pelos meninos e montaram uma espécie de “livro piloto”. O próximo passo será procurar apoio para a publicação.

Entre os distanciamento e proximidades territoriais, percebemos que a tecnologia é uma presença marcante seja na vida do jovem do litoral seja na vida do jovem da Ilha. Apesar do relato de Guilherme, percebemos o quanto as novas tecnologias estão presentes na vida daqueles meninos e meninas.

Todo o tempo em que passamos embarcados, os alunos passam mexendo nos seus celulares, jogando, ouvindo música, mostrando um ao outro uma função nova, enfim, como é uma ferramenta que todos possuem e que desperta interesse por parte deles, decidimos criar uma forma criativa de trabalhar as imagens com eles aproveitando o interesse que demonstram com esses aparelhos. Foi nessa direção que estamos começando a dar início à oficina de curtas metragens com celulares.

Quanto às fotos registradas pelos alunos da escola, durante o percurso à casa de Dona Teresa e mesmo após o passeio, já que tiveram a oportunidade de permutarem as câmeras ao longo de um mês, conseguimos em parceria com a Secretaria de Educação e o Centro de Cultura e Artes expô-las durante um período de quinze dias na Casa de Lorangeiras, um importante centro cultural de Angra dos Reis. Assim, foi realizada uma inauguração, contando com a presença dos alunos, dos moradores e de toda a direção da escola e autoridades locais.

Em conversa com alguns desses pequenos fotógrafos pude observar o quanto significativa estão sendo nossas atividades com eles. Tomamos alguns depoimentos das crianças que tiveram as fotos expostas e foi muito bom saber o que eles estão pensando e esperando das nossas atividades. Perguntamos aos alunos qual é a importância dessas atividades com eles. Boa parte dos meninos e meninas que participaram do projeto respondeu que a fotografia e a filmagem foi um meio para que “prestassem maior atenção ao jeito como vivem, o que fazem sua cultura”. Perguntamos o que eles entendiam como cultura. Alguns mais tímidos responderam simplesmente que era a Ilha. Uma aluna em especial nos respondeu que não sabia o que era cultura caíçara, nesse ponto entendi que a linguagem acadêmica muitas vezes não dialoga com a língua daqueles estudantes. A resposta simples “é a Ilha” parece mostrar que eles sabem muito bem qual é a sua cultura, mesmo que o conceito de cultura não tenha sido apreendido. Nesse sentido posso entender a crítica radical que

Félix Guatarri (1993) tece em relação ao conceito de cultura. Principalmente quando se refere ao que chamou de esfera semiótica da “cultura-alma”:

[...] domínios de cultura como o mito, do culto ou da enumeração) à qual se opõem outros níveis tidos como heterogêneos [...] – toda produção de sentido [...] passa a ser definida como a da “cultura”. E a cada alma coletiva (os povos, as etnias, os grupos) será atribuída uma cultura. No entanto esses povos, etnias e grupos sociais não vivem essas atividades como uma esfera separada. Da mesma forma que o burguês fidalgo de Moliere descobre que faz prosa, as sociedades ditas primitivas descobrem que fazem cultura, elas são informadas, por exemplo, de que fazem música, dança, atividades de culto, de mitologia e outras tantas. E descobrem isso, sobretudo no momento em que as pessoas vêm lhes tomar a produção.(p.17)

Perguntamos o que mudou para eles depois dessa experiência com as fotos e o vídeo. Muitos alunos falaram que começaram a observar coisas que antes não davam atenção, outros falaram que foi a primeira experiência e outros que nada mudou, o que ratifica minhas reflexões no início desse relato quando digo que a partir dessa experiência no projeto pude compreender melhor as múltiplas formas pelas quais o ser humano pode dispor para entender o mundo e a si mesmo.

Quando perguntamos a cada um qual foto mais gostou e porque, um aluno nos deixou surpresos, pela sua resposta que nos pareceu bastante poética justamente pela sua simplicidade. Ele nos contou que tirou uma foto de um galo e duas galinhas, sentadinhos. Pensou que: - *poderia ser uma família, um pai, uma mãe e uma filha ou que poderia ser um galo com duas mulheres. Que a foto ficou muito “legal”, que estavam muito bonitinhos, eles ali.* Ao questioná-lo sobre o que ele esperava que as pessoas pensassem a partir dessa foto ele respondeu dizendo que o mesmo que ele pensou que ele queria que todo mundo olhasse a foto *vendo mais do que simplesmente um galo e duas galinhas.*

Esse episódio nos fez pensar sobre a relação que estabelecemos com o tempo. Aquele menino da Ilha se dá tempo para parar e contemplar um galo e duas galinhas, enquanto para nós, que vivemos um tempo apressado, aquela cena e seus comentários a respeito dela, em princípio, poderia parecer algo bizarro ou absurdo.

Tivemos “um bate-papo” informal com os alunos sobre seus registros, seus pensamentos e observamos o quanto estavam animados com a exposição e como

estão recriando suas próprias formas de entendimento de si através de nossos “dispositivos estéticos” que vem gerando movimentos, novas formas de conhecer a si e ao outro.

Compartilhando as emoções vivenciadas

Chegou finalmente ao dia da exposição, o dia em que as “Praias esquecidas da Ilha Grande” se apresentariam para o “povo do continente”. A exposição lhes proporcionou visibilidade, as pessoas poderiam conhecê-los melhor a partir dos próprios olhares das crianças, a partir daquilo que muitas vezes ficou em segundo plano ou simplesmente esquecido por aqueles que vão à Ilha buscando o turismo. Digo isso porque nos depoimentos daqueles jovens havia uma queixa recorrente, a de que as praias que habitavam ficavam esquecidas pelo turismo e, por conseguinte pelo poder público. Ficou nítido em suas falas que só um lado da Ilha era valorizado e desse lado, eles não faziam parte. O passado e o presente registrados pelas lentes dos pequenos fotógrafos que não viam a hora de ver o resultado final.

Contamos com a presença de todos os alunos da Escola Municipal General Sylvestre Travassos, sua coordenação e professores, moradores da Ilha, autoridades da cidade, alunos e professores da UFF e demos início à abertura da exposição que teve início no dia 12 de junho de 2012 e terminaria no dia 25 de junho de 2012. As crianças estavam radiantes, eufóricas e muito felizes por aquele momento. Todos se mostravam orgulhosos por estarem mostrando e vendo seu “outro” lado da Ilha, o lado de quem vive nela e por ela. Foram muitas falas emocionadas pela oportunidade de estarem vivenciando aquele momento.

Ao final da abertura apresentamos um vídeo³, no qual os alunos davam seus depoimentos. Cada rostinho que aparecia no telão era uma felicidade para aquelas crianças. Cada depoimento, uma lágrima para os moradores da Ilha. Cada sorriso parecia expressar o desejo de serem notados, ouvidos, ali, naquela sala, por aqueles que representavam as autoridades da cidade e demonstravam com um simples gesto de afirmar com a cabeça aquilo que as crianças falavam.

³ Link para o vídeo no you tube: <http://www.youtube.com/watch?v=Zgn6hOnLlgU>

Todos pareciam estar muito felizes com o resultado daquela exposição, toda a escola, desde alunos à direção, os moradores da Ilha, os professores ali presentes e nós, da UFF, que ficamos muitos orgulhosos por estar fazendo parte desse acontecimento tão especial para todos que ali estavam presentes.

A pesquisa na Ilha vem se tornando cada vez mais instigante, justamente pelas experiências vivenciadas por todos. Na medida em que vamos rompendo fronteiras, abrindo territórios e dialogando através daquilo que nos é comum ou estranho, essas experiências vão acontecendo e por elas nos sentimos afetados, revelando assim, modos de subjetivação que possam nos libertar de assujeitamentos, mostrando que é possível produzir múltiplas imagens de nossos mundos sem fixar nossos olhos numa única paisagem.

Referências Bibliográficas

GUATARRI, F., & ROLNIK, S. (1993). Micropolítica: Cartografias do desejo. Petrópolis, RJ: Vozes.

KASTRUP, Viginia. Experiência Estética para uma Aprendizagem Inventiva: notas sobre a acessibilidade de pessoas cegas a museus. Informática na Educação: teoria & prática Porto Alegre, v.13, n.2, jul./dez. 2010. ISSN digital 1982-1654
ISSN impresso 1516-084X

LÉVI-STRAUSS, Claude. A Ciência do Concreto. In: **Pensamento Selvagem**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976

MOURA, Hudson, A construção do olhar fotográfico. http://www.intermidias.com/anterior/categorias/arte_hudson_olhar.htm - capturado em 12/04/2012

SANTOS, Milton. “O tempo despótico da língua universalizante”. São Paulo: Folha de São Paulo, 05 de novembro de 2000.

SILVA, Dagmar de Mello. Nos modos de dizer-se de jovens, algumas estéticas existenciais do contemporâneo. Tese de Doutorado apresentada ao programa de pós-graduação de Universidade do Rio de Janeiro – UERJ – Orientada por: M^ª Luíza Bastos Oswald – defendida em: 2009.

VERGANI, Teresa. Excrementos do sol: a propósito de diversidades culturais. Lisboa: Editora Pandora, 1995.

O que é instituinte na escola?

Cássia Maria Baptista de Oliveira¹

Resumo

O artigo toma o conceito de instituinte para propor a reflexão sobre a escola no presente. Após a discussão da escola, focalizam-se os movimentos instituintes que ali acontecem, no sentido de defender a ideia de que o olhar voltado para o instituinte neste espaço pode produzir o político da amizade, apoiando-se em contribuições teóricas como as da filosofia de Agamben e Foucault.

Palavras-chave: escola, instituinte, político da amizade.

Abstract

The article takes the concept of instituting to propose a reflection on the school at present. After discussing the school, the focus is instituting movements that take place there, in order to defend the idea that the eyes on the instituting this space can produce political friendship, relying on theoretical contributions to the philosophy of Agamben and Foucault.

Key words: school, instituting, political friendship.

¹ Doutora em Educação pela UERJ (2008). Professora adjunta do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Líder do Grupo de Pesquisa Antropologia e Educação e membro do grupo de pesquisa Devires da Baixada Fluminense. cassiufrrj@gmail.com

O que é instituinte na escola?

Cássia Maria Baptista de Oliveira

A reflexão a que nos propomos neste texto inicia-se nas rodas de conversas do Grupo Devires da Educação na Baixada Fluminense, e o ponto de partida está no desafio de pensar os movimentos instituintes na escola enquanto potência de vida, e assim concebê-los.

Comer: o dizível e o visível da cultura escolar

Macarrão com salsicha. Arroz com peixe. Mingau de sagu. Suco na caneca de alumínio. Nada disso podia faltar nas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro na década de 60. A importância do ato de comer, dos diferentes modos de preparar a comida, das diversas maneiras de arrumar o espaço para servi-la já foi apresentada por Lévi-Strauss (2011) em seu texto “O cru e o cozido” como fenômeno de identidade sociocultural. Nele, destacamos a imagem do comer para fazer a conexão desta “simples prática” com a cultura escolar.

Para comer essas iguarias preparadas preferencialmente pelas mulheres que trabalham na cozinha, as crianças vão chegando em fila, recebendo o prato arrumado pelas cozinheiras e se reunindo nas mesas do refeitório. Neste lugar, os diversos modos de comer e as conversas entre as crianças anunciam a vida social da escola, o que fazem por meio de comportamentos impetuosos, muitas vezes movidos por emoções de raiva, dor, desespero de estudantes ainda em estado bruto, que são usados, às vezes, como uma arma, deixando os profissionais da educação sem saber como lidar com as situações que acontecem na escola.

Desta maneira, esses comportamentos são vistos como desordeiros² por aqueles que trabalham com educação, que os percebem como indício da mudança na

² “Desordeiros” referem-se à marginalização de grupos que constituem a crescente subclasse e pessoas que sofrem severa privação material e estão confinados a vidas de desemprego e “expulsas de uma participação útil na vida social”, conforme indica Peter McLaren em *A vida nas escolas* (Porto Alegre Médicas, 1977).

escola, no sentido de afirmação do seu enfraquecimento, conforme indica o filme *Entre os muros da escola*. Entretanto, este filme apresenta como a escola lida com as diferenças culturais dos estudantes, como enfrenta as desigualdades sociais e promove as exclusões. O enfraquecimento é registrado através de um sutil sentido de horror em relação à escola pública, na medida em que o filme mostra uma escola que ainda se constrói e se reconstrói subjulgando a experiência e a cultura dos estudantes às normas da cultura escolar, tornando-as assim invisíveis.

De certo modo, esta observação pode facilmente ser compreendida como prova de que as escolas estão necessitando de uma disciplina rígida, mais regras, regulamentos e procedimentos punitivos, como é demonstrado neste filme, defendendo a escola segundo uma perspectiva liberal, conservadora, opressora que restringe os processos de criação de todos que nela se encontram.

Uma das consequências desta visão é a impossibilidade de refletir a respeito da escola para além das avaliações binárias, dicotômicas e maniqueístas que buscam apoio em perspectivas conservadoras ou progressistas, emancipadoras ou opressoras. São enquadramentos fundamentados na investigação teórica que vem tratando de compreender o processo de formação da escola moderna, levantando questões acerca do que a escola pode e do que poderá significar na teia da vida urbana e rural.

Há, contudo, outro ângulo da questão do comportamento dos estudantes, tidos como desordeiros, que pode ter relevância. Essa atitude tende a afirmar resistência, ou seja, ser uma reação que emerge de forma sutil ou dramática para demonstrar desobediência em relação às práticas educativas preestabelecidas pelos profissionais da educação.

Os estudos de Paul Willis sugerem que os estudantes “contestam ativamente a hegemonia da cultura dominante através da resistência”³. Eles agem em oposição ao processo de reprodução social, mas, como resultado deste mesmo ato de oposição,

³- Paul Willis define resistência como “um processo através do qual o estudante da classe trabalhadora solidifica ainda mais a sua posição nas fileiras mais baixas do sistema de classes, confirmando a visão estabelecida pelos teóricos críticos de que o sistema educacional de uma nação é subserviente ao seu sistema econômico” (WILLIS, Paul. *Learning to labor*. In: McLaren, Peter. *A vida nas escolas*. Porto Alegre, Médicas, 1977. P. 235).

tristemente cerram as poucas opções que lhes são disponíveis para romper sua condição de classe.

Nesta perspectiva, a comida preparada na escola e servida no refeitório no dia a dia dos estudantes torna visível a cultura escolar e invisíveis a experiência e a cultura dos estudantes, o que indica os padrões sociais esperados pela escola quanto ao comportamento dos estudantes, como apresentar determinados hábitos, obedecer às regras e ter boas maneiras com os outros. O alimento servido em bandejas nos refeitórios clareia o dizível desta cultura, ou seja, o ambiente do refeitório é o cenário que revela o drama que se desenvolve entre a obediência e a resistência, esta última frequentemente sob a forma de zombaria, de irreverência. Com o termo “resistência”, Peter McLaren (1991) refere-se ao comportamento de oposição do aluno, que tem tanto sentido simbólico e histórico como vital, e que contesta a legitimidade, o poder e a significação da cultura escolar, de um modo geral, e do ensino, de um modo especial. Dessa maneira, pode-se pensar que o cheiro, o gosto, os sons das panelas e dos talheres, a arrumação das bandejas e do prato e o modo de servir a comida conservam na memória a alegria e a tristeza, a segurança e a insegurança que são vividas no ambiente escolar.

Por um lado, a delicadeza de preparar e servir a comida e estruturar a arrumação do refeitório fazem parte da cultura escolar. Assim, a visibilidade da comida retém o poder da expressão cultura escolar, que é feita e refeita a partir do conflito entre a resistência e o conformismo que se encontram no drama da vida escolar, levantando questões acerca do que se conhece da escola e que não poderão ser respondidas sem que se dê uma estreita atenção às vidas daqueles ali presentes. Nesta perspectiva, busca-se compreender o drama vivido por esses sujeitos e coloca-se a importância da dialética instituinte/instituído como uma forma de intervir, com dispositivos, nas instituições, procurando sempre aprender com suas expressões ativas (Rodrigues & Souza, 1991).

Por outro lado, o dizível da cultura escolar se torna visível nas lembranças de palhaçadas despreocupadas, de irreverências, de conversas ignoradas pelos professores e tantas outras, isto é, a memória sobre a escola toca em temas que nos fazem ver de fato o que está perto dos nossos olhos. Assim, os temas suscitados pela

lembrança apontam para a possibilidade de o coração perder pedaços, contemplar sonhos, abrir portas para a escola que ganhou dimensão de estrada, como na poesia *Caso de amor*, de Manoel de Barros (2008).

Uma estrada é deserta por dois motivos: por abandono ou por desprezo. Esta que eu ando nela agora é por abandono. Chega que os espinheiros a estão abafando pelas margens. Esta estrada melhora muito de eu ir sozinho nela. Eu ando por aqui desde pequeno. E sinto que ela bota sentido em mim. Eu acho que ela manja que eu fui para a escola e estou voltando agora para revê-la. Ela não tem indiferença pelo meu passado. Eu sinto mesmo que ela me reconhece agora, tantos anos depois. Eu sinto que ela melhora de eu ir sozinho sobre seu corpo. De minha parte eu achei ela bem acabadinha. Sobre suas pedras agora raramente um cavalo passeia. E quando vem um, ela o segura com carinho. Eu sinto mesmo hoje que a estrada é carente de pessoas e de bichos. Emas passavam por lá esvoaçantes. Bandos de caititus a atravessavam para ver o rio do outro lado. Eu estou imaginando que a estrada pensa que eu também sou como ela: uma coisa bem esquecida. Pode ser. Nem cachorro passa mais por nós. Mas eu ensino para ela como se deve comportar na solidão. Eu falo: deixe, deixe, meu amor, tudo vai acabar. Numa boa: a gente vai desaparecendo igual como Carlitos vai desaparecendo no fim de uma estrada... Deixe, deixe, meu amor. (BARROS, 2008, p. 53)

Nessa relação entre a escola e a estrada, a palavra estrada institui o visível do drama da vida escolar e a comida, o seu dizível, chamando a atenção para a fusão da arte com a vida. Como nos diz Jacques Rancière (2009), a palavra “manifesta o que está escondido nas almas, conta e descreve o que está longe dos olhos. Mas, assim, retém sob seu comando o visível que ela manifesta, impedindo-o de mostrar por si mesmo, de mostrar o que dispensa palavras” (p.22).

Assim como a palavra, o alimento manifesta a cultura do ambiente escolar que se perpetua nas receitas preparadas e servidas no cotidiano e nos dias de festas, como o Dia das Crianças, ou seja, a escolha da comida e a decoração do lugar estão relacionadas com as festas do calendário da cidade, do bairro, dos aniversários, contando e descrevendo lembranças que ocupam nossa memória, o que possibilita a transmissão da cultura e da história.

A inserção dos sujeitos na escola diz respeito à sua inclusão num grupo social, o que gera as experiências que produzem formas de vida e modos de sentir e pensá-las, e que vão sendo pouco a pouco “amassadas” em sua riqueza e diferenciação pelo processo escolar com isso, produzindo individualidades serializadas e processos empobrecidos. Os estudantes, reduzidos à condição de alunos, assistem, atônitos, à possibilidade de desmanchamento de seus modos de vida. A experiência escolar do alimento, do ritmo dos corpos e das palavras escritas nas lembranças define maneiras de viver o dia a dia escolar, de pensar a cidade, o bairro e os processos de subjetividade e de singularização.⁴

Para Guattari, a ideia de singularização diz respeito sincronicamente a todos os níveis: infrapessoais (o que está em jogo no sonho, na criação etc.); pessoais (por exemplo, as relações de autodominação, aquilo que os psicanalistas chamam de superego); e interpessoais – a invenção de novas formas de sociabilidade na vida doméstica, amorosa, profissional, na relação com a vizinhança, com a escola, etc. (GUATTARI, 1999. p. 46).

Saber isto significa que há diversos modos de se viver, e a subjetividade⁵ encarna esse aprendizado que se faz na contradição do saber e do não saber. Esta contradição se apresenta na poesia “Parrrede!”, de Manoel de Barros.

Eu fazia pecado solitário.
Um padre me pegou fazendo.
– Corumbá, no parrrede!
Meu castigo era ficar de pé defronte a uma parede e

⁴ O termo singularização é usado por Guattari para designar os processos disruptores no campo da produção do desejo: trata-se dos movimentos de protesto do inconsciente contra a subjetividade capitalística, através da afirmação de outras maneiras de ser, outras sensibilidades, outra percepção, etc. Guattari chama a atenção para a importância política de tais processos, entre os quais se situariam os movimentos sociais, as minorias – enfim, os desvios de toda espécie. Outros termos designam os mesmos processos: autonomização, revolução molecular (GUATTARI, Félix. *Cartografias do Desejo*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 46).

⁵ “Torna-se necessário dissociar radicalmente os conceitos de indivíduo e de subjetividade. O indivíduo é serializado, registrado, modelado. A subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo. Uma coisa é a individuação do corpo. Outra é a multiplicidade dos agenciamentos da subjetivação: a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social” (*Ibidem*, p. 31). “A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo chamado de singularização” (p.33).

decorar 50 linhas, de um livro.
O padre me deu pra decorar o Sermão da Sexagésima
de Vieira.
– Decorrrar 50 linhas, o padre repetiu.
O que eu lera por antes naquele colégio eram romances
de aventura, mal traduzidos e que me davam tédio.
Ao ler e decorar 50 linhas da Sexagésima fiquei
embevecido.
E li o Sermão inteiro.
Meu Deus, agora eu precisava fazer muito pecado solitário!
E fiz de montão.
– Corumbá, no parrrede!
Era a glória.
Eu ia fascinado pra parede.
Desta vez o padre me deu o Sermão do Mandato.
Decorei e li o livro alcandorado.
Aprendi a gostar do equilíbrio sonoro das frases.
Gostar quase até do cheiro das letras.
Fiquei fraco de tanto cometer pecado solitário.
Ficar no parrrede era uma glória.
Tomei um vidro de fortificante e fiquei bom.
A esse tempo também eu aprendi a escutar o silêncio
das paredes. (BARROS, 2008,p.29).

As lembranças da escola, assim como a literatura, as músicas e os filmes acalentam a vida escolar, transformando-se numa obra que narra “as formas atuais de viver, de produzir, de amar, de estetizar a vida e de cuidar da própria existência, como obra de arte”, como nos diz Célia Linhares.

Deste ponto de vista, pensar a vida escolar com sentido de arte significa entender que ela é ao mesmo tempo uma existência partilhada por todos e exclusiva, porque há diferentes formas de fazer, sentir, pensar e vivê-la. É desta perspectiva que se pergunta: O que é instituinte na escola? Todo processo instituinte passa pela singularização? Todo instituinte é um processo de individuação?⁶

⁶ Guattari considera que há múltiplos processos de individuação. Um primeiro nível de individuação, óbvio, é o fato de sermos indivíduos biológicos, comprometidos com processos de nutrição, de sobrevivência. Uma questão que se coloca aqui, por exemplo, é a de como evitar que isso se converta numa paixão de morte, numa problemática do tipo que encontramos na anorexia ou na melancolia. Outro nível de individuação é o da divisão sexual: somos homens ou mulheres ou homossexuais – em todo caso, somos algo perfeitamente referenciável. Outro nível, ainda, é o da individuação nas relações socioeconômicas, a classe social que somos coagidos a assumir. Todos esses exemplos nos mostram que a própria perspectiva da individuação coteja diversos processos de integração e normalização. A questão que se coloca é saber como uma micropolítica de processos singulares articula-se com esses processos de individuação (GUATTARI, Félix. *Cartografias do Desejo*, 1999. p. 37).

Conviver: o instituinte na cultura escolar

Quanto mais nos aproximamos da escola como instituição moderna nos dias de hoje, mais ganha sentido nos perguntarmos o que é instituinte na escola nos dias atuais, ao reconhecermos que ela precisa ser transformada no seu espaço e no seu tempo, nas suas relações e no processo de ensino-aprendizagem para ser significativa para os próprios sujeitos que nela se encontram.

Para responder à primeira questão colocada acima – o que é instituinte na escola – torna-se necessário trazer para o centro da reflexão os movimentos instituintes. Eles são compreendidos como aqueles que “em permanente criação e recriação, tensionam essa instituição, reconfigurando-a, com maior ou menor intensidade, em conjunção com as forças da sociedade e da própria vida” (GUATTARI, 1999).

Deste ponto de vista, os movimentos instituintes estão ligados à ideia de “devires” subjetivos que se instauram através dos indivíduos e dos grupos sociais, ou seja, são possibilidades ou não de um processo de singularização que existem no movimento processual – esta existência do processo que dá a potência de criação e recriação – singularidades estas que podem entrar em ruptura com as estratificações dominantes. Esta é a mola-mestra da problemática da multiplicidade e da pluralidade.

Entende-se que os movimentos instituintes não dão voz aos movimentos sociais, mas sim reconhecem que eles colocam questões que fazem com que se possa falar de uma escola que se conecta e se entrelaça com problemáticas que se encontram no mundo atual, ainda marcado pela injustiça social e a desigualdade. Os movimentos instituintes não são compreendidos como comprovação da existência dos grupos de minorias, nem como revelação dos polos de resistência, exemplificação ou ilustração da transformação social, mas como potencialidades de processos de criação e recriação.

A educação mostra a tensão que a escola vive entre o instituinte e o instituído, levando-a a sociedade instituinte a carregar em si “dimensões já instituídas que se embatem com os movimentos instituintes, mesmo quando as percepções, as

mais generalizadas, registram estabilidades ou denunciam estagnações”, como nos diz Castoriadis . Este autor ainda afirma que

é possível reconhecer não só as eventuais alianças e confluências entre setores dos movimentos instituintes e dos instituídos, que tanto podem ser pontuais, táticas e provisórias, como podem provocar um deslocamento de sentido em que há adesões de um movimento ao outro. De toda maneira, esses movimentos desconhecem fixações e garantias de permanências que, ao romperem com esquematismos, invalidam qualquer cordão de isolamento entre eles (CASTORIADES, 2000, p. 414).

Faz-se necessário realçar que

os movimentos instituintes não se dispõem como objetos prontos a serem descobertos por investigadores geniais e certos; somos todas/os fabricantes nesses e desses processos instituintes/instituídos, pois eles dependem do modo com que os percebemos, os desejamos, intensificando condições e possibilidades de seus caminhos de construção, que não desprezam o aproveitamento de frestas (LINHARES, 2010, p. 801-818).

Como Linhares nos fala, os movimentos instituintes buscam romper com conformismos excludentes, hierarquizadores, por exemplo, enfrentam as dificuldades que uma pressa vertiginosa nos impõe ao reduzir o ver, ao confirmar o já visto. Também é necessário fugir de oscilações compulsivas entre circunscrever os movimentos instituintes em pódios de vencedores, festejando sucessos e êxitos ou acomodando-os em meio às recorrências de lamentações paralisantes. Isto tem tudo a ver com mecanismos em ação na escola. Muitas outras questões se disseminam nesses debates que vitalizam os movimentos instituintes, particularmente quando os analisamos nas escolas, uma das instituições com maior demanda nessa crise civilizacional. Esta não será superada sem a produção política de sentidos, em conjunção com desejos e projetos em que a valorização das diferenças seja capaz de potencializar os enfrentamentos das desigualdades e das exclusões.

A produção política de sentidos para a escola pode ser pensada a partir da compreensão da vida escolar como obra de arte, no sentido estético apresentado por Jacques Rancière. Estética, para ele, é

um modo de pensamento que se desenvolve sobre as coisas da arte e que procura dizer em que elas consistem enquanto coisas do pensamento. De modo mais fundamental, trata-se de um regime

histórico específico de pensamento da arte, de uma ideia do pensamento segundo a qual as coisas da arte são coisas do pensamento (RANCIÈRE, 2009. p. 12).

Assim, pensar as coisas da vida escolar como coisas da arte significa entender que cada indivíduo na escola é um artista que constrói sua vida como obra de arte, convidando-nos a refletir sobre o viver através da “busca de belezas sempre presentes na vida”, que é experimentada com delicadeza (LINHARES, 2011). Linhares, afirma:

Busca de beleza que se conjuga com uma amorosidade pelos outros. Outros, estranhos e estrangeiros, em seu próprio país, como os retirantes num mundo em ebulição e num país como o nosso, que ainda pedem que o conheçam, em intercâmbios cognitivos e afetivos: ele nos afetando com suas realidades plurais, muitas, tão próximas de nós, capazes de nos provocar assombros, que poderão ser restituídos, afetando-o com outros fios que irão compondo, com a participação de estudantes e professores, este Brasil que fazemos à nossa imagem e semelhança, como também ele assim nos faz. (LINHARES, 2011, p. 5).

A vida escolar como obra de arte pressupõe convivência. Nela, elaboramos o sentido mesmo do que é designado estético. Na convivência, as experiências de enganos e desenganos, entendimentos e desentendimentos, esperanças e desesperanças, paz e guerras, concordâncias e discordâncias, amores e desamores, belezas e horrores, tristezas e alegrias, dentre tantas outras, funcionam como potencialidades de processos que trazem a possibilidade da mudança, assim como os movimentos sociais, que têm conseguido conquistar alguma possibilidade de intervenção na sociedade e no Estado.

Quando queremos caracterizar o “instituinte” como potência em seu caráter processual, é sinal de que não se pode totalizá-lo numa teoria, numa prática ou numa ideologia. Pelo contrário, destaca-se a compreensão da vida escolar como possibilidade de um processo de reflexão e análise capaz de desembocar em mudanças de percepção sobre as situações escolares, fazendo a escola funcionar de outro jeito, aquele em que se pode expressar criações e investimento coletivo.

O questionamento da escola não é apenas do domínio das lutas de classe, do sistema capitalista, não se restringe às minorias, mas a todos os movimentos de indivíduos, de grupos que questionam o sistema em sua dimensão de produção de subjetividade. E isso depende do desejo, da arte, da produção das ideias, do esforço

para transformar a vida escolar e da organização em grupos de convivência, atentos à reprodução dos modelos dominantes.

Deste ponto de vista, a convivência corresponde a uma certa compreensão da vida como arte. Isto quer dizer que na convivência praticamos a arte mais comum, aquela universalmente praticada: a(s) arte(s) da vida.

Praticar a arte da vida, fazer de sua existência uma “obra de arte”, significa, em nosso mundo líquido-moderno, viver num estado de transformação permanente, autorredefinir-se perpetuamente tornando-se uma pessoa diferente daquela que se tem sido até então. “Tornar-se outra pessoa” significa, contudo, deixar de ser quem se foi até agora, romper e remover a forma que se tinha, tal como uma cobra se livra de sua pele ou uma ostra de sua concha; rejeitar, uma a uma, as personas usadas – que o fluxo constante de “novas e melhores” oportunidades disponíveis revela serem gastas, demasiado estreitas ou apenas não tão satisfatórias quanto foram no passado. Para apresentar em público um novo eu e admirá-lo no espelho e nos olhos dos outros, é preciso tirar o velho eu das vistas, nossas e de outras pessoas, e possivelmente também da memória, nossa e delas. Ocupados com a “autodefinição” e a “autoafirmação”, nós praticamos a destruição criativa. Diariamente. (BAUMAN, 2009. p. 98-99).

A imagem da destruição criativa torna-se relevante para a reflexão sobre criação e a destruição das maneiras de perceber, sentir, viver e pensar a vida escolar como arte. Essas maneiras definem como os sujeitos “fazem política”.

As lembranças citadas no início do texto sobre a vida escolar nos ajudam a colocar a questão da relação entre estética e política. A constituição da escola pública como instituição moderna está estreitamente relacionada ao sonho de uma sociedade ideal, igualitária, justa, conforme os ideais da França revolucionária. Mas as escolas públicas de que lembramos ou conhecemos se referem à realidade concreta e se afirmam como espaço de múltiplas polêmicas e de acirradas querelas. Entretanto, esta instituição ainda continua sendo reconhecida e investida de esperança, ideais e expectativas por parte da sociedade, que permanentemente vem renovando e dando vida à escola, como também denunciando que ela pode servir para reproduzir as desigualdades sociais.

Ao falarmos sobre as lembranças da escola, estamos nos referindo à ideia de uma escola pública que vem passando por um processo de mudança. Cabe destacar que esta mudança não diz respeito à sua profunda deterioração, evidenciada nos

discursos que enfatizam o seu enfraquecimento, nem é fruto das justificativas que explicam as não possibilidades de produzir mudanças em função da realidade escolar e do sistema de ensino público brasileiro, e muito menos a ideia das mudanças provocadas na escola pela política educacional brasileira nas esferas federal, estadual e municipal.

Destacamos aqui as mudanças que se originam das experiências instituintes como a Escola Plural – Belo Horizonte, Escola Cidadã Porto Alegre, Escola Sem Fronteira – Blumenau, Santa Catarina, Escola Cabana – Belém, Escola Balaia – Caxias, Maranhão, Escola Zumbi dos Palmares – Aracati, Ceará e Escola Guaicuru, Estado do Mato Grosso do Sul, experiências que ocorrem por causa dos movimentos instituintes produzidos pela escola e que provocam transformações na vida profissional do educador, na vida escolar e na vida do estudante.

Se considerarmos as mudanças na escola a partir dos movimentos instituintes, aquelas mudanças que ocorrem pela pulsação da vida escolar, nós nos importaremos com as situações, os fatos, os momentos que possibilitam à escola a reflexão sobre as relações entre o saber e o não saber, o agir e o padecer. Essa identidade de contrários é a imagem através da qual o pensamento da arte se liga com a vida. Melhor dizendo, busca-se o sentido da vida escolar nesse jogo de contrários em que se procura e se perde a própria vida. Nele, o pensamento sobre a vida coloca a questão da convivência como “práticas estéticas”, no sentido com que a entendemos, isto é, como

formas de visibilidade das práticas da arte, do lugar que ocupam, do que “fazem” no que diz respeito ao bem comum. As práticas artísticas são “maneiras de fazer” que intervêm na distribuição geral das maneiras de fazer e nas relações com maneiras de ser e formas de visibilidade.(RANCIÈRE, 2005. p. 17).

Assim, a convivência é uma das formas de visibilidade dessas práticas estéticas. Através dela, fica evidente o que os sujeitos fazem na vida, pois a convivência contribui para definir a politicidade da vida, uma vez que torna possível pensar a relação da política com a estética.

A vida no regime estético das artes não se opõe ao político, porque a ideia de convivência poderá tornar-se um pensamento que ganha a potência de outro pensamento que se tornou ele próprio estranho a si mesmo.

Essa convivência implica a escolha daqueles que poderão fazer parte desse espaço de convivência, dos que poderão dizer o que se vê e o que se pode dizer sobre o que é visto, quem são os que têm competência para ver as propriedades do espaço e do tempo e falar sobre elas.

Nesse sentido, interessa destacar que os movimentos sociais no sentido do reconhecimento e da formulação dos direitos da criança, da mulher, do homossexual e do negro, do índio, dos pobres e dos idosos vêm provocando impactos no campo educacional e na sociedade, afirmando que a dimensão coletiva é estruturante das relações pessoais.

Por um lado, os movimentos instituintes destacam a aproximação da estética com a política na escola, tomando a vida escolar como obra de arte. Esses movimentos instituintes produzem experiências em que se apresenta o descontentamento com o esvaziamento de sentido da escola nos dias de hoje, destacando o emudecimento das culturas infantis e juvenis no ambiente escolar. Para que se possa perceber o movimento instituinte na escola, é necessário voltar-se para os processos que ilustram a batalha da vida que se desenvolve entre as promessas de emancipação – que se traduz no vir a ser – e as ilusões e as decepções da história.

Por outro lado, os movimentos instituintes deixam claro o que está em jogo na política como forma de experiência, isto é, a participação em ações coletivas produz relações que definem as dimensões do “fazer política” como nos movimentos sociais. Todos os movimentos sociais têm intenções que os regem, há diferentes tipos de inserção social dos participantes, e eles expressam as contradições. A política *“ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo”*. (RANCIÈRE, 2005. p. 17).

Apesar das ilusões e das decepções, os movimentos instituintes afirmam que a dimensão coletiva é estruturante nas relações entre as pessoas. Nesse sentido, interessa destacar a convivência nas ações coletivas, em que as “práticas estéticas” são

constitutivas dos modos de vida de uma comunidade e interferem na maneira de ser dos indivíduos. Esta capacidade de inventar uma vida por vir é a questão central para que se possa refletir sobre a junção do instituinte com a arte na cultura escolar a partir do vínculo da estética com a política.

É isto que torna possível pensar a vida escolar como obra de arte. É esta dimensão estética (invenção) que traz a dimensão política do instituinte e a ética no sentido da vida, isto é, quando a vida ganha potência de pensamento capaz de torná-la um desafio. Aquilo em que há desafio possibilita potência, relação com a diferença e com a alteridade.

Segundo esta ótica é que pensamos a fusão da arte com a vida escolar, entendendo que a vida no ambiente escolar está eivada de desafios, possibilitando que aprendamos o que ainda podemos ser. As lembranças das escolas, dos comportamentos ditos desordeiros, das rodas de conversas no ambiente escolar pintam com arte as palavras que versam sobre os temas do conhecimento, do amor, do medo, da humilhação, do sofrimento, da paixão, da liberdade, das esperanças e desesperanças, dos mitos e das tradições, das lutas para construir a escola. Nesta arte da vida escolar, a palavra retém a potência do visível e vai ganhando a dimensão de fazer ver a vida, a cultura e a política.

Esta construção da vida escolar implica a roda de conversa. Nela, a gente brinca com palavras e despropósitos. Porque as rodas de conversa nos presenteiam com o privilégio de ouvir as fontes da terra, aquilo que se considera que ainda não foi transformado, como o “alecrim, alecrim dourado, que nasceu no campo e não foi semeado”.

Na convivência, a gente fica admirada com a possibilidade de trocar, escutar, ver, rever, ser reconhecido, lembrar como deve se comportar na solidão quando a roda acabar. Estar na roda é aprender a leveza que permitirá experimentar com delicadeza a arte da vida. Como fala Chico Buarque na música “Leve”, “não me leve a mal, me leve à toa pela última vez a um quiosque, ao planetário, me leve a sério, me leve apenas para andar por aí”. A leveza nos aproxima do acaso da luta, do silêncio criativo, do desmanche, apontando a possibilidade de se lançar um olhar sobre a própria vida.

A figura da “roda de conversa” se acha entrelaçada com a arte da vida escolar, que encarna o instituinte como força motriz que a edifica, e é a mesma que nos edifica. Esta ideia pode ser bem entendida através das palavras de Balzac: “a esperança é a memória que deseja”.

O ser humano, ao criar a escola, refez a si mesmo, alimentando a esperança com as possibilidades humanas de elaborar projetos baseados no que desejamos que sejam nossas vidas, cidades, escolas, quem queremos vir a ser, quem não queremos vir a ser. Cada um de nós, sem exceção, pensa, diz e faz algo nesta direção. Esta maneira com que nos colocamos diante da vida envolve enfrentar as “utopias degeneradas”, categoria usada por Marin para explicar que a busca por um

espaço supostamente feliz, harmonioso e sem conflitos, apartado do mundo “real” “lá fora”, com o objetivo de aliviar e tranquilizar, de divertir, de inventar a história e de cultivar sentimentos nostálgicos por algum passado místico” significa refletir que a utopia nunca possa realizar-se sem destruir a si mesma. Se assim é, isso afeta profundamente o modo como todo utopismo pode funcionar como força social prática no âmbito da vida político-social. (HARVEY, 2004. p. 24, 219-220).

O pressuposto aqui é que as “escolas” são um espaço em processo de formação que produz lembranças e memórias que nos desafiam a pensar a educação enquanto arte de educar, e assim concebê-la. Esta afirmação, inicialmente vaga, força-nos a enfrentar a tarefa de aprofundar os vários sentidos que poderão estar presentes nesta concepção.

Para começar, é fundamental que se diga que a construção de uma educação enquanto arte aponta o campo educacional como potência capaz de inventar e reinventar a arte da vida escolar, a fim de que ela venha a ganhar dimensão de potência que enseja novos modos de avaliar a relação entre o trabalho docente e o viver, facilitando a construção de “espaços de esperança”.⁷

⁷ *Espaços de esperança* é o nome de um livro de David Harvey em que ele destaca um novo tipo de pensamento utópico, chamado de “utopismo dialético”, para alimentar a esperança de um mundo do trabalho e das relações de natureza mais equitativa. Ao propor a sua visão utópica, ele oferece o argumento de que podemos e devemos usar a força da imaginação utópica contra todos os que dizem que “não existe alternativa”.

EDUCAR: A ARTE DA VIDA E O POLÍTICO DA AMIZADE

Para que a arte se apresente na educação como potência, precisa haver experiência instituinte, experimentação prática da arte de encontro. Como poetizou Vinicius de Moraes: “a vida é a arte do encontro, embora haja tantos desencontros pela vida”.

A expressão “potência de vida” é aqui empregada como produção de novas formas de responsabilidade, solidariedade, cooperação, construção de laços, capacidade de inventar outros desejos e crenças que retirem a vida como suporte do capital, o qual desenha uma cultura do individualismo capaz de afetar cada vez mais a riqueza da biopotência do coletivo, da biopolítica da multidão. Pelbart (2003) afirma que o termo biopolítica foi apresentado por Foucault para designar uma das modalidades de exercício do poder sobre a vida. Para ele, a biopolítica é a entrada do corpo e da vida no domínio do poder, fazendo do poder-saber um agente de transformação da vida humana (p.24). Deleuze, inspirado em Foucault, explicita que o poder sobre a vida deveria responder ao poder da vida, à potência política da vida (p.25).

A palavra multidão, em Pelbart, está empregada não como massa a ser domada, mas sim como potência na qual predomina a morte da massa como algo homogêneo, compacto, subordinado. A multidão significa a potência do vir a ser pela possibilidade da insurgência em um mundo que insiste em viver com a escravidão, a sujeição, o servilismo, tolerando a injustiça social, a dominação, a exploração, a discriminação como expressões do poder soberano que, privatizando a vida assim como a arte, exige a morte do bem comum.

A chama do bem comum não se apagará com a arte, porque a possibilidade das experiências instituintes a serem criadas na escola está ligada aos processos que articulam estética e política por meio da amizade. Agamben (2010) propõe o político da amizade quando diz que a comunidade humana é a partilha e a divisão da existência da própria vida, isto é, “uma comunidade em que a política seja a amizade”. Para ele, a

amizade é a instância desse com-sentimento da existência do amigo no sentimento da existência própria. Mas isso significa que a amizade tem um estatuto ontológico e, ao mesmo tempo, político. A sensação do ser é, de fato, já sempre dividida e dividida, e a amizade nomeia essa divisão.⁸ Não há aqui nenhuma intersubjetividade – esta quimera dos modernos – nenhuma relação entre sujeitos: em vez disso o ser mesmo é dividido, é não idêntico a si, e o eu e o amigo são as duas faces – ou os dois polos – dessa com-divisão... O amigo não é um outro eu, mas uma alteridade imanente na “mesmidade”, um tornar-se outro do mesmo. No ponto em que eu percebo a minha existência como doce, a minha sensação é atravessada por um com-sentir que a desloca e deporta para o amigo, para o outro mesmo. A amizade é essa des-subjetivação no coração mesmo da sensação mais íntima de si. (AGAMBEN, 2010, p. 89-90)

O tema da amizade é também apresentado por Derrida (1995) em seu livro *Politiques de l'amitié* e foi desenvolvido no decorrer de uma pesquisa histórica relativa ao valor da amizade, articulando este afeto a um exame da esfera do político, também considerado numa perspectiva histórica. Este filósofo é conhecido como o “filósofo da desconstrução” em função da metodologia de trabalho da desconstrução proposta por ele que se caracteriza pela busca de sentidos diversos.

Nesse sentido, é importante frisar que a experiência instituinte comparece em sua diferença com o importante papel de trazer a dimensão de incompletude do *saber*, a partir da qual os sujeitos se formam e se transformam mediante o político da amizade. Como Barros, podemos dizer: “agora não quero saber mais nada, só quero aperfeiçoar o que não sei”. (BARROS, 2008. p. 139).

⁸ Condição significa conviver, compartilhar, que é definido por uma condição puramente existencial e, por assim dizer, sem objeto: a amizade, como com-sentimento do puro fato de ser. Os amigos não dividem algo (um nascimento, uma lei, um lugar, um gosto): eles são com-divididos pela experiência da amizade. A amizade é a condição que precede toda divisão, porque aquilo que há para repartir é o próprio fato de existir, a própria vida. E é essa partilha sem objeto, esse com-sentir originário que constitui a política (AGAMBEN, Giorgio. *O que é contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó: Editora Argos, 2010. p.92).

Referências Bibliográficas

- AGAMBEN, G. (2010). **O que é contemporâneo? E outros ensaios**. Chapecó: Editora Argos.
- BARROS, M. (2008). **Memórias inventadas**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil,.
- BAUMAN, Z. (2009). **A arte da vida**. Rio de Janeiro: Zahar.
- CASTORIADES, C. (2000). **A Instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- DERRIDA, J. (1995). **Politiques de l'amitié**. Paris: Galilée.
- Entre os muros da escola** filme de origem francesa, direção de Laurent Cantet, produção de Caroline Benjo, Carole Scotta, Barbara Letellier e Simon Arnal, 2008.
- GUATTARI, F. & ROLNIK, S. (1999). **Cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes.
- HARVEY, D. (2004). **Espaços de esperança**. São Paulo: Edições Loyola.
- LÉVI-STRAUSS, C. (2011). O cru e o cozido. In: **Mitológicas 1**. São Paulo: Cosac & Naify.
- LINHARES, C. (org.). (2011). **Portinari e a cultura brasileira**. Niterói: Editora da UFF.
- LINHARES, C. (2010). Tempo de recomeçar: movimentos instituintes na escola e na formação docente. In: DALBEN, A. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica.
- LINHARES, C. **Verbete**. 2010.
- McLAREN, P. (1991). **Rituais na escola**. Petrópolis: Editora Vozes.
- McLAREN, P. (1977). **A vida nas escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PELBART, P.P. (2003). **Vida capital. Ensaio de biopolítica**. São Paulo: Iluminuras.
- RANCIÈRE, J. (2009). **O Inconsciente estético**. São Paulo: Editora 34.
- RANCIÈRE, J. (2005). **A Partilha do sensível**. São Paulo: Editora 34.
- WILLIS, P. (1977). Learning to Labor. In: McLAREN, Peter. **A vida nas escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas.



Museu de Arte Contemporânea e entorno – Philippe Kling

Neste número nossa homenagem se produz em forma de imagens da cidade de Niterói, produzida por moradores da cidade, para o arquiteto que muito contribuiu para que olhássemos os horizontes para além do visível: um olhar instituinte.

Nossa homenagem à Oscar Niemeyer!



Espelhos d'água – Rejany Dominick



Esculturas do Lago, no Campo de São Bento – Gabi Dominick Garcia



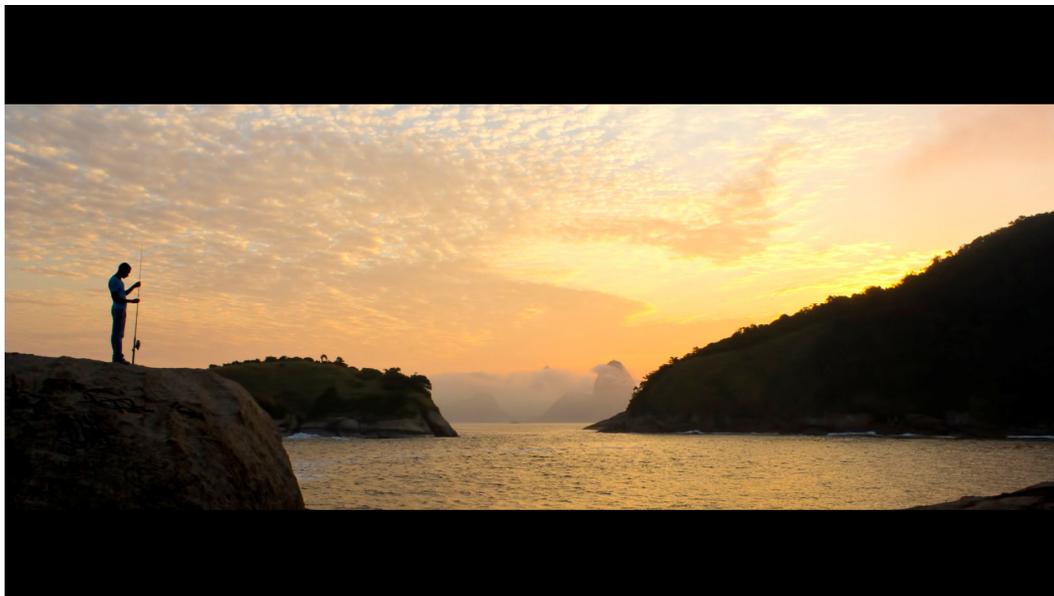
Vista do Parque da Cidade – Philippe Kling



Olhando para Piratininga e para o mar da Praia do Sossego – Rejany Dominick



O que posso ver da janela – Gabi Dominick Garcia



Pescador em São Francisco – Philippe Kling



Museu de Arte Contemporânea e entorno – Philippe Kling

Neste número nossa homenagem se produz em forma de imagens da cidade de Niterói, produzida por moradores da cidade, para o arquiteto que muito contribuiu para que olhássemos os horizontes para além do visível: um olhar instituinte.

Nossa homenagem à Oscar Niemeyer!



Espelhos d'água – Rejany Dominick



Esculturas do Lago, no Campo de São Bento – Gabi Dominick Garcia



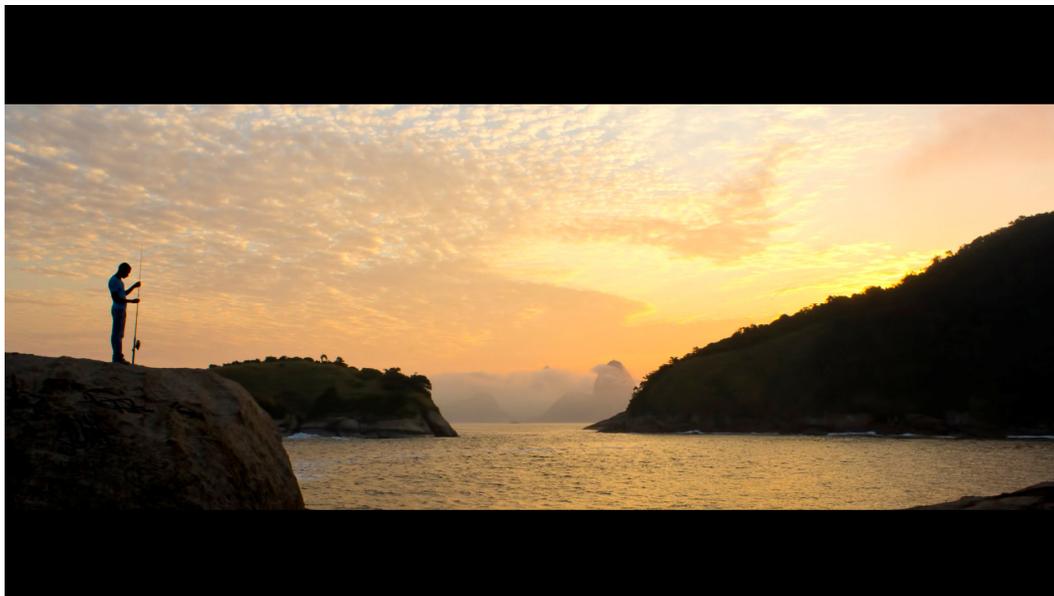
Vista do Parque da Cidade – Philippe Kling



Olhando para Piratininga e para o mar da Praia do Sossego – Rejany Dominick



O que posso ver da janela – Gabi Dominick Garcia



Pescador em São Francisco – Philippe Kling

NORMAS DE FORMATAÇÃO DE ARTIGO PARA A REVISTALEPH

... É preciso investir, entre outras frentes de construção social e educativa, nos movimentos de autonomia e teorização dos professores, na busca de práticas criadoras que busquem contribuir para a melhoria da escola pública, socializando os processos de encaminhamentos com que as escolas vão afirmando a possibilidade e a existência (infelizmente, às vezes de forma fugaz) de outras escolas e sistemas escolares.

Célia Linhares

Regras gerais:

O(s) autor(es) são responsáveis pela observação e cumprimentos das **normas da Língua Portuguesa** no texto e **da língua estrangeira** na qual elabora o resumo.

O(s) autor(es) devem indicar, em nota de rodapé junto ao título, se o texto foi apresentado em Evento Acadêmico e se resulta de dissertação de mestrado, tese de doutorado ou de projeto de pesquisa financiado por órgão público ou privado.

Os autores devem seguir a norma da ABNT 6024, disponíveis em <http://www.trabalhosabnt.com/regras-normas-da-abnt-formatacao/nbr-6022>

Filiação temática ou pertinência: A Revista do Aleph privilegia a socialização de artigos que tratem dos movimentos de criação de uma outra escola e de uma outra educação que se articulem a dimensões éticas, estéticas, democraticamente incluídas, nos diferentes tempos/espacos, a que vimos chamando de Experiências Instituintes.

Qualidade das teorizações: Os argumentos deverão ser desenvolvidos com alguma originalidade e respaldarem-se no diálogo com pensador(es) que estabeleça(m) interlocuções com a área de Educação.

- O autor pode indicar (como sugestão) em qual sessão da revista gostaria de ver seu artigo publicado.

- Quando da utilização de imagens, é importante que se cite o autor e se verifique se a mesma tem direito autoral. Ficará sob a responsabilidade do articulista atentar para as condições legais e éticas da utilização de imagens.

- concordância do autor em compartilhar sua produção pela internet.

- conteúdo que possua copyright deve ser autorizado pelo seu detentor.

Específicas:

Papel: formato A4

Margens: Todas as margens 03 cm.

Título: Centralizado, Negrito, Calibri 14.

Autor(ores): Parágrafo: alinhamento à direita; espaço 1,5. Fonte: Calibri 12. Incluir nota biográfica de rodapé com formação, área de pesquisa; instituição de origem e e-mail (Calibri 10 - justificado).

Resumo com até 600 caracteres (com espaço), em espaço simples, em Português e outra língua opcional (Inglês, Espanhol, Francês, Italiano, etc.). Fonte: Calibri 12.

Palavras-chave: 3 a 5, em português e outra língua. Parágrafo: espaço simples. Fonte: Calibri 12.

Corpo do texto: Parágrafo Justificado; Espaçamento: 1,5 sem espaço antes ou depois; Recuo da primeira linha 1,5; Fonte: Calibri/ tamanho 12;

Citações: Recuo 4 cm da margem esquerda, espaço simples sem espaço antes ou depois. Fonte: Calibri /tamanho 11. Seguir Norma ABNT 10520, disponível em <http://www.trabalhosabnt.com/regras-normas-da-abnt-formatacao/nbr-10520>

Notas no rodapé.

Referências Bibliográficas apenas para autores citados.

DICA – acesse também:

<http://www.revistaaleph.com/politica-editorial/>

<http://www.revistaaleph.com/enviar-artigo/>

<http://www.uff.br/revistaleph/pdf/formulariodeanalise.pdf>